

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

**O TRABALHO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Uruguaiana/RS
2024**

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

**O TRABALHO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECi) da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Susane Graup.

Financiamento: CNPq.

**Uruguaiana/RS
2024**

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) .

T266t TEIXEIRA, Amanda Machado
O TRABALHO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Amanda
Machado TEIXEIRA.
157 p.

Tese(Doutorado)-- Universidade Federal do Pampa, DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2024.
"Orientação: Susane Graup".

1. Educação Inclusiva. 2. Trabalho Colaborativo. 3. Anos
Finais do Ensino Fundamental. 4. Metodologias Ativas. 5.
Formação de Professores. I. Título.

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

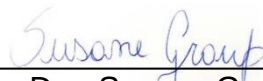
O TRABALHO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECi) da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguiana, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências.

Área de concentração: Educação em Ciências.

Tese de Doutorado defendida e aprovada em: 19 de julho de 2024.

Banca examinadora:



Profa. Dra. Susane Graup
Orientadora UNIPAMPA

Profa. Dra. Francéli Brizola (UNIPAMPA)



Documento assinado digitalmente
SIMONE LARA
Data: 18/09/2024 14:21:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Simone Lara (UNIPAMPA)



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

Dedico este trabalho à escola e aos professores que contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

AGRADECIMENTO

Gratidão a Deus e aos meus protetores, que nesses quatro anos de desafios e pedras no caminho, me mantiveram no percurso e me deram forças para chegar até aqui.

A minha família e aos amigos que estiveram comigo em todos os momentos, dando apoio e compreendendo os momentos de ausência.

A minha orientadora, professora Susane Graup, por ter conduzido todo o percurso de orientação desta Tese de forma leve e compreensiva. Minha eterna gratidão por ter o seu apoio que fez toda a diferença nessa reta final!

Aos professores e colegas do PPGE Ci por todo o conhecimento e por todos os momentos compartilhados nesse meu percurso na pós-graduação.

A professora Jaqueline Copetti que foi fundamental na minha passagem pela pós-graduação, me incentivando e dando apoio desde sempre.

A escola, aos professores e aos estudantes que contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao CNPq pela oportunidade da bolsa de estudos.

E a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho... GRATIDÃO!

O caminho da equidade e da inclusão é como o de uma pedra para chegar ao cimo de um monte: para ela chegar, temos que a empurrar persistentemente encosta acima; mas basta nada fazer para ela rolar encosta abaixo. Nesse caminho, não vamos sozinhos nem para ver terras já vistas. Quem vem conosco vem de outros lugares e anseia por novos mundos. Caminhamos juntos para o longe. Amanhã ou depois, chegaremos.

David Rodrigues

RESUMO

Considerando a realidade da Educação Inclusiva nas escolas de educação básica na atualidade, onde professores, gestores escolares, famílias e profissionais de apoio devem atuar em colaboração para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, esta Tese teve como objetivo principal investigar a prática do trabalho colaborativo para a efetivação da Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual de Uruguaiana/RS. Como método, trata-se de uma pesquisa participante. A amostra foi composta por oito professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e dois membros da equipe Diretiva e Pedagógica, totalizando dez participantes no estudo, pertencentes a uma escola pública da rede estadual. A intervenção foi dividida em quatro etapas, de modo a contemplar os objetivos específicos do estudo, que foram: 1) avaliar as propostas de formação profissional docente sobre a temática da Educação Inclusiva, com professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por meio de uma revisão sistemática da literatura; 2) analisar as contribuições das metodologias ativas para o contexto de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação básica; 3) investigar a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e 4) desenvolver um programa de formação profissional docente com base no trabalho colaborativo, para professores e profissionais da educação atuantes em uma escola da rede pública estadual de Uruguaiana/RS. Frente a essa realidade, foi possível constatar que a promoção do trabalho colaborativo na escola é uma potencial estratégia para a formação de professores e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas na escola. Essa abordagem de colaboração é fundamental para o atendimento das especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e para a construção de uma cultura colaborativa na escola.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Trabalho Colaborativo. Anos Finais do Ensino Fundamental. Metodologias Ativas. Formação de Professores. Educação básica.

COLLABORATIVE WORK AS A STRATEGY FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

Considering the reality of Inclusive Education in basic education schools today, where teachers, school administrators, families and support professionals must work together to develop students who are the target audience for Special Education, this thesis aimed to investigate the practice of collaborative work to implement Inclusive Education in the Final Years of Elementary School in a public school in the state of Uruguaiana/RS. The method used is participatory research. The sample consisted of eight teachers from the Final Years of Elementary School and two members of the Management and Pedagogical team, totaling ten participants in the study, belonging to a public school in the state network. The intervention was divided into four stages, in order to contemplate the specific objectives of the study, which were: 1) to evaluate the proposals for professional teacher training on the theme of Inclusive Education, with teachers working in the Final Years of Elementary School, through a systematic review of the literature; 2) to analyze the contributions of active methodologies to the teaching-learning context of students who are the target audience for Special Education in basic education schools; 3) investigate the reality of Inclusive Education and collaborative work in the Final Years of Elementary School; and 4) develop a professional teacher training program based on collaborative work, for teachers and education professionals working in a public school in Uruguaiana/RS. Given this reality, it was possible to conclude that the promotion of collaborative work in schools is a potential strategy for teacher training and for the construction of more inclusive pedagogical practices in schools. This collaborative approach is essential for meeting the specific needs of students who are the target audience of Special Education in the context of the Final Years of Elementary School, and for the construction of a collaborative culture in schools.

Keywords: Inclusive education. Collaborative Work. Final Years of Elementary School. Active Methodologies. Teacher training. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma de seleção de Teses e Dissertações.....	42
Figura 2 – Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	76
Figura 3 – Arte de divulgação do evento.....	102
Figura 4 – Motivações dos inscritos para participar do evento.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos estudos selecionados.....	43
Quadro 2 – Apresentação dos estudos selecionados, considerando as formações realizadas.....	48
Quadro 3 – Perfil das professoras participantes do estudo.....	73
Quadro 4 – Cronograma do evento.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais dos Excepcionais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Metodologias Ativas
MP – Metodologia da Problemática
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-alvo da Educação Especial
PPGECi – Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SIPPEE – Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1.INTRODUÇÃO.....	17
2.OBJETIVOS DE PESQUISA.....	21
2.1 Objetivo Geral.....	21
2.2 Objetivos Específicos.....	21
3.JUSTIFICATIVA.....	22
4.REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
4.1 Formação de professores.....	24
4.2 Os caminhos da Educação Inclusiva no Brasil.....	27
4.3 Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	29
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
6 RESULTADOS.....	37
6.1 Artigo 1.....	37
6.2 Capítulo 1.....	58
6.3 Manuscrito 1.....	69
6.4 Manuscrito 2.....	98
7.DISSCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	129
ANEXOS.....	150

APRESENTAÇÃO

Esta Tese de Doutorado foi construída a partir de uma longa caminhada, que foi se constituindo concomitantemente com a minha construção enquanto professora, pesquisadora e pessoa interessada pela luta em busca de uma educação efetivamente inclusiva. Caminhada esta que teve início com meu ingresso na Universidade Federal do Pampa, no curso de Licenciatura em Educação Física; instituição que me oportunizou cursar uma Graduação, uma Especialização, um Mestrado e agora um Doutorado.

Ainda na graduação, sem saber o que abordar na minha primeira grande pesquisa científica, o Trabalho de Conclusão de Curso, por uma motivação pessoal resolvi investigar a participação de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física escolar (2016). Esta pesquisa me possibilitou constatar aquilo que eu já imaginava: a pouca ou nenhuma participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, enquanto seus colegas de sala participavam.

Logo depois da conclusão da graduação, passei no processo seletivo para ingresso na Especialização em Atividade Física e Saúde (2017-2018), que ficou marcada pelo início da parceria de orientação com a professora Jaqueline Copetti. Na Especialização, tentando ir um pouco mais além da investigação realizada na graduação, resolvemos investigar as barreiras e os facilitadores para a prática de atividade física de escolares com deficiência intelectual. A partir do estudo de campo realizado, percorri toda a cidade de Uruguai/RS, indo em cada escola da rede municipal e estadual, onde distribuí mais de 150 instrumentos, diretamente para as professoras do Atendimento Educacional Especializado.

Nessas idas e vindas, de escola em escola, conheci muitas realidades que foram além daquilo que estava sendo proposto no estudo. A partir das conversas informais com os profissionais que atuam diretamente com os processos inclusivos na escola, vi que poderia (e deveria) olhar para além da minha área de formação. Dessa forma, antes mesmo de concluir o curso de Especialização, participei da primeira seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UNIPAMPA, onde consegui ser aprovada para a primeira turma de Mestrado do programa na instituição (2018-2019).

Nesse processo, resolvemos formalizar a realidade encontrada na pesquisa de Especialização, e investigamos a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana, onde identificamos a dificuldade estrutural, material, formativa e organizacional para a efetivação dos processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, constatamos o fortalecimento das redes de apoio, a partir do trabalho colaborativo, como possível estratégia para superação das demandas existentes.

Nesse processo de estudo e construção da Dissertação, comecei a atuar como professora de Educação Física em uma escola de Educação Infantil da rede privada de Uruguaiana, e alguns meses depois, passei a atuar na rede pública municipal, na mesma etapa de ensino, com carga horária de 40 horas semanais, atendendo 16 turmas e aproximadamente 300 crianças, da Etapa 3 à Etapa 6.

E por fim, com a aprovação na seleção de Doutorado (2020), foi dado início ao processo de construção desta Tese, onde os achados da pesquisa de Mestrado culminaram na pesquisa a ser apresentada. No entanto, com o ingresso no Doutorado chegou a pandemia e com ela todas as angústias e perdas; a troca de orientação desta Tese após a qualificação; a mudança de nível de ensino para coleta de dados; a coleta de dados sem sucesso na Educação Infantil e a mudança novamente para o Ensino Fundamental; a saída da rede municipal e o início da atuação como professora de Educação Física da rede estadual, agora dividida em três escolas, ministrando 32 períodos semanais para aproximadamente 180 estudantes; entre outras demandas pessoais e familiares.

Tive muitos motivos para desistir na metade e até mesmo na reta final deste Doutorado. Mas as pedras no caminho não foram suficientes para interromper esse sonho. Consegui por fim realizar a coleta de dados no ano de 2023, em uma escola da rede estadual do município de Uruguaiana, onde tive toda abertura, apoio e incentivo para chegar até aqui.

E diante do percurso apresentado, é com imensa alegria, satisfação e gratidão que apresento a estrutura desta Tese:

Introdução; **Objetivos;** e **Revisão Bibliográfica**, onde foram abordados temas referentes à temática desta Tese; **Metodologia** que traz o detalhamento dos caminhos percorridos durante a pesquisa; **Resultados** que foram organizados de modo a contemplar os quatro objetivos específicos desta pesquisa e estão descritos em um Artigo, um Capítulo de Livro e dois Manuscritos; **Análise e Discussão dos**

Resultados onde serão analisados discutidos de forma integral os principais achados desta Tese; **Considerações Finais** que apresentam as últimas interpretações sobre o trabalho apresentado; **Referências** que contemplam as citações utilizadas no estudo; **Apêndices** que trazem os instrumentos utilizado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e um Relato de experiência de uma Oficina Formativa realizada com os estudantes como consequência desta pesquisa; e **Anexos** que traz parecer de aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Pampa que possibilitou que a coleta de dados fosse realizada seguindo todos os preceitos éticos.

1 INTRODUÇÃO

Desde a publicação da nova Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a educação no país passou a ter o dever de assegurar um ensino adequado e de qualidade a todos (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Apesar disso, a Educação Inclusiva ainda é uma realidade considerada utópica no contexto educacional brasileiro, pois o processo inclusivo no país, garante o acesso, mas não a permanência dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017; Faria; Camargo, 2018).

Nesse contexto, depois de trinta e seis anos de reformulações nas políticas educacionais, a Educação Inclusiva ainda é vista por pesquisadores, professores e comunidade escolar, como um processo difícil de ser concretizado, em função das barreiras organizacionais, formativas e estruturais que perpassam as redes de ensino brasileiras (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017; Santos; Panhoca, 2017; Maia *et al.*, 2020), públicas e privadas, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Diante disso, como estratégia para superação das barreiras que impedem a efetivação da Educação Inclusiva nas redes de ensino, especialmente na educação básica, tem-se apostado na formação de professores, pois muitos profissionais relatam a falta de capacitação para trabalhar com o público da Educação Especial¹ (Prais; Rosa, 2017; Oliveira; Feitosa; Mota, 2020; Paganotti; Osti, 2020). Nesse cenário, nos últimos anos, pesquisadores da área de Educação Inclusiva têm desenvolvido formações com base em metodologias colaborativas, que possibilitem momentos de reflexão, diálogo e troca de informações entre os professores (Prais; Rosa, 2017; Vioto; Vitaliano, 2020), demonstrando ser um potencial pedagógico para a formação de professores no que diz respeito a essa temática.

Para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a reforma educacional que a Educação Inclusiva necessita, carece de tempo e investimento para ser consolidada, e nessa reforma, os professores devem atuar como participantes fundamentais no sentido de possibilitar as mudanças necessárias no contexto educacional. Ainda,

¹ De acordo com a legislação vigente, caracterizam-se como público da Educação Especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

segundo os autores, é necessário que a Educação Inclusiva seja abordada nos cursos de formação de professores, devendo assumir:

[...] o desenvolvimento de uma “atitude investigativa” que faça da reflexão conjunta uma estratégia indispensável para a melhoria do ensino, que ofereça experiências reais de observação e prática supervisionada, que crie atitudes que contribuam para a sustentabilidade das reformas e a resiliência dos professores. Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. [...] Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011, p. 58).

Do mesmo modo, Rosin-Pinola e Del Prette (2014) em sua investigação, destacam a formação em serviço como estratégia para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva, a partir da realização de formações que desenvolvam as habilidades sociais educativas dos professores, por meio da prática colaborativa entre os profissionais, para minimizar os desafios da inclusão escolar. Dessa forma, Nóvoa (2019, p. 06) destaca que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”, em um espaço de formação que contemple o lugar da profissão: a escola.

Considerando a prática pedagógica inclusiva, Sanches (2011) ressalta que estas caracterizam-se por métodos, técnicas e estratégias de ensino, que devem ser organizadas por todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes, de modo a possibilitar a aprendizagem de todos, sem discriminação. Assim, Vioto e Vitaliano (2020) a partir de um levantamento de Teses e Dissertações que utilizaram o método colaborativo para a formação de professores, identificaram a organização de atividades adaptadas, a disponibilização de recursos materiais adaptados, e o ensino colaborativo como principais estratégias que favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa perspectiva, outros autores também destacam a promoção da colaboração entre professores especialistas e professores da sala de aula regular como estratégia para a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão (Cabral *et al.* 2014; Vilaronga; Mendes, 2014; Cabral; Silva, 2017; Christo; Mendes, 2019). Quando os educadores e outros profissionais trabalham em conjunto, eles podem desenvolver e implementar estratégias de ensino mais inclusivas e equitativas. O compartilhamento de ideias e a resolução conjunta de

problemas facilitam a criação de um ambiente de aprendizado que beneficia todos os estudantes (Christo; Mendes, 2019).

Nesse sentido, Christo e Mendes (2019) destacam que a prática colaborativa nas escolas esbarra nos aspectos organizacionais das rotinas escolares, onde os professores a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, atuam em diferentes turmas, por meio das disciplinas curriculares, o que dificulta a troca de informações e o trabalho articulado com o professor da Educação Especial. Da mesma forma que, na realidade da maioria dos municípios brasileiros, o AEE é realizado no contraturno do ensino regular, conforme orienta a legislação vigente (Brasil, 2008a), o que dificulta ainda mais a articulação entre os professores das classes regulares e da Educação Especial, pois esses profissionais atuam em turnos diferentes (Pasian; Mendes; Cia, 2017).

Diante dessa realidade, Mendes (2006) destaca que, para a construção de uma cultura colaborativa na escola, é necessário tempo, para planejar, desenvolver e avaliar; suporte; recursos; monitoramento; e principalmente, persistência. Assim como, deve-se considerar a realidade de cada contexto escolar (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011), e as especificidades de cada região do país (Pasian; Mendes; Cia, 2017).

Dessa forma, compreende-se que a promoção da colaboração entre os professores no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, configura-se como uma potencial estratégia para a efetivação da Educação Inclusiva nessa etapa de ensino, pois o trabalho colaborativo e o fortalecimento das redes de apoio são amplamente destacados pela literatura como estratégia para a inclusão na educação básica (Cabral *et al.* 2014; Vilaronga; Mendes, 2014; Cenci, 2016; Cabral; Silva, 2017; Christo; Mendes, 2019).

Assim, destaca-se que o trabalho colaborativo é essencial para a inclusão escolar, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta colaboração refere-se à cooperação e ao esforço conjunto de diferentes atores dentro e fora do ambiente escolar para promover o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes. Isso inclui professores, especialistas em educação especial, gestores escolares, famílias e, em muitos casos, os próprios estudantes. Ao unir suas forças e compartilhar responsabilidades, esses grupos podem criar soluções mais eficazes e inovadoras para os desafios educacionais que surgem no contexto da inclusão escolar (Martinelli, 2016; Rech; Freitas, 2021).

Em virtude disso, esta Tese buscou reunir evidências positivas da literatura para o aprimoramento dos processos inclusivos na escola com base no trabalho colaborativo, colocando-as em prática para a efetivação da Educação Inclusiva no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, este estudo buscará investigar a prática do trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual de Uruguaiana/RS, e apresenta como problemática de pesquisa o seguinte questionamento a ser elucidado ao longo desta Tese: O trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental contribui para a efetivação da Educação Inclusiva nesta etapa de ensino?

2 OBJETIVOS DE PESQUISA

2.1 Objetivo Geral

Investigar a prática do trabalho colaborativo para a efetivação da Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual de Uruguaiana/RS.

2.2 Objetivos Específicos

- 1) Avaliar as propostas de formação profissional docente sobre a temática da Educação Inclusiva, com professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por meio de uma revisão sistemática da literatura;
- 2) Analisar as contribuições das metodologias ativas para o contexto de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação básica;
- 3) Investigar a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual de ensino de Uruguaiana/RS;
- 4) Desenvolver um programa de formação profissional docente com base no trabalho colaborativo, para professores e profissionais da educação atuantes em uma escola da rede pública estadual de Uruguaiana/RS.

3 JUSTIFICATIVA

Considerando os resultados da pesquisa de Mestrado da pesquisadora, defendido no ano de 2019, que investigou o contexto da Educação Inclusiva nas escolas municipais, identificou-se a necessidade da formação continuada para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a efetivação das redes de apoio à inclusão na escola. Nessa perspectiva, a partir das demandas que emergiram, esta Tese foi construída com o propósito de colocar-se em prática as estratégias apontadas para resolução das necessidades previamente identificadas.

Além disso, justifica-se a escolha dos Anos Finais do Ensino Fundamental como etapa de intervenção, pois de acordo com a literatura, apresentada no Referencial Teórico desta Tese e discutida ao longo do estudo, existem diversas barreiras para inclusão escolar nesse nível de ensino. Uma das barreiras mais significativas é a não garantia dos sistemas de ensino para a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, principalmente pelos seus aspectos organizacionais e pedagógicos para o atendimento desses estudantes.

De acordo com os dados do Censo Escolar, também apresentados no decorrer desta Tese, o número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial diminui com o passar dos níveis de ensino (Brasil, 2023). De acordo com os dados do Censo Escolar, o número de matrículas desses estudantes apresenta um decréscimo quando o estudante sai dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais, e uma diminuição maior ainda quando o estudante público-alvo da Educação Especial vai para o Ensino Médio.

Do mesmo modo, no município de Uruguaiana, há muitos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino, de acordo com os dados do Censo Escolar. Sendo 175 matriculados na Educação Infantil, 547 no Ensino Fundamental, e 144 no Ensino Médio (Brasil, 2023). É importante destacar que esse número pode ser ainda maior, considerando que só são registrados pelo Censo aqueles estudantes que já possuem um diagnóstico clínico de sua deficiência, transtorno global do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação.

Assim, este estudo se justifica pela necessidade formativa permanente dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental para a inclusão escolar, assim como pela consolidação e promoção de ações colaborativas na escola, como potencial estratégia para a efetivação da Educação Inclusiva nas escolas públicas de educação básica neste nível de ensino.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta Tese foi constituído ao longo do desenvolvimento da pesquisa. É importante destacar que para além dos tópicos aqui apresentados, o Artigo 1 e o Capítulo de Livro 1 desta Tese também fazem parte do aporte teórico que constituíram a presente pesquisa.

Assim, ressalta-se que os tópicos apresentados são perspectivas breves dos temas trabalhados no decorrer da pesquisa, que foram aprofundados nos produtos desta Tese, apresentados posteriormente no item Resultados.

4.1 Formação de professores

A carreira docente na atualidade, reflete o cenário de reconhecimento social e político desses profissionais, que no contexto brasileiro ainda buscam a valorização da profissão e a melhora das condições do trabalho docente (Gatti, 2012; Veiga *et al.*, 2017). Nesse sentido, segundo Gatti (2012), o país ainda está longe de apresentar uma qualidade educacional razoável, por diversos fatores, mas especialmente pelas condições fragilizadas de formação dos profissionais da educação e pelas condições do trabalho docente, principalmente nas escolas públicas, que atendem a maioria das crianças e jovens do país.

Para Jacomini e Penna (2016), os professores têm um papel essencial na promoção de uma educação de qualidade, mas apesar disso, no contexto brasileiro, muitos problemas ainda precisam ser superados para que essa realidade se concretize, como a garantia de condições efetivas de trabalho aos professores. Assim, de acordo com as autoras, “o valor social atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado”, e é do Estado a responsabilidade de assegurar a qualidade do ensino, investindo na melhoria das condições do trabalho docente e promovendo o desenvolvimento profissional dos professores (Jacomini; Penna, 2016, p. 182).

Diante dessa realidade, a carreira docente está relacionada diretamente com a qualidade da educação, pois a valorização profissional reflete na qualidade de vida do professor, e consequentemente na qualidade do trabalho docente (Veiga *et al.*, 2017). De acordo com Gatti (2017), na contemporaneidade clama-se por justiça e

pela equidade na educação, sendo necessário compreender esse cenário para a superação das fragilidades educacionais e do trabalho docente. Dessa forma, a autora destaca que essa compreensão parte da formação inicial, que ainda na atualidade possui uma estrutura arcaica, que não consegue contemplar as novas demandas da educação (Gatti, 2017).

Nesse contexto, destaca-se que essas novas demandas, caracterizam-se por concepções que foram se reconstruindo e ressignificando com o passar do tempo, a exemplo da equidade, que segundo Rodrigues (2014), configura-se conceitualmente como a igualdade de oportunidades. Segundo o autor, “a igualdade de oportunidades é pois uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade” (Rodrigues, 2014, p. 07).

A partir disso, para promover a equidade na educação, deve-se investir em formação de professores, inicial e continuada, contemplando as demandas emergentes e atuais da educação, para os futuros professores e para os profissionais em atuação, que consideram a sua formação inicial como insuficiente para suprir as demandas da prática profissional (Gatti, 2014). Para Diniz-Pereira (2008), universidade e escola compartilham a responsabilidade pela formação de professores, caracterizando-se por uma formação acadêmico-profissional voltada para a formação de profissionais da educação básica. Além disso, de acordo com as reflexões de Mello e Salomão (2019, p. 03):

[...] ao considerar os saberes dos(as) professores(as) em exercício e licenciandos(as), potencializa o impacto da formação permanente na formação cidadã, no sentido da criação de um espaço de participação democrática e na prática docente.

Para Gatti (2014), a grande expansão das redes de ensino nas últimas décadas, em um curto espaço de tempo, ocasionou uma urgência formativa que fragilizou os aspectos didático-pedagógicos necessários para o trabalho docente. Nesse cenário de lacunas na formação inicial, tem-se a formação continuada como subsídio para os professores em atuação, que deparam-se com demandas nos processos de escolarização dos estudantes, que não conseguem ser superadas pela falta de preparo docente (Saviani, 2009). Assim, segundo Imbernón (2010, p. 15), a “educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que

leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar”.

Um grande exemplo são as metodologias ativas, que surgiram como uma ferramenta poderosa para transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo e equitativo, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às diversas necessidades dos alunos e contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva (Pavão; Pavão, 2021). Essas metodologias favorecem um ensino com base na equidade, pois permitem que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às diferentes necessidades dos alunos, valorizando a diversidade como uma riqueza para o processo educativo. Apesar disso, para colocá-las em prática, o professor deve estar preparado e capacitado para tal fim.

Assim, para Nóvoa (2012), com relação à formação de professores na atualidade, existe uma revolução muito mais teórica do que prática, e nesse cenário é urgente que o currículo se concentre nas demandas da prática profissional e na valorização dos saberes docentes. Do mesmo modo, para o autor, a formação de professores carece da criação de uma nova realidade organizacional, onde o professor atue como coletivo, pois “a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas”, e nesse sentido, a promoção de um trabalho colaborativo na escola configura-se como um potencial para a formação docente na atualidade (Nóvoa, 2012, p. 17).

Nessa tessitura, considerando a equidade e a inclusão nas escolas de educação básica, Rodrigues (2014) aponta a formação de professores como medida fundamental para que a Educação Inclusiva aconteça efetivamente nas escolas, aprimorando os sistemas de ensino a partir de uma educação que contemple a todos. Dessa forma, Florian e Spratt (2013) destacam que, todos os cursos de formação de professores devem preconizar três aspectos fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas: 1- compreender o ensino como um processo, considerando as diferenças como aspectos essenciais do desenvolvimento humano; 2- a justiça social, valorizando os saberes docentes e os professores como profissionais capazes de atender todos os estudantes; 3- ser um profissional em constante ressignificação de suas práticas, considerando as diferentes demandas do trabalho docente, que vão se modificando ao longo do tempo.

4.2 Os caminhos da Educação Inclusiva no Brasil

A educação no Brasil, que foi historicamente segregada, passou a preocupar-se com a Educação Inclusiva nas últimas décadas do século passado. Sendo que na década de 90 o movimento da inclusão ganhou uma força mais expressiva, com o impulso internacional promovido pela Declaração de Salamanca em 1994, que orientou a participação de todos os estudantes no ensino regular, abrindo os caminhos para a Educação Inclusiva no mundo (Unesco, 1994; Glat; Fernandes, 2005; Souza; Pletsh, 2017). No país, esse documento refletiu na nova LDB publicada em 1996, que em seu artigo 3º tem como um de seus princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no seu artigo 4º prevê o atendimento aos educandos com “necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 01).

A partir disso, as políticas educacionais brasileiras passaram por uma série de reformulações no sentido de contemplar as reformas educacionais estabelecidas pela nova Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela LDB. Principalmente no que diz respeito à inclusão, como a publicação da Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que indicou que a educação de estudantes com “necessidades educacionais especiais” é dever do Estado e que estes devem estar matriculados preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2001, p. 01).

Nessa onda de reformulações, com o passar dos anos, várias políticas foram sendo publicadas para contemplar o atendimento de todos os estudantes no ensino regular, independentemente de suas especificidades, em todas as etapas e modalidades de ensino (Souza, 2013). Nesse contexto, de modo a realizar-se um apanhado de todas as políticas educacionais para a inclusão dos últimos anos, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) e na sequência o Decreto nº 7.611/2011 que orienta e organiza a Educação Especial, o AEE e conduz todo o sistema educacional para os processos inclusivos a serem realizados, de acordo com a legislação vigente (Brasil, 2011).

Dessa forma, pode-se afirmar que na atualidade, é dever do Estado garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com

base na igualdade de oportunidades”, garantindo entre outras ações, a formação continuada de professores, bem como a formação de gestores e demais profissionais da escola para uma educação na perspectiva inclusiva (Brasil, 2011, p. 01). Apesar disso, no contexto educacional brasileiro da atualidade, o processo inclusivo demonstra uma série de fragilidades, como o AEE que é um direito dos estudantes público da Educação Especial, e que muitas vezes não consegue ser contemplado pela abrangência restrita do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais implementado pelo governo, com relação à demanda existente (Rebelo; Kassar, 2018).

Outra lacuna apontada fortemente pela literatura, para a efetivação de uma educação efetivamente inclusiva nas escolas de educação básica, dentre outras, é a falta de capacitação dos professores para o atendimento integral aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; OLIVEIRA; FEITOSA; MOTA, 2020; PAGANOTTI; OSTI, 2020). Nessa perspectiva, segundo Paganotti e Osti (2020, p. 10), essa percepção de falta de preparo advém da formação inicial dos professores, que muitas vezes não vivenciam a prática como componente curricular, visualizando assim um modelo idealizado de aluno, reproduzindo em sua prática profissional modelos de ensino que não condizem com as diferenças presentes na escola, que segundo as autoras representam as “diversidades intrínsecas à própria condição humana”.

Para Mantoan (2011, p. 11), na prática profissional, os professores apresentam dificuldades para compreender a Educação Inclusiva em função da formação que tiveram enquanto estudantes, e como futuros profissionais da educação, que segundo a autora, “não é fácil, depois de toda uma experiência escolar, em que a exclusão é uma das situações mais comumente vividas, fazer essa passagem necessária que nos leva a conceber uma escola de todos, para todos e com todos os alunos”. Desse modo, de acordo com Oliveira, Feitosa e Mota (2020), a formação docente para a inclusão configura-se como uma ferramenta que permite ao professor compreender os processos de ensino-aprendizagem, favorecendo novas concepções, metodologias e reflexões fundamentais para o fazer pedagógico inclusivo.

Diante dessa realidade, destaca-se que, para a efetivação da Educação Inclusiva na escola, é necessário superar as barreiras organizacionais, estruturais e formativas da atualidade (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017; Santos; Panhoca, 2017;

Maia *et al.*, 2020). No entanto, a construção de uma escola inclusiva em um país com tamanha desigualdade como o Brasil, caracteriza-se como um grande desafio a ser concretizado (Mendes, 2007). Nesse contexto, considerando a crise política, econômica e social que o país enfrenta, em um contexto político que tenta romper com as diretrizes que priorizam um sistema de ensino inclusivo, com a tentativa de implementação da nova Política de Educação Especial, esse desafio torna-se ainda maior (Gotti; Rizzo, 2020).

4.3 Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental caracteriza-se como a etapa de ensino subsequente à Educação Infantil, sendo dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010). De acordo com o art. 15 dessas diretrizes (Brasil, 2010, p. 04), são componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, separadas por áreas do conhecimento:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso.

Considerando os Anos Finais, os processos de ensino-aprendizagem são divididos em áreas do conhecimento, com um professor específico de cada área, o que difere dos Anos Iniciais, nos quais existe a atuação do professor generalista, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Diante dessas características, destaca-se que existem muitas diferenças organizacionais, curriculares e estruturais entre os Anos Iniciais e os Anos Finais (Santos; Gisi, 2017), o que carece de uma abordagem diferenciada para a inclusão nesses diferentes níveis de ensino, que representam a mesma etapa da educação básica. Nesse contexto, segundo Santos e Gisi (2017), a estrutura curricular e a prática pedagógica nessas duas fases de escolarização, apresentam características distintas, que ocasionam muitas vezes dificuldades de aprendizagem nos Anos Finais, pela falta de adaptação dos estudantes ocasionada pela desarticulação desses níveis de ensino.

Essas diferenças, também, são refletidas no atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde mesmo que o AEE seja realizado no turno inverso da sala regular, respeitando a legislação (Brasil, 2008a), no contexto dos Anos Iniciais os professores relatam ter uma maior articulação com o professor do AEE (Muller; Viegas, 2019), considerando que o professor generalista atende uma única turma por turno de trabalho. Já no contexto dos Anos Finais, os professores atuam por área do conhecimento, onde uma mesma turma é atendida por diversos professores de diferentes áreas, o que dificulta a articulação entre esses professores, assim como a articulação e troca de informações com o professor do AEE (Lehnhart *et al.*, 2020).

Segundo Cenci (2016, p. 157), o trabalho colaborativo e articulado entre os professores é fundamental para a inclusão, especialmente a articulação entre professor do AEE e professor das classes comuns, pois possibilita “o trabalho com os profissionais dos outros contextos, orientando-os, sugerindo estratégias para o ensino, acompanhando as dificuldades e avanços e planejando junto as adaptações necessárias”. Do mesmo modo, para Alcântara *et al.* (2016), esse processo de interação entre os professores da sala comum e do AEE, possibilita a compreensão da dimensão dialógica da ação inclusiva, que podem levar a novos modelos de ação, capazes de modificar estruturas sociais historicamente estabelecidas no que diz respeito ao ensino sob o viés inclusivo.

Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), os estudos sobre Educação Inclusiva direcionam para possíveis estratégias a serem desenvolvidas nas escolas, de modo a superar as barreiras que impedem o processo inclusivo de ser concretizado, e dentre essas estratégias estão o fortalecimento das redes de apoio, e o estabelecimento de sistemas de colaboração e/ou cooperação, reforçando que os professores não devem trabalhar sozinhos.

Dessa forma, outros estudos apontaram o trabalho articulado e colaborativo como estratégia para efetivação dos processos inclusivos na escola, pois possibilitam a troca de conhecimentos entre os professores, assim como ações pedagógicas potencializadoras por meio da colaboração, nas diferentes etapas de ensino (Cabral *et al.* 2014; Vilaronga; Mendes, 2014; Cabral; Silva, 2017; Christo; Mendes, 2019). Ainda, segundo Cabral e Silva (2017), destaca-se que essa articulação necessita de persistência para as trocas de experiência e o diálogo entre

os professores, onde os profissionais consigam se auxiliar mutuamente no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos estudantes.

Assim, considerando o contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para Cenci (2016), a Educação Inclusiva ainda pode ser considerada como uma utopia, pois é uma realidade que está distante de ser concretizada, mas ainda assim, para os profissionais de educação, existe a vontade de engajar-se e lutar para alcançá-la. Nessa perspectiva, mesmo que a inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental esbarre nos aspectos organizacionais dessa etapa de ensino, e nos processos formativos dos profissionais em atuação, considera-se que o trabalho colaborativo entre os profissionais seja uma estratégia em potencial que deve ser propagada nessa etapa de ensino, para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem de todos os estudantes (Cenci, 2016).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa participante, com base qualitativa. Segundo Minayo (2002, p. 22), a pesquisa qualitativa se preocupa em compreender ações e fenômenos sociais, em um universo de significados que não podem ser quantificados, “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nesse contexto, a pesquisa participante conceituada por Brandão e Streck (1981; 1999), se fundamenta na ideia de que a pesquisa não deve ser um processo unilateral, onde o pesquisador se coloca em uma posição de superioridade em relação aos sujeitos investigados. Para eles, a pesquisa participante é um método que busca a interação ativa entre pesquisador e participantes, com o intuito de promover a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa é vista como um processo dialógico, no qual tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados atuam como coautores, contribuindo para a compreensão e transformação da realidade. A abordagem se caracteriza pelo compromisso com a realidade social e a intenção de gerar mudanças práticas e emancipatórias, especialmente em contextos de vulnerabilidade ou marginalização social (Brandão; Streck, 1981; Brandão; Streck, 1999).

Além disso, Brandão e Streck (1981; 1999) enfatizam que a pesquisa participante deve ser fundamentada em uma postura ética, crítica e reflexiva, rompendo com a visão tradicional de neutralidade científica. O conhecimento, nesse modelo, é produzido em conjunto e utilizado para fortalecer as comunidades envolvidas, estimulando sua capacidade de autogestão e de participação ativa em processos de transformação social.

O estudo aconteceu no município de Uruguaiana, localizado na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, que conta com uma população estimada de 126.866 habitantes (IBGE, 2020). O município conta com 19 Escolas Municipais de Educação Infantil, 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e 30 escolas da rede estadual, que contemplam o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (16 escolas de Ensino Fundamental; 2 escolas de Ensino Médio; 12 escolas de Ensino Fundamental e Médio), de acordo com informações oficiais disponibilizadas pela

Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e 10ª Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE).

Este estudo foi desenvolvido em uma escola da rede estadual, que atende a etapa do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. A escola é localizada na região periférica do município, e no ano de 2023 contava com aproximadamente 160 estudantes matriculados. A instituição foi escolhida intencionalmente para a intervenção, por contemplar os Anos Finais do Ensino Fundamental e pela disponibilidade e abertura da escola para realização de todas as etapas da coleta de dados. Além disso, a escola é localizada em uma região de alta vulnerabilidade social.

A escola investigada é localizada em uma região periférica do município de Uruguaiana/RS, sendo composta por aproximadamente 160 estudantes, divididos nos turnos manhã e tarde, sendo quatro (04) turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dispostas no turno da tarde, e cinco (05) turmas dispostas no turno da manhã, sendo uma dos Anos Iniciais (5º ano), e quatro dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano).

Dessa forma, destaca-se que os sujeitos deste estudo foram os professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental desta escola, que contava com um grupo de oito (08) professores, e dois (02) membros da equipe Diretiva e Pedagógica. A amostra foi composta por todos estes profissionais, que aceitaram participar do estudo, e participaram em algum momento durante o percurso de realização desta Tese.

É importante ressaltar que as ações desse tipo de estudo vão sendo construídas ao longo do percurso, pois trata-se de uma pesquisa participante, que depende da ação e disponibilidade dos participantes em conjunto com a pesquisadora. Dessa forma, a pesquisa foi realizada em quatro Etapas, que contemplaram cada objetivo específico do estudo, que foram sendo ajustados ao longo da coleta de dados, conforme a necessidade da escola e dos professores:

ETAPA 1 - Artigo 1

Como ponto inicial de culminância desta Tese, foi desenvolvido um estudo de revisão sistemática da literatura que teve como proposta identificar as estratégias de formação profissional docente sobre a temática da Educação Inclusiva,

considerando as Teses e Dissertações defendidas a partir de 2007 até o ano de 2020², dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino brasileiros, que desenvolveram propostas de formação com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para a realização do estudo, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, onde a partir da busca, foram encontrados 2612 materiais para análise e filtragem, que culminaram em 7 trabalhos analisados. E para análise dos dados, foi realizada a análise documental, considerando as perspectivas de Oliveira (2007), Cellard (2008) e Sá-Silva et al. (2009).

Assim, o Artigo 1 que contempla o primeiro objetivo específico desta Tese, identificou e avaliou as propostas de formação profissional docente sobre a temática da Educação Inclusiva, com professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir desses resultados, foram definidos os desdobramentos dessa proposta de pesquisa, considerando as demandas e necessidades atuais para a Educação Inclusiva e as estratégias desenvolvidas por pesquisadores de diferentes regiões do país, colocando em prática seus pontos positivos e aprimorando os processos, considerando a realidade e as especificidades do contexto educacional de Uruguaiana/RS.

ETAPA 2 - Capítulo 1

Para contemplar o segundo objetivo específico desta Tese, foi construído e publicado o Capítulo 1, que analisou as contribuições das metodologias ativas para o contexto de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação básica. Este estudo também realizou uma análise reflexiva e argumentativa sobre a constituição do sistema de ensino inclusivo brasileiro. Trata-se de um estudo de revisão narrativa da literatura, e que serviu como base para a promoção do trabalho colaborativo na escola, a partir da utilização de metodologias ativas.

² Este período foi delimitado considerando o ano de criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para oferta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

ETAPA 3 - Manuscrito 1

Para realização da terceira etapa do estudo, contemplando o terceiro objetivo específico, buscou-se investigar a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual de ensino de Uruguaiana/RS. Neste estudo participaram três (03) professoras, de diferentes áreas do conhecimento e funções exercidas na escola, que relataram a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo realizado na escola, contextualizando a realidade da escola e as demandas emergentes para a inclusão escolar.

Assim, para construção do Manuscrito 1, foram realizadas entrevistas com as participantes, assim como foram realizadas observações das rotinas escolares registradas por meio de Diário de Campo. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo descritivo e exploratório, e para análise dos dados utilizou-se a Análise Temática fundamentada por Braun e Clarke (2006).

É importante destacar que, tinha-se como perspectiva inicial aplicar um questionário aos professores (Apêndice B) e gestores (Apêndice C). No entanto, ao perceber que os instrumentos não estavam sendo entregues, a pesquisadora optou por adaptar o questionário em forma de entrevista semiestruturada.

ETAPA 4 - Manuscrito 2

E por fim, para a construção do Manuscrito 2, a partir da identificação da realidade e da necessidade formativa dos professores na etapa anterior do estudo, foi desenvolvido um programa de formação profissional docente com base no trabalho colaborativo, para professores e profissionais da educação atuantes na escola investigada, contemplando o quarto objetivo específico deste estudo. A formação foi realizada durante um evento de grande porte, que contou com a participação de professores de outras escolas da rede pública do município de Uruguaiana/RS.

Nessa oportunidade participaram do evento quatro (04) professoras da escola investigada e a Orientadora Pedagógica, totalizando cinco (05) participantes, além de professores de outras escolas e profissionais convidados. É importante destacar que este evento foi designado como Parada Pedagógica da escola, prevista dentro

do calendário escolar, e mesmo assim não houve a participação de todos os professores da instituição.

Este estudo teve como objetivo relatar a realização do 1º Seminário de Educação Especial e Inclusiva: traçando caminhos e conhecendo vivências, que aconteceu nos dias 24 e 25 de novembro de 2023 no município de Uruguaiana/RS, através de um relato de experiência. O evento ocorreu durante três turnos, e contou com a fala de sete (07) profissionais da saúde e três (03) professores especialistas em Educação Especial e Inclusiva. A formação foi organizada de forma expositiva e dialogada, e com momentos de roda de conversa.

E para além dos resultados acima mencionados, como uma ação complementar oriunda desta pesquisa, o Apêndice D traz um relato de experiência de uma oficina formativa realizada com os estudantes a respeito da inclusão, do respeito às diferenças e da acessibilidade. Esta ação buscou promover a inclusão, a diversidade e a acessibilidade de forma colaborativa para os estudantes, assim como para os professores participantes.

Esta pesquisa está registrada no Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE) da Universidade Federal do Pampa, e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 2.887.965 (Anexo A), com solicitação de prorrogação aceita sob o parecer nº 4.711.228 (Anexo B). Para a realização do estudo, todos os preceitos éticos foram respeitados, de acordo com a Resolução 510/16, que orienta as pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

Além disso, cabe salientar que a análise de cada etapa acima mencionada será apresentada dentro de cada Artigo, Capítulo de Livro e Manuscrito, produzidos para contemplar os objetivos desta Tese. Desse modo, as etapas de análise desta Tese serão apresentadas dentro dos produtos desta pesquisa, no item Resultados apresentado a seguir.

6 RESULTADOS

Os resultados desta Tese serão apresentados através de quatro produções, sendo um Artigo e um Capítulo de Livro já publicados, e dois Manuscritos ainda não submetidos. Os estudos foram elaborados para contemplar cada objetivo específico desta Tese, onde serão descritos em cada subtítulo apresentado a seguir.

6.1 Artigo 1

Contemplando o primeiro objetivo específico do estudo, foi construído o Artigo 1, que teve o intuito de analisar as propostas de formação de professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a temática da Educação Inclusiva. O Artigo foi submetido, aprovado e publicado na Revista @mbienteeducação, classificada com Qualis A2 pela Classificação de Periódicos do Quadriênio 2017-2020 da Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1197>.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**TEACHER EDUCATION FROM THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL
FOR INCLUSION**

**FORMACIÓN DE PROFESORES DE AÑOS FINALES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA
PARA LA INCLUSIÓN**

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar entre Teses e Dissertações, as propostas de formação de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a temática da Educação Inclusiva. Para tanto, a busca bibliográfica foi realizada na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, onde foram selecionadas quatro Teses e três Dissertações para análise. Os resultados evidenciaram a formação colaborativa e a potencialização do diálogo e articulação entre os professores como estratégia para a formação profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Do mesmo modo, considera-se fundamental que as propostas de formação considerem as demandas da prática profissional

dos professores. Em razão disso, ressalta-se a importância de formações que reconheçam a realidade e as especificidades de cada nível de ensino, visando a efetivação de atividades escolares que possibilitem uma educação de qualidade a todos, e a construção de uma cultura colaborativa entre os professores.

Palavras-chave: Professores. Formação. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental. Educação básica.

Abstract: This study aimed to analyze, between theses and dissertations, proposals for training teachers in the Final Years of Elementary School on the theme of Inclusive Education. For this purpose, a bibliographic search was carried out on the CAPES Catalog of Theses and Dissertations platform, where four Theses and three Dissertations were selected for analysis. The results showed collaborative training and the enhancement of dialogue and articulation between teachers as a strategy for professional teacher training and for the construction of inclusive pedagogical practices. Likewise, it is essential that training proposals consider the demands of teachers professional practice. For this reason, the importance of training that recognizes the reality and specificities of each level of education is highlighted, aiming at the implementation of school activities that enable quality education for all, and the construction of a collaborative culture among teachers.

Keywords: Teachers. Training. Inclusive Education. Elementary School. Basic education.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo analizar, entre tesis y disertaciones, propuestas para la formación de profesores de los Años Finales de la Enseñanza Fundamental en el tema de la Educación Inclusiva. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica en la plataforma Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES, donde se seleccionaron cuatro Tesis y tres Disertaciones para su análisis. Los resultados mostraron la formación colaborativa y la potenciación del diálogo y la articulación entre docentes como estrategia para la formación profesional docente y para la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas. Asimismo, es fundamental que las propuestas de formación consideren las exigencias del ejercicio profesional docente. Por eso, se destaca la importancia de una formación que reconozca la realidad y las especificidades de cada nivel educativo, visando la implementación de actividades escolares que posibiliten una educación de calidad para todos, y la construcción de una cultura colaborativa entre los docentes.

Palabras clave: Maestros. Capacitación. Educación inclusiva. Enseñanza primaria. Educación básica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, é considerada uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior (Brasil, 1996). A partir disso, o número de educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³, segundo dados do Censo Escolar, passaram a crescer de forma expressiva com o passar dos anos (Brasil, 2020a), especialmente a partir da criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas classes comuns de ensino (Brasil, 2007a), fomentado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007b) do governo federal, visando a melhoria da qualidade da educação básica.

No entanto, apesar dessa crescente, e de todos os documentos e normativas subsequentes de apoio a Educação Inclusiva na escola, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), a inclusão escolar ainda nos dias atuais é considerada um desafio na escola, “de natureza organizacional, política, pedagógica, cultural e subjetiva dos atores e das instituições que compõem os sistemas de ensino” (Santos & Martínez, 2016, p.3). Nesse contexto, Mantoan & Lima (2017) ressaltam que as instituições de ensino não conseguem contemplar a diversidade presente na escola, por muitas vezes disporem de uma organização pedagógica excludente, que não contempla as especificidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, considerando a realidade organizacional da escola e suas etapas de ensino, e a partir da análise do Censo Escolar dos últimos dez anos (Brasil, 2020a), percebe-se que o número de estudantes público da Educação Especial matriculados do Ensino Fundamental é expressivamente inferior às matrículas do Ensino Médio em todos os anos analisados, o que demonstra potencial evasão escolar desses estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, pesquisadoras (Zerbato, 2014; Tannús-Valadão & Mendes, 2016; Mendes, Santiago & Antunes, 2018) apontam alguns fatores que não favorecem a efetivação da inclusão na escola e a oferta de um ensino adequado e de qualidade a todos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo ofertado em turno inverso e a falta de efetivação das redes de apoio à inclusão, a baixa qualidade da educação, e a falta de capacitação dos professores para atender as especificidades dos estudantes.

A qualidade do processo de escolarização no decorrer das etapas da educação básica, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos últimos anos, apresenta queda acentuada, atingindo a meta estatística apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando baixos índices nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e notas ainda mais inferiores no Ensino Médio, considerando a média de todos os estados brasileiros (Brasil, 2020b). Dessa forma, segundo Pletsh (2011, p.1), apesar das

³ Considerado o público da Educação Especial de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

inúmeras políticas inclusivas, no cenário educacional do país “continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente”. Segundo a autora, no país a garantia de ingresso e permanência na escola não garante a diminuição das desigualdades sociais e a melhoria da qualidade no ensino (Pletsh, 2011).

Nesse cenário de fragilidades do sistema de ensino no país, alguns pesquisadores investem na formação profissional docente (Imbernón, 2011; Nóvoa, 2017; Tardif, 2014), como estratégia para superação das mazelas existentes em todos os níveis e modalidades de ensino. Diante disso, Diniz-Pereira (2014) considera o espaço escolar como um ambiente formativo para a construção coletiva de saberes, assim como Nóvoa *et al.* (2011) destaca a formação em serviço baseada na investigação, a valorização do professor reflexivo e a construção de uma cultura colaborativa na escola, como medidas fundamentais para sua prática no ambiente escolar.

Assim, considerando o contexto da formação profissional docente para a Educação Inclusiva, algumas autoras (Rabelo, 2012; Toledo & Vitaliano, 2012; Vilaronga & Mendes, 2014) destacam a importância desta ser realizada no ambiente escolar, de modo a possibilitar a efetivação das redes de apoio à inclusão, assim como uma melhor articulação e troca de informações entre os professores regentes e especialistas. Em razão disso, com o intuito de identificar as estratégias de formação profissional docente sobre a temática da educação inclusiva no país, este estudo teve como objetivo analisar entre as Teses e Dissertações publicadas a partir de 2007, a organização e o desfecho das propostas de formação de professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo trata-se de uma revisão sistemática da literatura, que segundo Gavião e Pereira (2014), se caracteriza como um tipo de investigação que tem como intuito identificar, sintetizar e avaliar evidências relevantes disponíveis. Para Segura-Muñoz *et al.* (2002), esse tipo de estudo é bastante utilizado, e tem como propósito reunir pesquisas já existentes, fazendo uma síntese de informações científicas de forma objetiva. Ainda, Bento (2012) destaca sua importância para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre o tema estudado, além de suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

A busca bibliográfica foi realizada no período de maio de 2020, onde utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para realização, por tratar-se da plataforma onde são armazenados os trabalhos de Pós-Graduação do país, reunindo dados consistentes de estudos científicos de forma ampla, contemplando todos os Programas de Pós-Graduação existentes no país, especialmente das áreas de Educação e Ensino consideradas como foco neste estudo.

Foram utilizados os seguintes descritores para busca: professores; formação; educação inclusiva; educação especial; inclusão; educação básica. E para combinação dessas palavras-chave, recorreu-se aos operadores booleanos “AND” e “OR”, para realizar a busca de estudos de forma mais ampla, de modo a contemplar as relações entre os termos e as flexões gramaticais dos descritores. Após a busca inicial, foram utilizados outros filtros disponíveis na plataforma de dados, sendo eles: tipo – Mestrado e Doutorado acadêmico; ano – 2007 a 2020; grande área do conhecimento – Ciências Humanas e Multidisciplinar; e área de avaliação – Educação e Ensino. O período inicial de 2007 foi delimitado considerando o ano de criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007).

A seleção das Teses e Dissertações ocorreu em quatro etapas, conforme descrito na Figura 1, onde após a filtragem inicial dos estudos, realizou-se a leitura do título e do resumo e conferiu-se os trabalhos disponíveis para acesso na base de dados. Na sequência, foram considerados apenas estudos que executaram propostas de formação de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e que abordaram a educação inclusiva de forma geral, contemplando todas as especificidades dos estudantes público da Educação Especial atendidos pelos professores participantes. Após isso, foi realizada a leitura na íntegra dos trabalhos onde foram selecionados apenas os estudos com professores da educação básica, sendo eles regentes de turmas, independentemente do componente curricular ministrado, onde chegou-se ao número final de quatro Teses e três Dissertações, totalizando sete estudos.

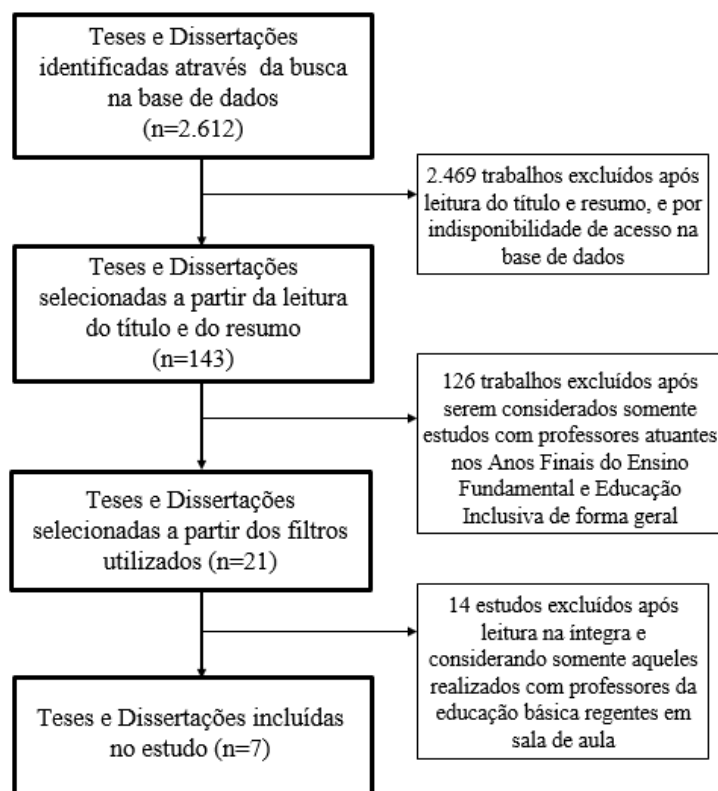


Figura 1. Fluxograma de seleção das Teses e Dissertações.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas orientações do Grupo PRISMA – *Preferred Reporting Items For Systematic Reviews and Meta-analyses* (Moher et al., 2009).

Para análise dos estudos selecionados e de suas propostas de formação de professores, após avaliação preliminar de cada documento, foi utilizada a análise documental, que segundo Cellard (2008) e Sá-Silva *et al.* (2009) consiste na análise aprofundada dos estudos selecionados considerando elementos como: contexto, interesses, natureza do texto, confiabilidade e conceitos-chave. Na perspectiva de Oliveira (2007), a análise documental a partir do tratamento dos dados, torna as informações analisadas mais compreensíveis e contextualizadas socialmente. Em razão disso, as propostas de formação de professores foram analisadas considerando o contexto, a metodologia utilizada, o público participante e o desfecho das intervenções realizadas nos estudos selecionados.

Nesse sentido, com vistas a melhor discutir e apresentar os elementos que perpassam cada uma das análises, assim como realizar um aprofundamento teórico sobre a formação de professores para a Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os resultados são apresentados em dois capítulos. No primeiro capítulo, considerando a similaridade das propostas de formação nos estudos selecionados, são discutidos os aspectos metodológicos das intervenções, e como isso caracteriza e contribui para o processo inclusivo na escola. Já

no segundo capítulo, são destacados os percursos de cada proposta, e como eles colaboraram para a capacitação dos professores e para a promoção da inclusão no ambiente educacional.

2.1 FORMAÇÃO COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com vistas a apresentar os estudos selecionados e o método utilizado, foi elaborado o Quadro 1, que na sequência é detalhado e discutido de forma a contemplar o objetivo deste capítulo, ou seja, a discussão sobre os métodos utilizados para a formação de professores no viés inclusivo.

Autor/(Ano)	Tipo de estudo/Instituição	Objetivo Geral	Método
Vieira, A.B. (2008)	Dissertação/ Universidade Federal do Espírito Santo	Instituir processos de formação continuada com professores, tendo em vista a constituição de contextos favorecedores da leitura e da escrita para alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental com dificuldades nos processos de leitura e escrita.	Pesquisa-ação colaborativo - crítica
Alcântara, J.N. (2014)	Dissertação/ Universidade Federal de Sergipe	Analisar o processo de formação de professores no Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva, pelas vias da pesquisa-ação colaborativo-crítica.	Pesquisa-ação colaborativo - crítica
Vilaronga, C.A.R. (2014)	Tese/Universidade Federal de São Carlos	Construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso.	Pesquisa-ação colaborativa
Mahl, E. (2016)	Tese/Universidade Federal de São Carlos	Analisar se e como um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física contribui na construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar, viabilizando discursos e práticas (mais) inclusivas, sobretudo, para alunos com deficiência.	Pesquisa-ação
Zerbato, A.P. (2018)	Tese/Universidade Federal de São Carlos	Elaborar, implementar e avaliar um Programa de Formação Colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem - e possibilitar reflexões em como promover avanços nas propostas pedagógicas e políticas de inclusão escolar presentes nas escolas de ensino comum.	Pesquisa colaborativa
Silva, E.P.D. (2018)	Tese/Universidade Federal de São Paulo	Analisar e compreender como as concepções de Vygotsky, a partir dos estudos em Defectologia, podem contribuir para a formação de professores, visando à reconstrução de uma prática pedagógica inclusiva, que garanta o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular.	Pesquisa crítica de colaboração

Bueno, M.B. (2019)	Dissertação/Universidade Federal de São Carlos	Analisar em conjunto com os professores da Educação de Jovens e Adultos e o da Educação Especial suas práticas.	Pesquisa colaborativa
--------------------	--	---	-----------------------

Quadro 1: Apresentação dos estudos selecionados.

Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

Conforme descrito no Quadro 1, os trabalhos selecionados são apresentados pela ordem cronológica (do mais antigo para o mais atual). Além disso, quatro estudos (Bueno, 2019; Zerbato, 2018; Mahl, 2016; Vilaronga, 2014), são oriundos da mesma Instituição de Ensino Superior (IES), e vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial desta IES. Nesse sentido, Almeida (2010), corrobora com esta informação destacando que, algumas universidades se dedicam mais a essas temáticas, como é o caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e remete essa ênfase a grupos de estudos ou a professores que se debruçam sobre essa área do conhecimento, além de ser pioneira nos estudos sobre Educação Especial.

Todos os estudos selecionados foram caracterizados pelos pesquisadores como pesquisa-ação e/ou pesquisa colaborativa. Segundo Thiollent (2011) a pesquisa-ação é uma metodologia que procura transformar a realidade pesquisada, a partir de sua compreensão, conhecimento e compromisso no qual os pesquisadores e os sujeitos participantes da pesquisa trabalham de modo cooperativo na resolução dos problemas.

Do mesmo modo, considerando os estudos selecionados, percebe-se que os aspectos metodológicos adotados pelos autores podem ser considerados como uma estratégia para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar. Nesse contexto, Vilaronga (2014) em sua Tese, aborda a necessidade da formação de professores pensada e realizada no “chão da escola”, seja nas reuniões para planejamento do trabalho pedagógico, ou na sala de aula. Segundo a autora, esses espaços “serão os locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando”, desde que permitam a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de habilidades e conhecimentos para a melhoria do ensino e da escola para todos os estudantes (Vilaronga, 2014, p.170).

Ao analisar-se o estudo de Zerbato (2018, p.230), a autora discorre que embora tenha constatado evidências dos benefícios do processo formativo colaborativo, salientou que “a ressignificação e a transformação da prática docente não se dá no mesmo patamar”. Segundo a autora, a transformação das práticas pedagógicas depende de aspectos como: valorização do trabalho docente, melhorias das condições de trabalho, investimento em formações em serviço alinhadas ao contexto escolar, desenvolvimento de ações que garantam a parceria entre

profissionais e professores especializados para o trabalho, e por fim, condições que sustentem uma cultura inclusiva e colaborativa nas escolas.

Nas considerações do estudo realizado por Mahl (2016, p.220), a autora destaca a necessidade de “dar voz e vez, a troca de experiências, a construção e reconstrução de saberes viabilizaram a valorização das práticas pedagógicas dos participantes”. Essa atitude, segundo a autora, é pertinente pois são estes que vivenciam, rotineiramente, as angústias inerentes à responsabilidade profissional e ao compromisso social/educacional de incluir a todos os alunos em suas aulas. Tal ação pode possibilitar a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre inclusão e para além dele, por permitir a análise e reflexão sobre o que pode e deve ser realizado enquanto docentes que acreditam na inclusão.

Bueno (2019), relatou que a formação colaborativa proporcionou aos participantes espaços para compartilhar questionamentos e práticas vivenciadas, além de que a releitura de assuntos anteriormente abordados, possibilitando a reflexão em grupo. Ainda, a autora constatou que os resultados indicam as contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, em relação às práticas e percepções junto ao estudante público da Educação Especial com quem os professores trabalhavam, além de sensibilizá-los acerca do processo de colaboração mútua e o indício de articulação entre os docentes a partir da formação.

No estudo de Alcântara (2014), a autora aborda sobre a importância do diálogo como um norteador do trabalho colaborativo, pois a partir deste se constroem os conhecimentos num processo de interação que pressupõe encontros e choques de ideias. A troca de ideias possibilitou a construção enquanto grupo de trabalho e estudo onde todos os participantes vislumbravam a mesma direção, e através da partilha de objetivos comuns almejavam o desejo de transformação. Ainda, a autora destaca pontos de reflexão sobre o exercício de colaboração entre os professores durante a pesquisa-ação:

O trabalho colaborativo que propúnhamos partia da aceção de que na interação com o outro podemos confrontar, (re)afirmar, refutar, definir posições, (re)criar papéis. A enunciação se produz numa relação de alteridade, num dado contexto situacional, no entremeio da intersubjetividade: foi preciso, desse modo, entender a dimensão dialógica da ação educativa (Alcântara, 2014, p. 192).

De encontro aos resultados dos estudos mencionados anteriormente, Vieira (2008), demonstra ter adotado a pesquisa-ação a partir do envolvimento dos participantes ao longo do processo formativo, e justifica a escolha metodológica evidenciando aspectos da sua experiência desde a formação inicial.

A possibilidade de alcance dos objetivos propostos por esta pesquisa e de transformação dos cotidianos escolares pela via do envolvimento dos profissionais

responsáveis pelo ato educativo e as marcas que trazemos do nosso processo de formação e atuação docente nos levaram a adotar a pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento deste estudo (Vieira, 2008, p.88).

Não obstante, os autores Menezes, Rodrigues, Candito, Ilha e Soares (2020) relatam que a pesquisa-ação, além de auxiliar na identificação das necessidades e interesses da comunidade escolar investigada, promoveu espaço e tempo para formação dos professores no seu contexto de ensino. Ainda, evidenciam a potencialidade do trabalho colaborativo entre escola e universidade, sendo o eixo norteador a intencionalidade da prática de investigação para a construção coletiva do conhecimento. Tais investigações, possibilitaram “importantes subsídios para ressignificar os processos pedagógicos, podendo ser o ponto de partida para outras investigações” (Menezes *et al.*, 2020, p.9).

Vieira (2008) reflete que, a pesquisa-ação possibilita a imersão no contexto da escola, verificar as dificuldades enfrentadas e construir possibilidades para a superação destas. A estrutura formativa dessa metodologia “possibilita aos educadores se aproximarem, sentarem juntos, refletir sobre a problemática vivenciada em sala de aula e engendrar, coletivamente, contextos de aprendizagens para alunos com ou sem deficiência” (Vieira, 2008, p.228). Destacando ainda, a possível constituição do currículo escolar de acordo com as necessidades dos educandos e dos processos avaliativos para que, coletivamente, a escola possa acompanhar os avanços e retrocessos dos alunos.

Para Silva (2018), a pesquisa-ação no âmbito escolar, oportuniza um trabalho de interação entre pesquisador externo e professores. O diálogo entre esses dois profissionais pode levar a uma associação entre, as atividades de produção do conhecimento e, por outro, a reflexão sobre a prática, que pode contribuir para a formação pedagógica, intencionando a transformação da prática docente. A referida autora relata que a interação entre os sujeitos “possibilitou aos professores promoverem um processo de adaptação das atividades na construção de uma educação de qualidade com atribuição de significados dos conteúdos que dão sentidos para os alunos de inclusão” (Silva, 2018, p.121).

Diante disso, a partir dos estudos analisados, considera-se que as propostas de formação de professores constituídas em uma estrutura colaborativa, para a promoção do diálogo e a troca de informações entre os professores, seja fundamental em um contexto inclusivo, pois todos os estudos em algum momento consideraram a construção de uma cultura colaborativa na escola como essencial para a efetivação de uma educação efetivamente inclusiva. Nesse caminho, também destacam-se as propostas de formação realizadas no ambiente escolar, onde a pesquisa e a ação dos pesquisadores e professores

entrelaçam-se colaborativamente, contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Na perspectiva de uma construção coletiva, Franco (2016) aponta ser fundamental para integração entre pesquisadores colaboradores e professores, a criação de estratégias pedagógicas que funcionem como modelos estruturais para a construção de um ambiente comum de conhecimentos. A identificação de demandas, teorizações, concepções e o desenvolvimento de um plano de ação permitem a inserção de processos investigativos que problematizem a realidade dos escolares e instigam a busca por alternativas de pensamento e reflexão articulados à ação (Menezes *et al.*, 2020).

Os estudos de Menezes *et al.* (2020) bem como de Menezes, Rodrigues, Candito e Soares (2020) evidenciaram possibilidades promissoras da pesquisa-ação para a formação profissional dos docentes envolvidos, sendo esta ancorada na auto-organização do professor e suporte para a melhoria da qualidade da educação. Os autores supracitados discorrem que a valorização de práticas colaborativas instiga a reflexão crítica sobre a sua realidade, além da ação de intervir sobre esta, bem como as oportunidades de experimentação de novos processos de atuação em sala de aula.

2.2 OS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Quadro 2, as propostas de formação dos estudos selecionados foram apresentadas considerando o público participante, o período e os principais resultados encontrados, aspectos estes que serão analisados e discutidos a seguir.

Para realização das intervenções com professores, cinco estudos (Alcântara, 2014; Vilaronga, 2014; Mahl, 2016; Zerbato, 2018; Silva, 2018) consideraram os diferentes níveis de ensino, contemplando também os Anos Finais do Ensino Fundamental, e apenas os estudos de Vieira (2008) e Bueno (2019) consideraram somente a etapa de ensino desejada para esta revisão, sendo que o estudo mais recente contemplou os professores atuantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que segundo a LDB é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação básica e contempla aquelas pessoas que não conseguiram concluir os estudos na idade regular (Brasil, 1996).

Autor/ (Ano)	Participantes / Nível de ensino	Período /C.H.	Principais resultados
Vieira, A.B. (2008)	7 professores/ Séries ⁴ finais do Ensino Fundamental	1 semestr e	A formação continuada se configura como dispositivo necessário/possível para o educador potencializar suas práticas, porém deve ser assumida como ação política e pedagógica por todos os atores sociais envolvidos nos processos educativos nela desenvolvidos. Os professores, pela via de processos formativos e ações colaborativas, vivenciam a possibilidade de constituir-se grupo de estudo crítico e reflexivo engendrando práticas pedagógicas favorecedoras do trabalho com a leitura e com a escrita para alunos com e sem deficiência.
Alcântara, J.N. (2014)	22 professores/ Ensino Fundamental e Ensino Médio	80h	Observaram-se mudanças significativas nos sentidos atribuídos ao processo inclusivo enquanto efeitos das possibilidades advindas do campo interativo dialógico constituído no curso de formação, a potência da imersão teórica na articulação com as práticas e, por conseguinte, a necessidade de maior aprofundamento teórico-prático. Aponta-se a importância de investimento na formação continuada desses professores, numa perspectiva que produza condições de formação reflexiva/emancipatória, mediante propostas que tomem os elementos da prática como disparadores de novos movimentos e ressignificação de funcionamentos cristalizados.
Vilaronga, C.A.R. (2014)	30 professores/ Educação Infantil e Ensino Fundamental	90h	Afirma-se como tese que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno Público Alvo da Educação Especial tem o direito de ensino com apoio especializado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.
Mahl, E. (2016)	5 professores/ Ensino Fundamental e Ensino Médio	40h	As atividades desenvolvidas e edificadas a cada encontro por meio do diálogo, possibilitaram a construção e a reconstrução coletiva de saberes sobre inclusão no Programa e para além dele; sobretudo, porque os participantes conseguiram analisar, refletir e se posicionar sobre o que poderiam e deveriam fazer enquanto docentes que acreditam na inclusão, buscam saberes e viabilizam teorias e práticas inclusivas. Assim, os saberes propostos e discutidos no Programa de Formação Continuada tiveram contribuições significativas para a/s ação/ações cotidiana/s dos participantes.
Zerbato, A.P. (2018)	18 professores/ Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	33h	O Programa de Formação sobre DUA demonstrou que as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva são formas distintas de se ensinar que podem incluir desde os diferentes arranjos dos espaços escolares, organização do tempo, uso de tecnologias, elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado, de acordo com cada ambiente escolar e a demanda de cada estudante. Entretanto, a inclusão escolar não se reduz às atividades escolares da sala de aula realizadas pelo professor de ensino comum. Elas são somente um dos elementos que devem estar assegurados no Projeto Político Pedagógico e currículos escolares para a efetivação da escolarização dos estudantes, seja PAEE ou não.

4

Termo alterado pela Resolução nº3 de 03 de agosto de 2005, que estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e sua divisão em Anos Iniciais e Anos Finais, compreendendo os períodos do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano, respectivamente (Brasil, 2005). O termo foi oficialmente extinto no país a partir do ano de 2010, data limite estabelecida pelo Ministério da Educação para ampliação desse nível de ensino em todas as regiões (Brasil, 2020c).

Silva, E.P.D. (2018)	80 professores/ Ensino Fundamental e Ensino Médio	50h	O curso possibilitou aos professores a apropriação de alguns instrumentos conceituais e práticos sobre a educação inclusiva, de modo que os conhecimentos adquiridos parecem ter contribuído de forma efetiva para a mudança da prática pedagógica no que se refere às adaptações curriculares para os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.
Bueno, M.B. (2019)	8 professores/ Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental	13h	Apresenta-se a relevância da proposta de formação continuada em serviço aos professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam junto a alunos público-alvo da educação especial, a qual abranja além de aspectos teóricos, situações vivenciadas pelos professores e reflexão sobre a prática docente, bem como a importância do trabalho em colaboração entre os professores, que precisa ser possibilitado e facilitado.

Quadro 2: Apresentação dos estudos selecionados, considerando as formações realizadas.

Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

Nesse contexto, destacou-se na análise dos estudos, a importância de propostas de formação que contemplem a realidade e os elementos da prática profissional nos diferentes níveis de ensino de atuação dos professores (Vieira, 2008; Alcântara, 2014; Vilaronga, 2014; Zerbato, 2018; Bueno, 2019). Em virtude disso, destaca-se que formações específicas para cada nível de ensino são necessárias, considerando as especificidades de cada etapa, especialmente com relação a organização curricular e as rotinas escolares, que por vezes facilitam ou dificultam a articulação entre os professores para a troca de informações e efetivação do trabalho colaborativo. Dessa forma, para Gatti (2017) a formação de professores deve contemplar os aspectos situacionais do contexto educacional, assim como deve assumir um compromisso ético e social, no sentido de possibilitar uma formação reflexiva com base na realidade e nas especificidades de cada instituição e etapas de ensino.

Com relação ao público participante, os estudos de Vieira (2008), Silva (2018) e Bueno (2019) foram realizados com professores de uma instituição de ensino específica, e os estudos de Alcântara (2014), Vilaronga (2014), Mahl (2016) e Zerbato (2018) realizaram propostas de formação com professores de diferentes instituições de ensino. Apesar dessa diferença, referente aos aspectos organizacionais das formações, destaca-se que todas as propostas apresentaram momentos teóricos e práticos, tiveram como público principal professores atuantes na educação básica, e utilizaram-se de diferentes abordagens metodológicas como forma de capacitar colaborativamente os professores para o aprimoramento do processo inclusivo na escola.

Do mesmo modo, todos os estudos realizaram formações com carga horária superior a 10 horas, e foram estruturadas de modo a contemplar em algum momento, as demandas da prática profissional dos professores participantes com relação à inclusão escolar. Nessa perspectiva, Vieira (2008) e Bueno (2019) destacaram como aspecto fundamental de suas

intervenções, que o diálogo e o trabalho colaborativo entre os professores deve ser facilitado, para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem na escola, de modo a possibilitar a oferta de um ensino adequado e de qualidade a todos os estudantes. Nessa perspectiva, para Glat (2018) a construção de uma cultura colaborativa entre os professores é fundamental para o aprimoramento da dinâmica curricular das escolas, pois garante a inclusão, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes..

Partindo desse pressuposto, com relação a abordagem metodológica das formações realizadas, ressalta-se que as propostas de intervenção dos estudos selecionados foram construídas colaborativamente com os sujeitos participantes, onde os pesquisadores iniciaram a partir de uma organização e estrutura prévia, mas as propostas de formação foram se constituindo no decorrer do processo, de forma colaborativa e crítico-reflexiva, a partir das demandas e necessidades elencadas pelos professores. Do mesmo modo, percebe-se que os estudos selecionados foram fundamentados com base nos pressupostos de alguns teóricos em comum, como Paulo Freire (Vieira, 2008; Alcântara, 2014; Silva, 2018; Bueno, 2019), António Nóvoa (Vieira, 2008; Alcântara, 2014; Vilaronga, 2014; Mahl, 2016; Zerbato, 2018; Silva, 2018) Philippe Meirieu (Vieira, 2008; Alcântara, 2014), Lev Vygotsky (Alcântara, 2014; Silva, 2018) e Philippe Perrenoud (Vilaronga, 2014; Mahl, 2016; Silva, 2018).

Além disso, cabe destacar que alguns estudos utilizaram abordagens específicas para a capacitação dos professores, como a proposta de Coensino (Vilaronga, 2014), o Desenho Universal para a Aprendizagem⁵ (Zerbato, 2018), e a teoria sócio histórico-cultural de Vygotsky⁶ (Silva, 2018). Dentre essas abordagens, destacam-se os estudos da UFSCAR (Vilaronga, 2014; Zerbato, 2018), que compreendem ainda outros estudos selecionados para a presente pesquisa (Mahl, 2016; Bueno, 2019), pois o município de São Carlos/SP possui uma organização diferenciada com relação à Educação Inclusiva nas escolas de educação básica. Dentre as propostas vigentes no município, está a de Coensino, desenvolvida no estudo de Vilaronga (2014), que capacitou um grupo de professores para a proposta já em curso no município há muitos anos, fruto dos trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR.

⁵ O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma ferramenta que possibilita a oferta de um conteúdo acessível a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades e estilos de aprendizagem (Zerbato, 2018).

⁶ A Tese de Silva (2018) fundamentou-se nos estudos sobre *Defectologia* de Vygotsky (1924-1934), aos quais relacionam a teoria sócio histórico-cultural de Vygotsky à criança com deficiência, propondo práticas e instrumentos potencializadores do processo de ensino-aprendizagem para esse público.

Segundo Vilaronga (2014), o Coensino ou Ensino Colaborativo, é uma proposta de organização das redes de ensino que visa o aprimoramento do processo inclusivo e a construção de espaços mais inclusivos na escola, onde o professor do Atendimento Educacional Especializado atua em conjunto com o professor da sala de aula comum, colaborativamente na sala regular e em horário normal de aula, e não mais separadamente na Sala de Recursos Multifuncionais e no contraturno como acontece na maioria das escolas no país. Dessa forma, para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a Educação Inclusiva deve ser compreendida como uma reforma educacional, e a partir disso, as propostas de formação profissional sobre a temática devem enfatizar modelos de ensino que fujam dos moldes tradicionais, visando a transformação da realidade e a capacitação dos professores para tornarem-se agentes de mudança na escola.

Outros benefícios destacados, com base nas formações realizadas, foram o fortalecimento das relações entre teoria e prática, onde as formações possibilitaram o aprimoramento da prática pedagógica dos professores para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais (Alcântara, 2014; Vilaronga, 2014; Mahl, 2016; Silva, 2018; Zerbato, 2018); do mesmo modo, a formação continuada mostrou-se como potencializadora da prática pedagógica dos professores para a inclusão, de forma crítico-reflexiva e colaborativa, através de momentos de diálogo e troca de experiências entre os professores que muitas vezes não são possibilitados nas rotinas escolares (Vieira, 2008; Silva, 2018; Bueno 2019).

Em contrapartida, algumas autoras (Vilaronga, 2014; Mahl, 2016; Bueno, 2019) apontaram em seus estudos sobre a necessidade de contemplar-se uma organização dos trabalhos coletivos nas formações, de modo que os espaços de troca possam ser mais produtivos, reflexivos e proporcionem engajamento aos docentes, já que devem partir das necessidades e vivências destes. Da mesma forma, Silva (2018) apontou em seu estudo que, embora a formação tenha proporcionado momentos de reflexão, e estimulado o processo reflexivo sobre a prática profissional do professor, não garante que o professor torne-se um profissional reflexivo, pois isso é um processo que vai se constituindo ao longo do tempo e da prática pedagógica, e que depende, principalmente, do engajamento de cada profissional.

Nesse contexto, Alcântara (2014) destacou sobre a dificuldade que muitos professores têm em refletir com criticidade sobre suas práticas, fator este que muitas vezes torna-se uma barreira para a construção de práticas mais reflexivas para a inclusão. Assim, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p.15) ressaltam a importância da criação de momentos de reflexão da própria prática aos professores, e que isto “[...] constitui um poderoso instrumento de

melhoria para uma crescente adequação do ensino à aprendizagem de alunos com dificuldades e para o uso de estratégias inabituais de aprendizagem”. Do mesmo modo, Vieira (2008) ressalta sobre a necessidade de fortalecimento do vínculo entre os professores, para o estabelecimento de uma cultura colaborativa na escola e de diálogo entre os professores, que potencialize a construção de práticas mais inclusivas.

Além disso, embora tenha-se constatado inúmeros benefícios do processo formativo colaborativo realizado pelos estudos selecionados, Zerbato (2018) destacou em seu estudo que a transformação da prática pedagógica do professor depende não só dos fatores supracitados, como propostas de formação inovadoras, mas também da garantia de condições para que a escola e os professores sustentem uma cultura colaborativa e inclusiva nas escolas. Para isso, é necessário investimento e valorização da educação e dos professores, cenário que segundo Saviani (2020) e Garcia (2020), inviabiliza-se na atual conjuntura de precarização da educação, que há anos é fragmentada e desvalorizada pelo atual cenário político do país.

Nessa perspectiva, segundo Teixeira e Copetti (2020), na atualidade ainda existem muitas barreiras a serem superadas para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, e nesse contexto existe a necessidade de investimento em políticas públicas que garantam os subsídios necessários para a efetivação de uma educação de qualidade a todos. Em razão disso, a formação de professores torna-se uma importante aliada nesse contexto, e a partir dos estudos analisados, percebe-se que as propostas de formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva se assemelham em vários aspectos, apesar de terem sido desenvolvidas em momentos e regiões diferentes do país. Desse modo, ressalta-se que os aspectos organizacionais e metodológicos destacados nos estudos para a formação profissional docente, podem ser considerados como uma estratégia viável e potencializadora de práticas mais inclusivas na escola, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde há necessidade de maior diálogo e articulação entre os professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados apresentados, percebe-se que a demanda de estudos sobre formação profissional docente para a Educação Inclusiva, vem ganhando cada vez mais espaço nos programas de pós-graduação do país, das áreas de Educação e Ensino, o que tem demonstrado possibilitar o aprimoramento e a construção de práticas mais inclusivas nas escolas. Nesse sentido, a partir dos dados encontrados, ficou evidente que a formação colaborativa, a prática reflexiva e a potencialização do diálogo e articulação entre os

professores, pode ser considerada como uma estratégia para a formação profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas que garantam um ensino adequado e de qualidade a todos.

Da mesma forma, ressalta-se a importância de propostas de formação que considerem as demandas da prática profissional dos professores dos diferentes níveis de ensino, pois há uma escassez de estudos que se debrucem sobre a temática especialmente nos últimos anos da educação básica. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de estudos que desenvolvam propostas de formação profissional docente, considerando a realidade e as peculiaridades de cada nível de ensino especificamente, visando a construção de práticas pedagógicas que contemplem a todos os estudantes nas diferentes áreas do conhecimento, assim como a promoção de uma cultura colaborativa entre os professores.

REFERÊNCIAS

Alcântara, J. N. (2014). *A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 230f.

Almeida, M. L. (2010). *Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas*. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA* (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII, (pp. 42-44).

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 24 de novembro de 2020 de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

Brasil. *RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005*. (2005). Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB. Recuperado em 25 de agosto de 2020 de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>.

Brasil. *PORTARIA NORMATIVA Nº 13, de 24 de abril de 2007*. (2007a). Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado em 11 de agosto de 2020 de: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>.

Brasil. *DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007*. (2007b). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: MEC. Recuperado em 24 de novembro de 2020 de:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9934-decreto-6094-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2009). Brasília, DF: MEC. Recuperado em 24 de novembro de 2020 de: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>.

Brasil. *DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011*. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC. Recuperado em 24 de novembro de 2020 de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. (2020a). Brasília, DF: MEC/INEP. Recuperado em 24 de novembro de 2020 de: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. (2020b). Brasília, DF: MEC/INEP. Recuperado em 24 de novembro de 2020 de: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=3307166>>.

Brasil. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos - Apresentação*. (2020c). Brasília, DF: MEC/SEB. Recuperado em 24 de agosto de 2020 de: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/apresentacao>>.

Bueno, M. B. (2018). *Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 143f.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupart, J.; Deslauriers, J.; Groulx, L.; Laperriere, A.; Mayer, R.; Pires, Á. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes (Coleção Sociologia).

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Recuperado em 02 de fevereiro de 2020 de: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>>.

Diniz-Pereira, J. E. (2014) O desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica. *Nova Escola. Gestão Escolar*, v. 032, p. 51-54, 2014. Recuperado em 24 de novembro de 2020 de: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/98/o-desenvolvimento-profissional-de-professores>>.

Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, p.101-119. Recuperado em 25 de janeiro de 2021 de: <<http://ppee.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/garcia-2013.pdf>>.

Garcia, R. M. C. (2020). DETERMINANTES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: risco à democracia? *REVISTA PEDAGÓGICA*, v.22. Recuperado em 02 de fevereiro de 2021 de: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4374>>.

Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. Recuperado em 01 de fevereiro de 2021 de: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>>.

Gavião, T. F. & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar. Recuperado em 01 de fevereiro de 2021 de: <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf>>.

Glat, R. (2018). Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20. Recuperado em 01 de fevereiro de 2021 de: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>>.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Traduzido por Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez.

Mahl, E. (2016). *Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência*. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 274f.

Mantoan, M. T. E. & Lima, N. S. T. (2017). NOTAS SOBRE INCLUSÃO, ESCOLA E DIFERENÇA. *ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL*, v. 19, p. 824. Recuperado em 24 de novembro de 2020 de: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274/16867>>.

Mendes, E. G., Santiago, M. C. & Antunes, K. C. V. (2018). Les perspectives de l'éducation inclusive au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 78. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.6477>.

Menezes, K. M., Rodrigues, C. B. C., Candito, V., & Soares, F. A. A. (2020). Educação em saúde no contexto escolar. *Revista De Educação Popular*, 48-66. <https://doi.org/10.14393/REP-2020-53255>

Menezes, K. M., Rodrigues, C. B. C., Candito, V., Ilha, P. V., & Soares, F. A. A. (2020). A pesquisa-ação como articuladora das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. # *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 9(2).

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic review and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, *PubMed*, 151, 264-269. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000097

Nóvoa, A. S., et al. (2011). Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, vol. 36, núm. 2, maio-agosto, pp. 533-543.

Nóvoa, A. S. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. Recuperado em 29 de janeiro de 2021 de: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>.

Oliveira, A. A. P. (2007). *Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde*. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pletsh, M. D. (2011). A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, v. 12; n. 24; p. 39-55; jan./abr. Recuperado em 20 de janeiro de 2021 de: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189>>.

Santos, G. C. S. & Martínez, A. M. (2016). A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, Abr.-Jun.

Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*. n. I, p. 1-15, jul. Recuperado em 02 de fevereiro de 2021 de: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>.

Saviani, D. (2020). Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. Recuperado em 02 de fevereiro de 2020 de: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>>.

Segura-Muñoz, S. I., Takayanagui, A. M. M., Santos, C. B. dos, & Sanchez-Sweatman, O. (2002). *Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desempenho, interpretação e aplicação na área da saúde*. Artigo apresentado no 8º Simpósio Brasileiro da Comunidade de Enfermagem. Recuperado em 11 agosto de 2020 de: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000052002000200010&script=sci_arttext>.

Silva, E. P. D. (2018). *As Discussões De Vygotsky Sobre Defectologia: Necessidades para a Formação de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 180f.

Tannús-Valadão, G. & Mendes, E. G. (2016). POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS SOBRE AEE. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 16, Number s1, 860–864. Recuperado em 29 de janeiro de 2021 de: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12226>>.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Teixeira, A. M. & Copetti, J. (2020). O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado. *Research, Society and Development*, v. 9, n.3, e85932473. Recuperado em 02 de fevereiro de 2021 de: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2473/1953>>.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Vieira, A. B. (2008). *Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar* Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 247f.

Vilaronga, C. (2014). *Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, 216 f.

Zerbato, A. P. (2014). *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 140f.

Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 298f.

6.2 Capítulo 1

Contemplando o segundo objetivo específico, que buscou analisar as contribuições das metodologias ativas para o contexto de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação básica, este estudo foi publicado como Capítulo de Livro, da obra intitulada “METODOLOGIAS ATIVAS - Uma abordagem teórico-prática e investigativa, vislumbrando possibilidades”, publicado pela Editora CRV de Curitiba no ano de 2022.

O Livro possui como equipe organizadora: Rhenan Ferraz de Jesus, Renata Godinho Soares, Jaqueline Copetti e Vanderlei Folmer. Possui versão impressa e digital, com ISBN Digital 978-65-251-2380-6, ISBN Físico 978-65-251-2382-0 e DOI 10.24824/978652512382.0.

Contribuições das Metodologias Ativas para a inclusão escolar

“O caminho da equidade e da inclusão é como o de uma pedra para chegar ao cimo de um monte: para ela chegar, temos que a empurrar persistentemente encosta acima; mas basta nada fazer para ela rolar encosta abaixo. Nesse caminho, não vamos sozinhos nem para ver terras já vistas. Quem vem conosco vem de outros lugares e anseia por novos mundos. Caminhamos juntos para o longe. Amanhã ou depois, chegaremos”.

David Rodrigues

RESUMO: O sistema de ensino brasileiro, apesar de ser considerado inclusivo pela legislação vigente, na prática ainda apresenta diversas barreiras que dificultam o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Nessa perspectiva, este estudo buscará primeiramente refletir sobre a constituição do sistema de ensino inclusivo brasileiro, e a partir disso, analisar de que forma as metodologias ativas podem contribuir com o contexto de aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas de educação básica. Dessa forma, a partir das reflexões realizadas, constatou-se que a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, contribui com o sucesso do processo de escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades de aprendizagem. Do mesmo modo, considera-se fundamental que haja mais investimento em educação, para que assim as metodologias inovadoras de ensino sejam promovidas dentro do

espaço escolar, como estratégias possíveis de serem concretizadas em todos os contextos educacionais brasileiros.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Educação Inclusiva. Equidade. Inclusão. Educação básica.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem ocorre de distintas maneiras. Possui como um dos principais objetivos a formação do aluno, a maneira como este vai ser capacitado (SILVA; DELGADO, 2018). Para promoção do processo de ensino-aprendizagem, fatores essenciais como ambiente de ensino, didática aplicada, identificação dos alunos, individualidades e potencialidades, devem ser levados em consideração (OLIVEIRA; PAIVA, 2018).

Santos e Kaulfuss (2017) afirmam que a aprendizagem é um processo complexo, pois é composta pela interação entre fatores internos, que estão presentes em cada indivíduo, e externos, como aqueles relacionados ao meio em que vivem, caracterizando assim a individualidade da aprendizagem. “[...] A aprendizagem implica em construção, em reinvenção, em estabelecer conclusões, em realizar atualizações” (RIZZON; SILVA, 2012, p. 5).

A inclusão escolar evidencia a necessidade das escolas atenderem às diferenças inerentes à condição humana. Contudo, a educação inclusiva perpassa por diversos desafios, dentre estes, estão aqueles relacionados a efetivação de um ensino de qualidade, que busque pelo acesso e permanência dos alunos na escola, assim como pela modificação e adaptação da rotina das instituições de ensino (SOUSA; NASCIMENTO, 2018). Quanto a práxis do professor, Zerbato e Mendes (2018, p.154) destacam:

As práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva, são formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado.

Sabe-se que as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo ou desfavorecendo o aproveitamento do aluno (SANTOS; KAULFUSS, 2017). Estudos afirmam que as metodologias utilizadas pelos professores devem ser adaptadas de acordo com o contexto de cada aluno, nesse sentido Moran (2015) reflete acerca da maneira como as escolas ensinam e avaliam os seus alunos:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORAN, 2015, p. 16).

Neste contexto, as Metodologias Ativas (MA) surgem com o intuito de dar ênfase ao aluno protagonista, que se envolve, participa e reflete acerca do seu processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2018). A aprendizagem ativa se dá através da interação do aluno com o conteúdo estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo incentivado a construir o seu conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva (LOVATO *et al.*, 2018).

Oliveira e Lopes (2021) afirmam que a utilização das MA na educação inclusiva pode contribuir com a prática pedagógica, pois além de tornar o aluno protagonista do seu processo de ensino, ainda prevê o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades a partir das suas vivências e experiências. Neste sentido, torna-se relevante o estudo acerca das contribuições das MA no ensino inclusivo, tendo em vista que estas podem se tornar alternativas viáveis para os professores.

Diante dessa realidade, este estudo buscará refletir sobre a constituição do sistema de ensino inclusivo brasileiro, e a partir disso, analisar de que forma as Metodologias Ativas podem contribuir com o contexto de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação básica.

A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO INCLUSIVO

No Brasil, a construção de um sistema inclusivo está se estruturando de modo gradativo e, ano após ano, alguns documentos normativos são elaborados com vistas a garantir o ingresso, permanência, atuação e sucesso dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns de escolas regulares (BRASIL, 1996, 2008, 2015). Contudo, para que estes aspectos fossem garantidos, houve uma longa trajetória histórica desde a entrada dos indivíduos com deficiência no espaço educacional, até o processo de inclusão que conhecemos hoje.

Para autores como Mazzotta (1993) e Mendes (2006), durante muitos anos os indivíduos com deficiência foram excluídos dos espaços sociais, caracterizando um período de propostas segregativas e de marginalização desses indivíduos. No campo educacional, as

práticas segregativas perduraram por anos, e a escolarização dos indivíduos era direcionada e de responsabilidade de Escolas Especiais, Associações de Pais dos Excepcionais (APAE) ou outras instituições com viés assistencialista e filantrópico. Para Bueno (2011) a Educação Especial, como hoje é conhecida, foi se estruturando e se consolidando no Brasil, com a ausência do Estado e por isso, teve as lacunas preenchidas por ações de entidades filantrópicas/assistencialistas, que acabavam por reforçar as propostas segregativas.

Para Zerbato e Mendes (2018) este período teve impacto significativo na história da área da Educação Especial, refletindo ao longo dos anos, em práticas educacionais que ressaltavam a deficiência e não olhavam para o potencial de aprendizagem dos sujeitos, pautada no campo educacional com currículos diferenciados do que era ensinado na escola regular, reforçando um estigma de incapacidade dos sujeitos.

A partir da década de 70, os sujeitos que até então se encontravam marginalizados, começam a ser integrados nos contextos sociais. No campo educacional começa a ser observada a expansão de matrículas do ensino regular, contudo, não havia atendimento especializado que levasse em conta as particularidades dos estudantes PAEE. Sobre isso, Mendes (2006, p. 389) pontua que a integração tinha como finalidade “[...] usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis”, ou seja, por mais que estivessem no mesmo ambiente educacional, os estudantes com deficiência tinham que seguir os mesmos currículos e metodologias aplicado aos demais estudantes.

Esse movimento perdurou até a década de 1990, quando, por meio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o termo “inclusão” e “educação inclusiva” foram abordados e definidos. De acordo com a Declaração de Salamanca, o termo inclusão, tem como objetivo proporcionar uma vida digna de direitos e oportunidades a grupos, que tenham sido excluídos da sociedade, sejam eles: pessoas com deficiência, negros, pobres, mulheres e outro grupos que em algum momento foram privados de atuar plenamente em sociedade. Já quando se fala de educação inclusiva, este termo diz respeito a um ramo da inclusão e que, tem como pressuposto que todos os indivíduos tenham direito de estar no ambiente escolar, independente do seu contexto social, cultural e linguístico contribuindo assim com um ambiente mais plural (UNESCO, 1994).

Em decorrência disso, observou-se tanto no contexto internacional quanto no contexto nacional, a ampliação do movimento de inclusão social e escolar, que culminou na criação de documentos normativos, voltados para a construção de um sistema inclusivo, “ênfatizando que o ensino, com suas estratégias e metodologias em respeito às diferenças, deveria ser

adaptado às necessidades educacionais do indivíduo e não o contrário” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 148).

No sistema educacional brasileiro, pode-se destacar três documentos que tiveram impacto significativo para a construção de um espaço mais equitativo, assim como, para a efetivação da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, são eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 1996, 2008, 2015).

A Lei nº 9.394/1996 conhecida como LDBEN, merece destaque, pois, reconheceu a Educação Especial como modalidade da educação escolar, pontuando que a inclusão do estudante PAEE se dá quando o aluno se encontra adequadamente matriculado no ensino regular nas suas mais diversas etapas ofertadas e compreendidas pela Legislação, e não em espaços segregados. Este documento ainda previu os tipos de serviços de apoio especializado nas escolas regulares; atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, assegurando ao ensino currículos, métodos, técnicas e recursos educativos capazes de atender às suas necessidades de todos os sujeitos; bem como, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado (BRASIL, 1996).

Anos mais tarde, houve a proposição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que definiu como estudantes PAEE os estudantes com deficiência aquelas com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, inclusos nesse grupo os estudantes com autismo; e por fim, estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Este documento trouxe ainda a importância dos modelos de serviços destinados a estes alunos, com ênfase para as Salas de Recurso Multifuncional e dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado, bem como, da importância do acesso do alunado a materiais e recursos adaptados, entre outros tantos aspectos (BRASIL, 2008).

Já em 2015, foi promulgada a Lei 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), promulgada com a finalidade de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, s/p.). Quanto ao campo educacional, este documento assegurou a educação como direito da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, a adoção de medidas individuais e coletivas com o intuito de potencializar o desenvolvimento acadêmico

dos estudantes, bem como, a adoção de medidas que se baseia nos interesses e habilidades destes estudantes (BRASIL, 2015).

Deste modo, observa-se que o Brasil foi impulsionado na década de 90 e vem se aperfeiçoando na construção de um sistema inclusivo, implementando modelos de prestação de serviços, que asseguram a inclusão plena do estudante PAEE na sala de aula do ensino regular. Contudo, é necessário não apenas o reconhecimento por meio de documentos legislativos, mas também o reconhecimento, como pontuado por Zerbato e Mendes (2018, p. 149) de que, cada estudante tem suas particularidades e modos de aprendizagem “[...] alguns, por exemplo, se expressam melhor por meio da escrita, outros por meio da oralidade e outros por meio meios visuais”, para que, a partir disso, currículos, atividades e metodologias sejam desenvolvidas com a finalidade de atender todos os estudantes, exercitando suas potencialidades e oferecendo contextos reais de ensino e aprendizagem.

AS METODOLOGIAS ATIVAS PARA UM ENSINO EQUITATIVO

A equidade na educação é um conceito cada vez mais presente nos debates educacionais. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” é uma meta a ser alcançada até 2030, por todos os países participantes da Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, p. 21).

Segundo a UNESCO, os conceitos de equidade e inclusão, são complementares, sendo o primeiro definido como uma preocupação com a justiça e igualdade de oportunidades para aprender, considerando as especificidades de cada estudante, e o segundo, como o “processo que ajuda a ultrapassar barreiras que limitam a presença, a participação, e o sucesso dos aprendentes” (UNESCO, 2017, p. 07). Dessa forma, busca-se por um ensino equitativo e uma escola inclusiva, garantindo uma educação de qualidade, e a aprendizagem de todos os estudantes (NEIVA; FERREIRA; SEABRA, 2017).

Para a OCDE (2012), a dimensão da equidade na educação pauta-se na justiça e na inclusão, de modo que todos os estudantes aprendam, independentemente de suas necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, segundo Neiva, Ferreira e Seabra (2017, p. 290):

Na perspectiva da inclusão, significa fazer com que todos os alunos adquiram um nível básico de competências; do ponto de vista da justiça, implica que

circunstâncias pessoais ou socioeconômicas, tais como o gênero, origens étnicas ou características familiares, não constituam obstáculo ao sucesso educativo. Releva, pois, que a inclusão se afirma como um direito fundamental da criança, tal como se sustenta na Declaração de Salamanca.

Nessa tessitura, para a construção de um sistema de ensino equitativo, deve-se “criar apoios e vias educativas alternativas acessíveis a todos os alunos, de modo a não criar exclusão” (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 458). E para isso, o ensino não deve ser pautado na pedagogia coletiva, com organização homogênea e impessoal, que acaba bloqueando a flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem, e consequentemente não contemplando as características específicas de cada estudante enquanto sujeito heterogêneo (NEIVA; FERREIRA; SEABRA, 2017).

Do mesmo modo, de acordo com Moran (2015, p. 15), para que todos os estudantes, sem exceções, aprendam de forma efetiva, a educação formal precisa ser ressignificada, onde os “processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos”. Berbel (2011) também salienta que, oportunizar a participação ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem, promovendo a escuta, a empatia, e a valorização da participação dos estudantes, são processos favorecedores de um ambiente mais favorável à aprendizagem de todos.

Diante dessa realidade, Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270) apontam para a necessidade dos professores “buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes”. E nesse contexto, as metodologias ativas, caracterizam-se como uma ferramenta potencializadora do processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes (BERBEL, 2011), sem distinções.

Para Altino Filho *et al.* (2020), o cenário da educação na atualidade, aponta para novos caminhos a serem alcançados para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Frente a isto, surgem novas metodologias, como as metodologias ativas, com vistas a atender as demandas emergentes da educação. Ainda segundo os autores, as metodologias ativas caracterizam-se como:

[...] estratégias de aprendizagem centradas no estudante e na sua formação geral, integrando o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e competências, interligadas ao futuro contexto profissional e a atuação dos indivíduos na sociedade (ALTINO FILHO *et al.*, 2020, p. 851-852).

E considerando as possibilidades de acessibilidade do PAEE ao conhecimento, Fink, Pinheiro e Silva (2021) destacam a utilização de metodologias ativas como uma estratégia

potencializadora dos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes, pois consideram todas as características e necessidades de aprendizagem presentes em sala de aula, beneficiando a todos. Desse modo, as metodologias ativas para o PAEE, possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do conteúdo proposto (DIAS, 2019), pois proporcionam benefícios atitudinais, que favorecem a consolidação de um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo.

Corroborando, Alves e Duarte (2014, p. 329) destacam que a participação social e a capacidade de realizar as atividades escolares, são fatores que contribuem “para a construção de um senso de pertencimento, aceitação e valor dentro do grupo”, onde uma educação efetivamente equitativa se consolida, pois há a participação plena de todos os estudantes no processo ativo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Reeve (2009), a autonomia dos estudantes nas interações escolares possibilitam vários aspectos positivos. Em se tratando do PAEE, os benefícios são ainda maiores, como a motivação, ao se sentir competente e pertencente ao grupo e ao espaço; o engajamento nas atividades escolares, proporcionando emoções positivas e maior participação nas aulas; o desenvolvimento de forma integral, com autonomia e autoconfiança; a aprendizagem efetiva e a melhora no desempenho escolar; e o estado psicológico do estudante, potencializando seu bem-estar e qualidade de vida (REEVE, 2009; BERBEL, 2011; RIBEIRO *et al.*, 2016).

Estudos também destacam os benefícios das metodologias ativas para estudantes com diferentes tipos de deficiência, e em diferentes níveis de ensino (DIAS, 2019; LOPES; AQUINO FILHO; AMARAL, 2019; ROSSETO *et al.*, 2020; GUNTZEL; COELHO, 2021; OLIVEIRA; LOPES, 2021). Isto demonstra que professores e pesquisadores de diferentes regiões do país, acreditam nas metodologias ativas como uma estratégia potencializadora das aprendizagens dos estudantes PAEE. Assim, para Guntzel e Coelho (2021, p. 858):

A inclusão no âmbito escolar descende de muitos estudos e práticas que assegurem o direito dos estudantes de construir seus conhecimentos juntos. Para que esse direito seja garantido, a escola deve oportunizar meios didático-pedagógicos para esse processo inclusivo acontecer, buscando valorizar a heterogeneidade, tratando a todos com o princípio da equidade.

Apesar disso, no contexto educacional brasileiro, existem muitas barreiras que impedem a utilização de metodologias inovadoras de ensino e a efetivação de um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo, como a falta de investimento em educação (MORAN, 2015; GARCIA, 2020). Do mesmo modo, considerando o PAEE, ainda existem barreiras de ordem estrutural, formativa, organizacional e atitudinal, que também dependem

principalmente do investimento em educação, e da valorização da carreira docente (ANJOS, 2019). Assim, considera-se fundamental que no contexto brasileiro, as políticas educacionais sejam postas em prática em sua integralidade, de modo a garantir um sistema de ensino efetivamente inclusivo, que possibilite a aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, a partir dos aspectos abordados no presente capítulo, ressalta-se que a constituição do sistema de ensino brasileiro, enquanto um sistema de ensino inclusivo, ainda caminha a passos lentos. Nesse contexto, para que o processo de ensino-aprendizagem nas escolas seja equitativo, deve-se primeiramente superar as barreiras que impedem a concretização de um ensino adequado e de qualidade à todos, conforme determina a legislação vigente.

Do mesmo modo, considerando todo o aporte teórico apresentado ao longo do estudo, destaca-se as metodologias ativas como estratégia para a superação das barreiras no processo de escolarização de todos os estudantes, especialmente do PAEE, endossando a afirmação proposta por outros pesquisadores da área.

Por fim, entende-se como fundamental, que haja mais investimento em educação, de modo a investir-se na formação de professores, e em espaços e materiais adequados, para que assim, as metodologias inovadoras de ensino sejam fomentadas dentro do espaço escolar, como estratégias possíveis de serem concretizadas em todos os contextos educacionais brasileiros, potencializando o ensino a aprendizagem dos estudantes levando em conta suas particularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTINO FILHO, H. V. et al. As metodologias ativas de aprendizagem: uma análise da percepção de futuros professores no curso de pedagogia. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n.4, p. 850-860, agosto, número especial, 2020.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) Abr-Jun; 28(2):329-38, 2014.

ANJOS, R. C. A. A. A Articulação entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar: um estudo de caso. 146f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2021.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

DIAS, E. S. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de alunos autistas. 46f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Tecnologias para Educação Profissional) - Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**, v. 14; nº 1; p. 268-288, 2017.

FINK, M.; PINHEIRO, V. T. B.; SILVA, S. S. C. Algumas das contribuições das metodologias ativas para a educação especial na perspectiva da inclusão: em destaque, a formação docente. **Revista de Estudos Vale do Iguaçu**; v. 1; nº 37, 2021.

GARCIA, R. M. C. Determinantes das políticas educacionais no brasil contemporaneo: risco à democracia? **Revista Pedagógica**, v.22, 2020.

GUNTZEL, F. G.; COELHO, F. B. O. Sequência didática para o ensino inclusivo de estudantes com deficiência visual: abordagem do tema abelhas. **RBECM**, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 858-881, 2021.

LOPES, J. C.; AQUINO FILHO, G. F.; AMARAL, L. H. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**; mayo 2019.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405, 2006.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção mídias contemporâneas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, J. (org). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NEIVA, C.; FERREIRA, M. J.; SEABRA, F. Perspectivas sobre equidade e inclusão: atores e contextos. In: **Anais II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: múltiplos olhares**, Universidade do Algarve Faro, 23 – 25 fevereiro 2017.

OCDE. **Equity and Quality in Education: supporting disadvantaged students and schools**. Paris: OECD Publishing, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, F. J. C.; LOPES, M. M. Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: O atendimento educacional especializado com aluno com deficiência Intelectual-DI. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 91928-91941, 2021.

OLIVEIRA, F. A. S.; PAIVA, D. C. de. Ensino, aprendizagem, e a inclusão escolar pelo método de gamificação. **Anais: V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**, p. 1-9, 2018.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

RIBEIRO, S. D.; SANTOS, S.; LIMA-RODRIGUES, L. M.; RODRIGUES, D. Equidade e educação: apoios e vias alternativas. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Number s1, 458–461, 2016.

RIZZON, E. C.; SILVA, C. M. W. da. Valorização da individualidade auxiliar no processo ensino aprendizagem da Matemática. **Anais: IV Jornada Nacional de Educação Matemática**. Passo Fundo/RS, 2012.

ROSSETO, M. et al. A utilização das metodologias ativas como ferramenta de inclusão dos alunos com deficiência auditiva em sala de aula: desafios e oportunidades. **Educationis**; v.8 - n.1, Set 2019 a Fev 2020.

SANTOS, A. C. S. C.; KAULFUSS, M. A. Processo de ensino aprendizagem no contexto escolar: dificuldades e transtornos de aprendizagem. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, 2017.

SILVA, E. A.; DELGADO, O. C. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Revista Espaço Acadêmico**, 2018.

SOUSA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Revista Educação & Formação**, v. 3, n. 3, p. 121-140, 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. UNESCO 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.

United Nations [Nações Unidas] (2015). **Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development**. A/RES/70/1. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

6.3 Manuscrito 1

De modo a contemplar o terceiro objetivo específico desta pesquisa, foi construído o Manuscrito 1, que teve como proposta investigar a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual de ensino de Uruguaiana/RS. Tem-se como perspectiva submeter o Manuscrito 1 na Revista Educação em Foco, classificada com Qualis A3 pela Classificação de Periódicos do Quadriênio 2017-2020 da Plataforma Sucupira, após a avaliação pela Banca Examinadora desta Tese.

A realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual do RS

Resumo: Este estudo buscou investigar a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo em uma escola da rede pública estadual de ensino de Uruguaiana/RS. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo descritivo e exploratório. Para coleta dos dados, foram entrevistadas três professoras atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental na escola investigada, e utilizado diário de campo para registro das rotinas escolares. Como resultados, a partir da Análise Temática realizada, foram identificados dois temas para discussão no presente estudo: o trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e o AEE e o serviço de apoio pedagógico para a inclusão. Frente a realidade investigada, destaca-se que o trabalho colaborativo para a inclusão escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental é essencial para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente do público-alvo da Educação Especial. A inclusão escolar é um direito fundamental e um compromisso que requer esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação básica. Ensino Fundamental. Trabalho colaborativo.

Abstract: This study sought to investigate the reality of Inclusive Education and collaborative work in a state public school in Uruguaiana/RS. This is a qualitative, descriptive and exploratory study. To collect the data, three teachers working in the Final Years of Elementary School at the investigated school were interviewed, and a field diary was used to record school routines. As a result, from the Thematic

Analysis carried out, two themes were identified for discussion in the present study: collaborative work in the Final Years of Elementary School; and the AEE and the pedagogical support service for inclusion. Given the reality investigated, it is highlighted that collaborative work for school inclusion in the Final Years of Elementary School is essential to create an educational environment that meets the needs of all students, especially the target audience for Special Education. School inclusion is a fundamental right and a commitment that requires joint effort from everyone involved in the educational process.

Keywords: Special education. Basic education. Elementary School. Collaborative work.

1. INTRODUÇÃO

O sistema de ensino brasileiro tem evoluído nas últimas décadas no que diz respeito à inclusão escolar, buscando garantir o direito à educação para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, considerados pela legislação como o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008a).

Na atualidade, a inclusão escolar no Brasil é respaldada por várias leis e políticas públicas. A mais importante é a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos, e um dever do Estado, sem que haja discriminação (BRASIL, 1988). Na sequência vem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que através da Lei nº 9.394/1996 estabelece que a educação especial deve ser ofertada de forma preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Ainda vigente, também existe a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que propõe a inclusão de todos os estudantes nas escolas regulares de ensino, oferecendo todo o suporte necessário para atender as necessidades específicas de cada um (BRASIL, 2008). E a legislação mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante o acesso à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino e dá outras providências (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, é importante destacar que, na atualidade, o sistema de ensino brasileiro tem uma base legal robusta e diversas iniciativas para promover a

inclusão escolar, mas ainda enfrenta desafios significativos que precisam ser superados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todos (PLETSH; MENDES, 2015; GUEBERT, 2023). Um dos grandes desafios é garantir o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois os números de evasão escolar dos estudantes atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessas etapas de ensino são bastante expressivos de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2023).

Considerando o nível de ensino que é o foco deste estudo, Esquinsani (2021) destaca que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a inclusão encontra inúmeros desafios para ser concretizada, principalmente pelo currículo engessado dessa etapa de ensino e pela falta de capacitação dos professores para adaptar o currículo e as experiências pedagógicas. Ainda, a autora destaca que existe a falta de uma cultura inclusiva nas escolas, apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais, onde o processo de inclusão para tornar-se mais efetivo, deve ser “naturalizado e, por conseguinte, orgânico” (ESQUINSANI, 2021, p. 115).

Outro aspecto importante a destacar em relação às dificuldades encontradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental para a efetivação da inclusão, é a descentralização de apenas um professor na turma, como é a realidade da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Nos Anos Finais, os professores e alunos têm menos tempo de convivência diária, dificultando a compreensão das especificidades e necessidades individuais de cada aluno (CENCI, 2016).

Do mesmo modo, outro aspecto a considerar é a formação dos professores, que muitas vezes é insuficiente e não fornece a capacitação necessária para elaboração de estratégias que possam alcançar e garantir a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o que reforça a importância da formação continuada para os professores (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; FELICETTI; BATISTA, 2020). Diante disso, a inclusão torna-se mais desafiadora nos Anos Finais, pois os professores deparam-se muitas vezes com estudantes que possuem diferentes níveis de conhecimento em uma mesma turma. Frente a essa realidade, muitos professores recorrem ao professor do AEE, em busca de estratégias, sugestões que os auxiliem nas práticas em sala de aula (BEZERRA; OLIVEIRA, 2016; FLORES, 2018).

Nesse contexto, fortalecer a rede de apoio dentro da escola é uma estratégia que mostra-se efetiva para a promoção da inclusão no ambiente escolar, pois ela é papel de todos e não somente do professor especializado ou do professor da sala de aula comum (CAVALHEIROS, 2019; MENDES; LOPES, 2021). De acordo com Cavalheiros (2019), o trabalho colaborativo cria uma rede de apoio na escola, onde os profissionais podem discutir desafios e buscar soluções conjuntas, reduzindo a carga individual e aumentando a eficácia do processo educativo.

E para além das práticas, a colaboração facilita o monitoramento constante do progresso dos estudantes e a avaliação das práticas inclusivas, possibilitando ajustes e melhorias contínuas. Assim, destaca-se que o trabalho colaborativo é fundamental para criar um ambiente escolar que valorize e atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo a inclusão e garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial (SILVA et al., 2024). Frente a essa realidade, este estudo buscou investigar a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo em uma escola da rede pública estadual de ensino de Uruguaiana/RS.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo descritivo e exploratório. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trata de questões particulares, investigando uma realidade que não pode ser quantificada. Ainda segundo a autora, esse tipo de pesquisa reúne um universo de significados, valores, atitudes, motivos, crenças e aspirações, trabalhando a compreensão, o entendimento e a observação nas relações entre as pessoas na sociedade, investigando e refletindo sobre as possibilidades frente ao problema que está sendo investigado (MINAYO, 2001).

Já em um estudo descritivo, se realiza o registro, a análise e a interpretação de fenômenos atuais para se descrever o objeto de pesquisa, buscando identificar características sobre o fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2017). De acordo com Gil (2010), a pesquisa descritiva investiga a existência de associações entre variáveis. E de forma complementar, segundo este mesmo autor, um estudo do tipo exploratório busca uma maior familiaridade com o problema de pesquisa, de modo a se realizar o aprimoramento de ideias e descobertas (GIL, 2010). É

importante destacar que este estudo faz parte de um macro projeto, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Pampa, sob o parecer nº 2.887.965.

Para a coleta dos dados, foram entrevistadas três (03) professoras atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede estadual de Uruguaiana/RS (Quadro 1). Além disso, também foram coletados dados através de Diário de Campo, através da observação das rotinas escolares.

Quadro 1 - Perfil das professoras participantes do estudo.

Professora	Função na escola	Formação	Carga horária de trabalho na rede estadual	Carga horária de trabalho na escola investigada	Tempo de atuação na escola investigada
P1	Professora do AEE	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Especial e AEE	40h	20h	8 meses
P2	Professora de Língua Portuguesa, Ensino Religioso e Projeto de Vida	Graduada em Letras	40h	30h	2 anos
P3	Orientadora Educacional	Graduada em Pedagogia e Serviço Social e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional	40h	20h	2 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Conforme descrito no Quadro 1, participaram do estudo professoras atuantes no AEE, na Orientação Educacional e nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ensino Religioso e Projeto de Vida. É importante destacar que a professora P2, além da atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, também atua com o Ensino Médio. E a professora P1, além dos Anos Finais, também atua com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na escola investigada e em outra escola em que possui carga horária de trabalho.

A escola investigada é localizada em uma região periférica do município de Uruguaiana/RS, sendo composta por aproximadamente 160 estudantes, divididos nos turnos manhã e tarde, sendo quatro (04) turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dispostas no turno da tarde, e cinco (05) turmas dispostas no turno da manhã, sendo uma dos Anos Iniciais (5º ano), e quatro dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano).

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com 20 questões abertas, que foram divididas em três blocos: 1) dados de identificação e formação; 2) informações sobre as turmas e estudantes atendidos na escola; 3) percepções conceituais e metodológicas sobre a inclusão na escola e o trabalho colaborativo. A entrevista foi constituída a partir da adaptação de um questionário estruturado com questões abertas e fechadas, que foi validado por três (03) pesquisadores com conhecimento na área.

Este estudo seguiu as diretrizes elencadas por Guazi (2021), que recomenda que a entrevista semiestruturada seja sistematizada e dividida em etapas, de modo a garantir a consistência metodológica dos dados a serem coletados. De acordo com a autora, a técnica de entrevista semiestruturada pode ser dividida em seis etapas, sendo elas: “elaboração e testagem do roteiro de entrevista; contato inicial com os participantes; realização das entrevistas; transcrição das entrevistas; análise dos dados e relato metodológico” (GUAZI, 2021, p. 01).

Para realização das entrevistas, foi agendado previamente um horário com cada professora, dentro do espaço escolar. As entrevistas tiveram duração média de 25 minutos, e foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise. E para utilização do Diário de Campo, foram consideradas as orientações de Teixeira, Pacífico e Barros (2023), que destacam este tipo de instrumento como relevante para o registro de pesquisas no ambiente escolar, e principalmente nas áreas das ciências humanas e sociais.

E para análise dos dados, foi realizada a Análise Temática, que consiste em “[...] um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 05). De acordo com as autoras, existem diferentes abordagens de utilização do método de Análise Temática, como o método reflexivo, que consiste na imersão, aprofundamento e engajamento com os dados coletados (BRAUN; CLARKE, 2006; 2017).

O método consiste na realização de seis etapas de análise, de forma reflexiva e interpretativa pelos pesquisadores, sendo elas: 1) familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) busca de temas; 4) revisão dos temas; 5) definição e nomeação dos temas; e 6) produção de relatório (SOUZA, 2019). Segundo Souza (2019), uma das vantagens desse tipo de análise, é sua acessibilidade para

compreensão pelo público em geral, pois as reflexões partem de perspectivas dos próprios participantes, no caso deste estudo, professoras da educação básica.

Dessa forma, a partir das etapas de análise realizada das falas das professoras e dos registros realizados por meio do Diário de Campo, foram destacados dois temas para análise e posterior discussão no presente estudo: o trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e o AEE e o serviço de apoio pedagógico para a inclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O trabalho colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental

De acordo com a LDB e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a etapa do ensino fundamental possui duração de 9 anos, e está dividida em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) (BRASIL, 1996; 2017). Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o processo de ensino-aprendizagem é dividido por áreas do conhecimento.

Nesse contexto, para além dos documentos supracitados, o estado do Rio Grande do Sul possui as Matrizes de Referência que organizam o ensino gaúcho, que foram construídas com base nos documentos educacionais vigentes no país, e estabelecem as seguintes disciplinas nessa etapa de ensino: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso, e Projeto de Vida (RIO GRANDE DO SUL, 2024a).

A escola investigada possui quatro turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, ofertadas no turno da manhã. O número de períodos por disciplina na escola é organizado seguindo as diretrizes do Guia de Matrizes Curriculares do estado do Rio Grande do Sul, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Matriz curricular					
Ensino Fundamental - Anos Finais					
Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Linguagens	42838 Arte	2	2	2	2
	167 Educação Física	2	2	2	2
	88854 Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	2	1	1
	15058 Língua Estrangeira - Língua Espanhola ¹	1	1	1	1
	40207 Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	370 Matemática	5	5	5	5
Ensino Religioso	213 Ensino Religioso ²	1	1	1	1
Ciências Humanas	302 Geografia	2	2	2	2
	329 História	2	2	2	2
Ciências da Natureza	60 Ciências	2	2	3	3
	15233 Projeto de Vida	1	1	1	1
Total de Períodos Semanais		25	25	25	25
Total de Carga Horária (Anual)		833h	833h	833h	833h

* Carga horária diária de 4h10min com 5 períodos de 50min.
 (1) Componente de matrícula facultativa: caso o estudante opte por não cursá-lo no momento da matrícula, a carga correspondente deve ser direcionada ao Componente "Língua Estrangeira - Língua Inglesa".
 (2) Componente de matrícula facultativa: caso o estudante opte por não cursá-lo no momento da matrícula, a carga correspondente deve ser direcionada ao componente da área de Ciências Humanas definido pela escola.

Fonte: Rio Grande do Sul (2024b).

Já com relação a carga horária dos professores no estado do Rio Grande do Sul, de acordo com o Decreto nº 41.850/2002, um professor com 20 horas semanais de trabalho, possui 16 horas/aula e 4 horas/atividade, que é onde o mesmo realiza o seu planejamento. Já um professor que possui 40 horas semanais, possui 32 horas/aulas e 8 horas/atividade para realizar o seu planejamento (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Considera-se que o planejamento é uma função pedagógica que permite antecipar ações, sendo um processo permanente e contínuo, é essencial para que o professor elabore as estratégias e metodologias para se alcançar o objetivo proposto (LIBÂNEO, 2001). Ainda, de acordo com o mesmo autor:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2001, p. 245).

O horário de planejamento é essencial para o fazer pedagógico de um professor, pois interfere diretamente na qualidade do ensino e no aprendizado dos

estudantes (LOPES, 2014). Assim, destaca-se que, no que diz respeito à educação inclusiva, o tempo de planejamento permite ao professor a oportunidade de refletir sobre as práticas de ensino, assim como implementar novas metodologias e tecnologias educacionais, de modo a contemplar a todos os estudantes (DIAS; HENRIQUE, 2018).

Na escola investigada, os professores realizam o planejamento de suas aulas individualmente, e em alguns momentos durante o ano letivo, planejam e executam projetos interdisciplinares de acordo com a demanda apresentada pelos estudantes e pela escola, conforme relatado por uma das professoras participantes deste estudo, que destacou um projeto em colaboração com a professora de Ciências:

“A gente fez um projeto sobre várias temáticas que abordam a adolescência. Trabalhamos DST’s (doenças sexualmente transmissíveis), trabalhamos higiene, e várias coisas relacionadas ao adolescente. Partiu de nós duas a ideia, principalmente por vivenciar no nono ano, [...] bastante dúvidas que os alunos estavam e nós começamos a observar também que as meninas já estavam entrando mais assim para a parte da sexualidade. E a questão da higiene foi por ver que a maioria dos alunos, principalmente meninos, não tem tanto hábito de higiene.” (P2)

Conforme relatado pelas participantes, no decorrer do ano letivo também foram executados outros projetos em colaboração com os professores de todas as disciplinas, como o projeto sobre o meio ambiente e a Feira de Ciências realizada na escola. E além destes, a professora P1 relatou ter realizado um projeto individual sobre deficiência visual para a turma do 9º ano, que possui um estudante diagnosticado com Autismo. De acordo com a professora, o intuito da proposta, para além da deficiência visual, foi promover a empatia entre os estudantes:

[...] o da deficiência visual foi muito bom. A participação da turma, que até eu achava que a turma não ia se engajar tanto assim. Porque no início quando eu comecei eles já começaram assim “ah eu não conheço ninguém que seja”, e já ficaram meio assim, com aquelas caras né “sem saco”. E aí depois elas foram se envolvendo naquilo, quando eu vi elas mesmas estavam se vendando para andar no pátio, pra ver como seria. Elas traziam assim coisas que elas percebiam em casa, elas diziam “professora eu vi que no remédio também tem braile”. Então elas começaram a identificar coisas aí fora, e a me contar. E eu achei isso muito interessante. E agora a gente vai finalizar na sexta-feira que é a última aula, que elas vão confeccionar um cartaz com os nomes dos formandos em braile. E aí assim, muito bom! Também teve um jogo de memória e de dominó tátil, onde as alunas jogaram vendadas. E a concentração delas. E os relatos depois, elas diziam assim “aí me dá falta de ar”, “aí que agonia não enxergar”. E isso traz também uma reflexão do grupo: pois é, mas vocês estavam vendadas, era só tirar a venda que passava. E uma pessoa né, que nasceu cega ou ficou cega, como se refazer a vida? Como ressignificar algumas coisas? Como

reaprender? Então foi uma reflexão bem legal. Bem bom mesmo, eu adorei.” (P1)

Segundo Januário (2022), o trabalho colaborativo entre professores contribui para o seu enriquecimento profissional, pois possibilita o diálogo e o compartilhamento de ideias entre os mesmos, potencializando o trabalho didático-pedagógico com os estudantes e as adaptações curriculares. Do mesmo modo, para Abelha (2011), ao trabalhar de modo colaborativo na escola, os professores compartilham saberes e constroem uma visão coletiva e integrada da proposta educativa e curricular da escola.

O trabalho colaborativo contribui para a ressignificação de saberes e concepções pedagógicas, auxiliando para a implementação de práticas mais significativas em sala de aula (OLIVEIRA; PASSOS, 2018). De acordo com Nonato (2020) o trabalho colaborativo entre professores do ensino fundamental é crucial para a melhoria da qualidade do ensino.

Essa colaboração permite a troca de experiências e práticas pedagógicas, o desenvolvimento de estratégias conjuntas para lidar com desafios comuns e a criação de um ambiente de aprendizado mais coeso e integrado para os alunos (NONATO, 2020). Além disso, promove a formação continuada dos professores, fortalece o senso de comunidade escolar e contribui para um ensino mais diversificado e inclusivo, beneficiando diretamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes (FERREIRA, 2013).

Embora a prática docente seja muitas vezes individualizada e burocratizada, cabe à escola proporcionar uma cultura colaborativa, onde os professores compartilhem ideias em prol do desenvolvimento dos estudantes e do aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem (ABELHA, 2011). E nesse contexto estão os projetos e propostas interdisciplinares, que incentivam o planejamento e colaboração entre os professores, e promovem a integração entre alunos com e sem deficiência, permitindo que todos se sintam parte da comunidade escolar e desenvolvam relacionamentos significativos (RODRIGUES, 2022).

Frente a essa realidade, durante o seu relato, a professora P1 destacou que nessa etapa de ensino, os estudantes público-alvo da Educação Especial muitas vezes são excluídos pelos seus colegas, em função do seu diagnóstico. E um dos intuitos do projeto realizado com a turma do 9º ano foi justamente por este motivo,

promover a empatia, pois o estudante diagnosticado com Autismo interagia pouco com os colegas, especialmente na hora do recreio:

“[...] Mas quando chega no ensino fundamental, não existe isso, eles formam os grupinhos. O aluno que tem, dependendo da deficiência, do transtorno, enfim, ele vai ser excluído. Na sala de aula ele vai estar incluído porque a professora vai fazer esse trabalho né, vai fazer grupos, vai trabalhar isso. Mas chega no recreio os alunos ficam sozinhos. A exemplo do aluno do 9º ano que fica sozinho no recreio aqui, não interage com ninguém.” (P1)

Realidade também enfatizada no estudo de Thiengo et al. (2021), que destacou que estudantes com deficiência, especialmente com transtorno do espectro autista, possuem limitações sociais e devem receber a empatia e a sensibilidade dos professores e dos demais estudantes. Caso contrário, a exclusão e o sentimento de não pertencimento podem provocar dor e sofrimento ao estudante, assim como prejudicar a sua aprendizagem (THIENGO et al., 2021).

Além disso, é necessário descartar a ideia de que processos reflexivos em relação à inclusão cabem apenas aos professores e gestores. Para que se possa vivenciar transformações sociais, é necessário envolver os estudantes nas práticas inclusivas bem como na reflexão de suas ações. Desenvolvendo no grupo o amadurecimento social e a construção social de respeito e solidariedade aos outros, é possível efetuar tais transformações pelo reconhecimento e pela solidariedade (NUNES, 2021).

Nesse contexto, destaca-se que promover uma cultura escolar inclusiva é fundamental. Isso envolve conscientizar todos os membros da comunidade escolar sobre a importância da inclusão, combatendo preconceitos e estigmas, e valorizando a diversidade como um enriquecimento para todos (THIENGO et al., 2021; NUNES, 2021).

Quando questionadas sobre o diálogo e colaboração com os demais professores da escola, as participantes P1 e P2 destacaram uma boa relação de conversas e trocas de informações. De acordo com os relatos, essa troca acontece de modo informal nos corredores da escola (na troca de períodos, no intervalo do recreio e/ou quando os professores possuem período vago), através de grupos criados no aplicativo *Whatsapp* para este fim, ou nas reuniões pedagógicas realizadas na escola.

Já a professora P3 destacou ter um pouco de dificuldade no diálogo e troca de informações, pois os professores muitas vezes não compreendem a sua atuação enquanto Orientadora Pedagógica.

“[...] Ele é um pouco difícil, mas [...] como é a minha profissão eu encaro ele né com naturalidade. Mas ele não é visto assim como uma atuação, [...] porque o meu trato é bem lento, é bem reflexivo, é uma conversa. Eu tenho que ver o antes e o depois, não é objetivo como aquele professor que trata de um assunto dentro da sala de aula. Tem que saber os motivos que houve, o porque que aconteceu e antes do acontecido. Essa é a função do orientador e não só atuar apagando incêndio. Eu tenho que saber a razão, o motivo e o qual aconteceu aquilo.” (P3)

De acordo com Nunes (2020), o diálogo entre professores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão escolar. Os professores, ao dialogarem entre si, podem compartilhar suas experiências e estratégias de ensino inclusivo, de modo a discutir-se a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem (NUNES, 2020).

Além disso, o diálogo permanente cria uma rede de apoio entre os professores, onde eles podem se ajudar mutuamente em questões pedagógicas e emocionais. Isso é essencial para a inclusão, pois atender estudantes público-alvo da Educação Especial é um desafio e requer um esforço colaborativo (MENDONÇA, 2013).

Nesse contexto, destaca-se que o diálogo entre professores é um pilar fundamental para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Ele não apenas facilita a troca de conhecimento e práticas eficazes, mas também constrói uma cultura de apoio e colaboração que beneficia todos os alunos. Portanto, investir em oportunidades para que os professores conversem e aprendam juntos é essencial para o sucesso da inclusão escolar (MENDONÇA, 2013; NUNES, 2020).

Já com relação ao contato e relação colaborativa com as famílias, as professoras P1 e P2 relataram ter dificuldade, principalmente quando as famílias são procuradas e não dão devolutiva. Apesar disso, ambas relataram ter boa relação com algumas famílias, que colaboram em prol do desenvolvimento de seus filhos matriculados na escola. Mas de modo geral, o contato que elas possuem com as famílias é insuficiente, principalmente com relação aos alunos atendidos pelo AEE, conforme relato da professora P1:

“Tem três famílias que eu tenho um bom relacionamento. Não tenho muito contato. É só assim quando acontece alguma coisa, um fato mais isolado que elas me procuram. Uma delas a tia já é mais presente, ela me chama toda hora, manda foto. A gente já tem um contato. As outras duas é só quando precisa, alguma coisa específica, mas é bem difícil, os demais. Tem uma família que até agora não consegui nenhum retorno. Uma família com o histórico bem problemático. Que eu peço uma devolutiva e não dão. O aluno é pouco frequente na escola e é bem agressivo. Não sei o que está acontecendo com a criança, não sei nada. Nem a própria escola. As famílias dão pouca devolutiva, principalmente dos atendimentos em saúde.”
(P1)

De acordo com diversos autores, envolver as famílias no processo educacional fortalece o apoio ao estudante, sendo fundamental para a promoção da inclusão escolar (SILVA; KLUMPP, 2020; ARAGÃO, 2023; SANTANA; COUTINHO, 2023). A comunicação constante entre escola e família ajuda a alinhar expectativas e estratégias, garantindo que o ambiente escolar e doméstico trabalhe em conjunto para o desenvolvimento do estudante. Essa colaboração é crucial para garantir que todos os estudantes, especialmente o público-alvo da Educação Especial, possam ter uma experiência educacional plena e equitativa (SILVA; KLUMPP, 2020; ARAGÃO, 2023; SANTANA; COUTINHO, 2023).

De acordo com Monteiro (2024), a relação entre escola e família é um pilar essencial para a inclusão escolar. Ela garante que as necessidades individuais dos estudantes sejam atendidas de maneira compreensiva e integrada, proporcionando a todos uma educação equitativa e de qualidade. Para que essa relação seja eficaz, é necessário um compromisso mútuo com a comunicação aberta, o respeito mútuo e a colaboração contínua (SILVA; KLUMPP, 2020; SANTANA; COUTINHO, 2023), realidade esta que não está presente na escola investigada, visto que os professores possuem pouco contato com as famílias.

Nesse aspecto, a professora P1 relatou a relação com as famílias como seu maior desafio e dificuldade em sua prática profissional, pois a pouca devolutiva das famílias, principalmente com relação aos atendimentos em saúde, dificulta o processo de ensino-aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial. A professora P1 também destacou o pouco retorno dado pela Unidade Básica de Saúde que fica próxima a escola, que não atuam colaborativamente com a escola para o atendimento integral dos estudantes.

“[...] Esse fora da escola, que não está ao nosso alcance. Os retornos, as devolutivas, os encaminhamentos. A assistência que essas crianças estão

tendo ou não, né. A gente não sabe, por exemplo, tem no bairro o posto de saúde e a gente não sabe quais profissionais estão ali, quem está atendendo, quais são as especialidades, como fazer o encaminhamento direto. Se tem preferência porque está na escola ou não, sabe?! A gente não sabe acompanhar. Não tem essa integração, escola x saúde x família. Então esse é um desafio, porque a gente fica só aqui na escola. Então fica aquela sensação de “está aqui na escola, tem um laudo, vão dar conta”. E eu acho que esse é o maior desafio. Hoje em dia esse seria o maior desafio aqui nessa escola.” (P1)

Essa realidade também foi identificada no estudo de De Paula (2022), no qual as professoras também relataram pouca ou nenhuma articulação com os serviços de saúde, onde não existe o contato entre os profissionais envolvidos. Nesse contexto, a autora destaca que a colaboração entre professores regulares e especialistas em educação especial, psicólogos, terapeutas e outros profissionais é crucial. Essa parceria permite a troca de conhecimentos e a criação de planos educativos personalizados que atendam às necessidades individuais dos estudantes de maneira integral (DE PAULA, 2022).

Corroborando, de acordo com Balisa et al. (2020), ao investigar a realidade dos atendimentos em saúde para pessoas com Transtorno do Espectro Autista, destacou o atendimento de forma articulada e continuada como fundamental para uma atenção integral a essas pessoas, conforme preconizam as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). E se tratando da articulação com o sistema educacional, Guimarães (2024) enfatiza a importância da relação entre os recursos terapêuticos e a prática educativa, pois a inclusão de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento requer ações e estratégias específicas e colaborativas de forma multidisciplinar.

Segundo Cruvinel (2023, p. 01), é fundamental que se realize a articulação entre escola, família e Estado, de modo a garantir a atenção integral a essas pessoas e a efetivação de um sistema de ensino inclusivo, “além de políticas e legislação adequadas para assegurar igualdade de oportunidades para todos os estudantes”. Ao atuar colaborativamente, é possível criar um ambiente escolar que não apenas acolhe, mas também promove o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencializando suas habilidades.

Nesse contexto, destaca-se que o trabalho colaborativo para a inclusão escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental é essencial para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A inclusão escolar é um

direito fundamental e um compromisso que requer esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo os profissionais de apoio que realizam os atendimentos em saúde desses estudantes.

3.2 O AEE e o serviço de apoio pedagógico para a inclusão

O AEE é um conjunto de atividades, recursos e serviços organizados institucionalmente, oferecidos de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O objetivo do AEE é eliminar barreiras que dificultem o processo de escolarização e promover a participação e aprendizagem dos alunos no ambiente escolar regular (BRASIL, 2008a).

Na escola, esse atendimento é regido por uma série de legislações, a começar pela Constituição Federal, que em seu artigo 208, inciso III, garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p). Na sequência, foi estabelecido na LDB, em seus artigos 58 a 60, as diretrizes para a educação especial, determinando que o AEE deve ser oferecido nas escolas regulares, sempre que possível (BRASIL, 1996).

Com base nessas duas principais legislações, em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente até os dias atuais, que orienta a organização dos sistemas de ensino para assegurar o AEE nas escolas regulares (BRASIL, 2008a). Anos mais tarde, foi publicado o Decreto nº 7.611/2011, que passou a regulamentar a oferta do atendimento educacional especializado e definir que este deve ser complementar à escolarização regular, especificando as responsabilidades do poder público em garantir esse atendimento (BRASIL, 2011). Por fim, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015, que estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito ao atendimento educacional especializado e às condições adequadas para a aprendizagem (BRASIL, 2015). Além disso, esta Lei em seu artigo 28, inciso XVII, estabelece “oferta de profissionais de apoio escolar”, como uma das estratégias para garantir uma educação de qualidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2015, s/p).

Na escola investigada, a professora P1 atende sete estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo que cinco deles possuem diagnóstico e dois estudantes encontram-se em investigação. De acordo com o relato da professora P1, os cinco estudantes que possuem diagnóstico apresentam: *“dois laudos de autismo, dois laudos de deficiência intelectual, e um com transtorno de habilidade escolar que não é público-alvo da educação especial”*.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE, regulamentada pelo Decreto nº 6.571/2008, é uma das atribuições do professor do AEE “[...] Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional” (BRASIL, 2008b, p. 04). Segundo o mesmo documento, o público-alvo do AEE são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008b).

Frente a essa realidade, de acordo com a fala da professora P1, os professores da escola tinham dificuldade de identificar o público-alvo da Educação Especial para direcionar aos atendimentos do AEE e do apoio pedagógico. E com o passar do tempo, a partir da investigação de cada caso, a professora P1 foi organizando seus atendimentos e identificando quais estudantes sem laudo realmente necessitavam desse atendimento. Dessa forma, é importante destacar que a legislação ampara o professor do AEE para o atendimento de estudantes em investigação, pois é este profissional que auxilia a equipe escolar e as famílias na identificação das necessidades educacionais do estudante com alguma barreira de aprendizagem, para assim encaminhá-lo aos profissionais competentes para formalização de seu diagnóstico (BRASIL, 2014).

No entanto, por estar presente na escola somente no turno da manhã, a professora P1 só realiza o AEE com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que frequentam o ensino regular no turno da tarde. De acordo com a legislação vigente, o AEE deve ser realizado no contraturno, pois é um atendimento complementar ou suplementar ao ensino regular, mas nunca substitutivo (BRASIL, 2008a). Mas de acordo com a realidade investigada, a escola não conta com um professor do AEE no turno da tarde, para realizar esse atendimento com os estudantes do turno da manhã.

Nesse contexto, considerando a falta desse profissional para atendimento aos estudantes, e a carga horária da professora P1 na escola, a mesma foi orientada pela Secretaria de Educação local a realizar o serviço de apoio pedagógico com

esses estudantes, na sala de aula regular, conforme destaca a professora em seu relato:

"[...] lá na secretaria de educação me orientaram que ficasse aqui e atendesse como apoio pedagógico. Então não seria professora do AEE apenas, eu seria do apoio pedagógico, porque a demanda é no turno da manhã, e se tivesse algum aluno que precisasse ser atendido no contraturno (anos iniciais), eu também atenderia. É isso que eu faço, que é o apoio pedagógico, que é entrar em sala pra acompanhar os alunos da inclusão. Um pouco né, porque é dividido os horários, e aí organizei esses da tarde para virem de manhã, um horário. [...] E aqui não tem prof. do AEE a tarde. Inclusive já veio o pessoal lá da secretaria de educação para perguntar a respeito disso, porque tem um aluno que a família cobra que tenha o atendimento no AEE, e eu não posso tirar eles da sala porque foi essa a orientação que eu recebi né, que o AEE tem que ser no contraturno porque eles não podem perder o horário de aula regular. Aí eu falei que seria bom, e até ela perguntou se eu achava interessante que tivesse. Aí falei que sim, não só por esse aluno mas por todos os outros. Mas até o momento não." (P1)

Assim, considerando a realidade apresentada pela escola, é importante destacar que, embora o AEE na Sala de Recursos Multifuncional seja direito do público-alvo da Educação Especial, de acordo com a legislação vigente, também são atribuições do professor do AEE:

d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2008b).

Esse serviço de apoio realizado pela professora P1 na realidade investigada, é semelhante a proposta de Ensino Colaborativo, amplamente difundida pela Universidade Federal de São Carlos, onde o professor do AEE atua colaborativamente com o professor da sala de aula regular, no que tange ao planejamento, adaptação, execução, avaliação e todos os processos que envolvem a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas regulares (VILARONGA; MENDES, 2014).

De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), a prática do ensino colaborativo, também denominado como coensino, apresenta diferentes níveis de interação e colaboração entre os professores, fatores estes que se constituem e aprimoram-se a partir dos processos organizacionais, formativos e do engajamento da escola e dos profissionais em atuação. Dessa forma, para que o ensino colaborativo aconteça na escola, primeiramente deve existir um espaço-tempo nas rotinas escolares, onde os

professores das salas regulares desenvolvam seu planejamento em colaboração com o professor especializado em Educação Especial (VILARONGA; MENDES, 2014; CABRAL; SILVA, 2017; CHRISTO; MENDES, 2019).

Apesar da semelhança, na escola investigada não se realiza o ensino colaborativo, pois o professor do AEE não realiza o planejamento conjunto com o professor da sala regular, conforme destacado nas falas das três professoras (P1, P2 e P3). De acordo com as participantes do estudo, não existe planejamento prévio em colaboração para a participação da professora P1 em sala de aula, onde a mesma atua como uma auxiliar pedagógica, adaptando os recursos e atividades pedagógicas quando necessário, no momento da aula mesmo.

Todavia, a professora P2 destacou a importância do trabalho realizado nessa configuração, pois a presença da professora do AEE em sala de aula está contribuindo com o contexto de ensino-aprendizagem dos estudantes:

“Eu acho de suma importância porque ajuda bastante, principalmente no caso do aluno [...] do sexto ano que ele é um aluno muito dependente. E aí no caso das minhas disciplinas, como eu necessito passar bastante material no quadro, ele me atrapalha porque ele quer que eu dê atenção somente para ele. E após ela vir fazer esse trabalho aqui na escola, ele já consegue no caso fazer as coisas sozinho, com a ajuda dela. Não ocupa tanto o professor como ocupava antes. E tem também o aluno do nono ano que comigo fazia tudo antes, de língua Portuguesa, mas de um tempo pra cá ele anda meio preguiçoso. E aí se a professora (P1) não vai lá e não ajuda ele, ele não produz, ele não faz. [...] eu acho assim excelente o trabalho dela porque ela nos auxilia, nos ajuda né. E ela fica ali no caso somente auxiliando o aluno, ela não participa de querer fazer perguntas, não participa como um aluno, mas como um professor que está ali prestando o serviço dela né.” (P2)

De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), apesar dos inúmeros benefícios para a efetivação de uma escola inclusiva, o ensino colaborativo ainda é pouco explorado no contexto brasileiro, onde é desenvolvido na maioria dos municípios apenas em casos experimentais e pontuais. Para Costas e Honnef (2015), existe o ensino articulado, que configura-se como uma estratégia secundária ao ensino colaborativo, para aqueles contextos onde o coensino não consegue ser efetivado integralmente. Mesmo assim, não representa a realidade investigada, pois não existe nenhum tipo de planejamento prévio entre a professora do AEE e da sala de aula regular.

Quando questionada sobre como visualizava os dois tipos de atendimento, na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula regular, a professora P1 destacou as principais potencialidades de cada função:

“As duas são boas, mas elas não são parecidas. O apoio pedagógico, pelo menos eu to vivendo ele como um reforço escolar, né. Até mesmo porque em uma Sala de Recursos eu vou planejar toda uma atividade para aquele aluno, com uma intencionalidade “X”, né. Que eu percebi que ele tá precisando e que vá auxiliar ele, tanto na aula quanto na vida fora da escola. Já na sala de aula, eu já tô limitada a aquilo ali. Eu não vou trazer todo o meu planejamento, por exemplo: “ah vou trazer um jogo pra aquele aluno enquanto os outros estão fazendo outra coisa”. Não vai funcionar! E aí eu vou estar atrapalhando o professor e os outros alunos. Então eu to vendo mais como um reforço escolar, por mais que batam nessa tecla que AEE não é reforço. Tá, mas talvez o apoio pedagógico possa ser. Então acho que os dois são bons, os dois são importantes, mas não é a mesma intenção. [...] Então acho que tudo é uma conquista e os dois são importantes. O apoio para auxiliar tanto o aluno quanto os professores, sabe?! Porque vai ser alguém que estuda a Educação Especial, com formação e preparo para auxiliar.” (P1)

Para Costas e Honnef (2015), a realidade organizacional do sistema de ensino brasileiro, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dificultam a atuação em colaboração entre os professores do AEE e da sala de aula regular. A legislação vigente determina que o AEE seja realizado no turno inverso da sala regular (2008a), dificultando o diálogo entre os professores que atuam em turnos diferentes na instituição de ensino. Além disso, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os estudantes possuem um professor para cada disciplina, o que também é um fator que dificulta o trabalho em colaboração entre os professores (COSTAS; HONNEF, 2015).

Além disso, a escola investigada, por tratar-se de uma instituição de pequeno porte, também não possui uma Sala de Recursos Multifuncional, mas sim um espaço adaptado para que os atendimentos no contraturno sejam realizados. No seu relato, a professora P1 destacou que, quando chegou na escola, a equipe diretiva e pedagógica auxiliou a mesma na adaptação de uma sala que estava vazia, para que fosse possível realizar os seus atendimentos naquele espaço. Apesar disso, ela destacou que na escola não existe uma sala de recursos: *“aqui o professor do AEE é um professor itinerante. É isso que eu sou, porque não tem uma sala de recursos que nem lá na outra escola que eu trabalho” (P1).*

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2020, na atualidade existem aproximadamente 37 mil Salas de Recursos, sendo elas consideradas multifuncionais ou não. Estes dados representam 20,4% das 181.279 escolas em atividade no país (BRASIL, 2020). Ou seja, a escola investigada faz parte dos 79,6% das escolas brasileiras que não possuem uma Sala de Recursos, onde a professora

P1 realiza seus atendimentos em um espaço adaptado por ela mesma em conjunto com a equipe Diretiva e Pedagógica da escola.

Para Zanatta (2021), a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais vai além da vontade da gestão escolar em possuir essa estrutura, pois é uma questão governamental que carece, principalmente, de estrutura e recursos financeiros. Ainda, de acordo com a autora, esses espaços devem possuir “mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização” (ZANATTA, 2021, p. 07). E para isso, a escola também necessita de profissionais capacitados para realizar essa função, que não é o caso da escola investigada, que não possui um professor do AEE para realizar os atendimentos no contraturno dos estudantes do turno da manhã.

Nessa tessitura, a professora P1 destacou a realidade da outra escola também da rede estadual em que atua, que possui duas professoras do AEE atuando em colaboração:

“[...] Na outra escola em que trabalho, eu realizo o atendimento do AEE no contraturno, e outra professora realiza o apoio pedagógico no horário da aula regular. Para ocupar a carga horária dela. [...] Conheço outros professores que também realizam o serviço de apoio pedagógico, “sem querer querendo” que nem eu. Porque ficou sobrando carga horária, então entra como apoio.” (P1)

Ao relatar essa realidade, a professora P1 destacou que visualiza a sua experiência na outra escola como positiva, pois ela realiza o atendimento do AEE no contraturno, e a outra professora do AEE atua na sala de aula regular como serviço de apoio pedagógico, auxiliando o estudante e os professores na adaptação de materiais e atividades. No entanto, ela destacou que essa realidade acontece em razão das sobras na carga horária dos professores, e não como política de Estado. Dessa forma, essa realidade não acontece em todas as escolas estaduais, mas sim em casos pontuais.

Frente a essa realidade, a professora P2 destacou a importância da presença de um professor especialista em sala de aula, para auxiliar os estudantes e os professores no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da Educação Especial:

“[...] Eu acho que com mais profissionais que possam dar apoio pro professor, porque eu fico pensando ali no sexto ano a gente tem ali dois, três alunos que tu nota né, que a aprendizagem é diferente. E tem a

questão do aluno com mais dificuldade, que graças a Deus hoje em dia a professora (P1) está nos prestando um auxílio ali. E aí eu fico pensando nas escolas que não tem um profissional que vem te auxiliar. No meu caso eu sou professora de área, eu não convivo toda hora com o aluno. Mas imagina aquela que é do currículo (anos iniciais), sem ter ninguém pra ajudar, ninguém para auxiliar. Porque a gente sabe que eles necessitam de uma atenção diferenciada. Eu acho que está faltando profissional do AEE, principalmente na questão do apoio.” (P2)

De acordo com a legislação brasileira, existe o Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (LOPES, 2018; BEZERRA, 2020), onde no município investigado é denominado como auxiliar pedagógico. Segundo Bezerra (2020), este profissional não possui formação específica para atuar com o público-alvo da Educação Especial, sendo o cargo exercido geralmente por estudantes universitários ou pessoas com nível médio de escolaridade. Nesse sentido, Lopes (2018, p. 13) destaca a importância do sistema educacional “definir diretrizes que regulamentem a variedade de perfis, atribuições, condições de trabalho e modos de atuação encontrados nas diferentes realidades dos PAIE” (profissionais de apoio à inclusão escolar).

Na realidade do município investigado, segundo as falas das professoras P2 e P3, na rede estadual de ensino, para aqueles estudantes público-alvo da Educação Especial que necessitam de apoio pedagógico em sala de aula, os pais ou responsáveis tem que entrar com um pedido no Ministério Público, para que assim o profissional seja encaminhado para a escola. Realidade também destacada no estudo de Lopes e Mendes (2021). Na escola investigada, por exemplo, não existe um profissional de apoio nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nem nos Anos Iniciais, sendo este serviço realizado pela professora do AEE (P1) “*sem querer querendo*”, como a mesma mencionou em entrevista, em razão da sua carga horária.

Mesmo assim, a professora P1 não acompanha o estudante em todo o seu percurso escolar, pois atende diferentes estudantes, em diferentes turmas e disciplinas escolares, conforme destaca em sua fala ao explicar como realiza seus atendimentos enquanto serviço de apoio pedagógico:

“Eu separei de acordo com a necessidade dos alunos. Tá, por exemplo, aqueles alunos que eu percebo que tem mais dificuldade né, ou que os professores pedem, aí eu separei assim. Por exemplo, tem alunos que eu entro (em sala) três vezes na semana, um período cada dia. Outro aluno que eu vou entrar três vezes na semana, mas um dia eu vou ficar dois períodos. Então eu tentei organizar de acordo com a disciplina tá, e de acordo com a necessidade do aluno. Aquele aluno que eu percebo que já

tem mais independência para acompanhar, eu entro menos. Mas é flexível, porque às vezes a professora quer aplicar uma prova, aí eu vou lá e reorganizo. Então é bem flexível os meus horários. Único que é fixo mesmo são os do contraturno.” (P1)

Diante dessa realidade, Bezerra (2020, p. 673) destaca que a falta de regulamentação do Profissional de Apoio à Inclusão “desqualificam a formação especializada e o papel do professor da Educação Especial na promoção do ensino colaborativo, em nome de alternativas consideradas mais econômicas para as redes públicas de ensino”. Para Lopes e Mendes (2021), essa realidade retrata a política de barateamento do suporte profissional dado às escolas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial. Segundo as autoras, a escola deveria ter uma ampla rede de apoio para a inclusão, com uma diversidade de profissionais capacitados para tal, em um processo contínuo de avaliação, de modo a avaliar a necessidade desse apoio para não prejudicar a autonomia e a aprendizagem dos estudantes (LOPES; MENDES, 2021).

Assim, é fundamental destacar a importância do profissional de Educação Especial na escola, com formação e capacitação específica para exercer suas funções, seja no AEE ou como profissional de apoio. A inclusão escolar visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário à educação. E para que isto ocorra na prática, o sistema de ensino deve possibilitar as condições necessárias para as escolas e professores realizarem o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial de forma integral e efetiva.

Nesse contexto, o papel do profissional de apoio é essencial, pois conforme discutido neste estudo, o trabalho colaborativo e o fortalecimento da rede de apoio na escola é uma potencial estratégia para a efetivação da inclusão escolar. Dessa forma, destaca-se que a presença de profissionais com formação específica em Educação Especial na escola, possibilitam uma educação mais justa e equitativa, onde todos os estudantes têm a oportunidade de terem suas especificidades atendidas, em um ambiente de respeito e colaboração.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo em uma escola da rede estadual de Uruguaiana/RS. Frente a

realidade investigada, foi possível constatar que o trabalho colaborativo acontece entre os professores, que trocam informações e mantém um diálogo de forma frequente, e realizam projetos interdisciplinares. Além disso, a participação da professora do AEE em sala de aula, enquanto serviço de apoio pedagógico, facilita essa interação e o atendimento na sala de aula regular dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e dos estudantes em investigação que ainda não possuem um laudo.

Ao atuar colaborativamente, os professores fortalecem uma rede de apoio para a inclusão escolar, juntamente com a equipe Diretiva e Pedagógica da escola, que também possui uma atuação muito próxima e presente na realidade do dia a dia da escola investigada. Apesar disso, sabe-se que existem muitas barreiras estruturais, pedagógicas, formativas e financeiras, para que a inclusão aconteça efetivamente na instituição de ensino, principalmente no que diz respeito às políticas públicas, que não garantem as condições mínimas para que a inclusão escolar seja efetivada na prática. Como é o caso da escola investigada, que não garante o atendimento do AEE no contraturno para os estudantes dos Anos Finais, pela falta de um profissional que realize esta função na escola.

Diante dessa realidade, é importante destacar a necessidade de futuras pesquisas na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, que contextualizem a realidade e a importância do serviço de apoio pedagógico para a inclusão escolar realizado por um profissional especialista, com formação e capacitação para exercer a função. No entanto, este serviço não pode tirar o direito do estudante de frequentar o AEE e receber esse atendimento no contraturno, onde o Estado tem o dever de contratar mais profissionais e garantir esse atendimento para o público-alvo da Educação Especial em todas as escolas da rede estadual de ensino.

Do mesmo modo, considerando a realidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante que o trabalho colaborativo e o fortalecimento das redes de apoio à inclusão escolar sejam fomentados, pois segundo a literatura é uma potencial estratégia para a promoção da educação inclusiva nas escolas de educação básica. Assim, ressalta-se que essas ações são de responsabilidade de todos, pois funcionam como uma engrenagem, onde os professores, gestores escolares, famílias, e principalmente o governo estadual, devem atuar em conjunto

no sentido de garantir que o sistema de ensino seja efetivamente inclusivo, conforme estabelece a legislação vigente.

REFERÊNCIAS

ABELHA, M. C. L. Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas. **Tese** (Doutorado em Didática) - Universidade de Aveiro, Portugal, 2011.

ARAGÃO, A. C. L. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem**, 7, 218–232, 2023.

BALISA, B. D. C. et al. Transtorno do espectro autista: a percepção do cuidador acerca das dificuldades encontradas no acesso aos serviços de saúde. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, Vol.15(9), 2022. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e10857.2022>

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020.

BEZERRA, M. J. S.; OLIVEIRA, G. F. **Escola Inclusiva: Articulação Curricular**. **Id on Line Rev. Psic.** V.10, N. 31. Supl 3, Out-Nov/2016, ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/564/768>. Acesso em: 20 mai 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 mai 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 mai 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Brasília, DF: 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras exceções. Portal da legislação: governo federal. Brasília, DF: Ministro da Educação, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 mai 2024.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 04/2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014.

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: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017, 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 mai. 2014.

BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 28 mai. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101, 2006. ISSN 1478-0887. (tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz – Instituto de Matemática, Estatística e Física – Universidade Federal do Rio Grande – FURG) Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8135502/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao-do-artigo-Using-thematic-analys.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Evaluating and reviewing TA research**: A checklist for editors and reviewers. Auckland: The University of Auckland, 2017.

CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial** - Edição Especial - v.4, n. 1, p. 61-72, 2017.

CALHEIROS, D. S. Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CENCI, A. “Inclusão é uma utopia”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 336f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019.

COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C. Educação especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, EUA. v. 23, n. 35. p. 1-16. 2015.

CRUVINEL, S. P. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: Indissociabilidade entre Estado, Escola e Família. **Avanços & Olhares - Revista Acadêmica Multitemática do IESA**; ISSN: 2595-2579, Nº 9, Barra do Garças-MT, 2023.

DE PAULA, E. T. A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: fatores intervenientes na atividade do professor de Atendimento Educacional Especializado. 133f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. Adaptação de materiais e atividades para uma criança com transtorno do espectro do autismo: o trabalho colaborativo no processo educacional. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 1, 2018.

ESQUINSANI, R. S. S. Os invisíveis: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação** - UFMS, 27(53), 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/intermeio.v27i53.8044>

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i24.312.

FERREIRA, M. R. C. P. S. Trabalho colaborativo na Escola - Um desafio!. 220f. **Dissertação** (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) - INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS - ISCE, Odivelas, Portugal, 2013.

FLORES, A. S. GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO REGULAR. 212f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v.2, p.1-20, 2021.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. Editora Intersaberes, 2023.

GUIMARÃES, J. F. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **REVISTA OWL (OWL JOURNAL)**, vol. 2, n. 3, Campina Grande, mai. 2024. ISSN: 2965-2634

JANUÁRIO, F. S. Trabalho Colaborativo Entre Professoras da Sala de Recursos Multifuncional: proposições didático pedagógicas para alunos com deficiência

intelectual dos anos finais do ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, A. T. R. A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA O SUCESSO ESCOLAR. **Monografia** (Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira - UNILAB, Redenção, Ceará, 2014.

LOPES, M. M. PERFIL E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR. 170f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649. 087, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENDES, E. G.; LOPES, M. M. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-18, 2021.

MENDONÇA, F. L. R. Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. 155 f. **Dissertação** (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MONTEIRO, J. L. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA (TEA). **REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, 2(2), 473–490, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11053139>

NONATO, A. A. L. O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barueri. 161 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

NUNES, L. G. A. PSICOLOGIA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: TECENDO DIÁLOGOS COM PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 326f. **Tese** (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NUNES, T. B. INCLUSÃO ESCOLAR: AS PERSPECTIVAS DO PEDAGOGO NO ÂMBITO EDUCACIONAL. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2021.

OLIVEIRA, S. A.; PASSOS, C. L. B. O TRABALHO COLABORATIVO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UM GRUPO DE PROFESSORES DOS

ANOS INICIAIS: olhar para resolução de problemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. esp., p. 192–207, 24 Jan. 2018.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 23(27), 2015. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2003>

RIO GRANDE DO SUL. **DECRETO Nº 41.850, DE 25 DE SETEMBRO DE 2002**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: https://www.al.rs.gov.br/Legis/M010/M0100099.ASP?Hid_IDNorma=519. Acesso em: 20 mai. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA O ANO LETIVO 2024**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação, 2024a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/06112629-matrizes-de-referencia-para-o-ano-letivo-2024.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC nº 37/2024. **GUIA DE MATRIZES CURRICULARES 2024**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação, 2024b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**, p. 41-60, 2011.

RODRIGUES, M. L. H. Cooperação e Aprendizagem: dinâmicas facilitadoras e promotoras de inclusão. **Dissertação** (Mestrado na especialidade em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor) - Departamento de Formação de Educadores e Professores, Escola Superior de Educação de Coimbra, 2022.

SANTANA, E. S.; COUTINHO, D. J. G. A INCLUSÃO ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 9(8), 515–518, 2023. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.10841>

SILVA, C. R. B.; KLUMPP, C. F. B. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 4611–4629, 2020. DOI: 10.34119/bjhrv3n3-055.

SILVA, M. A. et al. CONHECENDO POSSIBILIDADES DE CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. **HOLOS**, 4(39), 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10758>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67, 2019.

TEIXEIRA, E. J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 15(2), 1678–1705, 2023. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-035>

THIENGO, E. R. et al. Inclusão de alunos autistas como percursos da redução dos danos causados pelo desprezo social: uma revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde** - REAS, Vol.13(2), 2021. DOI: <https://doi.org/10.25248/REAS.e4942.2021>

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZANATTA, M. F. A importância da implementação da sala de recursos nas escolas e a atuação do profissional de atendimento educacional especializado (AEE). **Caderno Marista de Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-8, jan.-jun. 2020.

6.4 Manuscrito 2

Para contemplar o quarto objetivo específico desta pesquisa, foi construído o Manuscrito 2, que teve como proposta desenvolver um programa de formação profissional docente com base no trabalho colaborativo, para professores e profissionais da educação atuantes em uma escola pública da rede estadual de Uruguaiana/RS. Tem-se como perspectiva submeter este Manuscrito como Capítulo de Livro, ainda sem Editora definida, após a avaliação pela Banca Examinadora desta Tese.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROMOVENDO A COLABORAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA REDE DE APOIO PARA A INCLUSÃO

Resumo: Este estudo tem como objetivo relatar a realização do 1º Seminário de Educação Especial e Inclusiva: traçando caminhos e conhecendo vivências, que aconteceu nos dias 24 e 25 de novembro de 2023 no município de Uruguaiana/RS. O evento foi organizado por uma equipe de professoras e gestoras de uma escola da rede municipal localizada na região rural do município, em parceria com uma equipe de pós-graduandas da Universidade Federal do Pampa. O intuito do seminário foi o de aproximar os profissionais que colaboram com a inclusão escolar no município, de modo que, para além da formação, houvesse melhor compreensão do papel exercido por cada profissional que faz parte do atendimento integral a esses estudantes. Considerando o exposto, destaca-se que a realização de um evento voltado para a formação continuada de professores para a educação inclusiva e para o fortalecimento da rede de apoio representa um passo fundamental na construção de um sistema educacional mais equitativo e acolhedor.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Rede de Apoio. Trabalho colaborativo. Educação e Saúde.

Abstract: This study aims to report the holding of the 1st Special and Inclusive Education Seminar: tracing paths and learning about experiences, which took place on November 24th and 25th, 2023 in the municipality of Uruguaiana/RS. The event was organized by a team of teachers and managers from a municipal school located in the rural region of the municipality, in partnership with a team of postgraduate students from the Federal University of Pampa. The aim of the seminar was to bring together professionals who collaborate with school inclusion in the municipality, so that, in addition to training, there would be a better understanding of the role played by each professional who is part of comprehensive care for these students.

Considering the above, it is noteworthy that holding an event aimed at the continued training of teachers for inclusive education and strengthening the support network represents a fundamental step in the construction of a more equitable and welcoming educational system.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Support Network. Collaborative work. Education and Health.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema central no cenário educacional contemporâneo, pois visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente que promova a equidade e a inclusão. Nesse contexto, a formação continuada de professores e o fortalecimento da rede de apoio são elementos cruciais para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva (CARVALHO, 2015).

A inclusão educacional reflete o compromisso com a justiça social e o reconhecimento dos direitos humanos, conforme delineado em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Essas diretrizes enfatizam a importância de sistemas educacionais que sejam flexíveis e capazes de atender às necessidades de todos os estudantes. Frente a essa realidade, os professores desempenham um papel vital na implementação da educação inclusiva.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva é fundamentada no princípio de que todos os estudantes devem aprender juntos. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, determina que essa aprendizagem seja realizada, sempre que possível, em escolas regulares, com apoio adequado. Esse conceito vai além da simples colocação de estudantes com deficiência em salas de aula regulares; ele abrange a adaptação curricular, a utilização de metodologias de ensino diversificadas e a criação de um ambiente de aprendizado que acolha as diferenças individuais (SILVA; ELIAS, 2022).

Para que possam atender de forma efetiva às diversas necessidades dos estudantes, é fundamental buscar formação continuada. Essa formação deve focar não apenas no desenvolvimento de competências específicas para trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também na promoção de um

olhar inclusivo (GLAT, 2018; LIMA, 2021). Assim, destaca-se que a formação continuada oferece aos professores oportunidades para atualizar seus conhecimentos, aprender novas estratégias de ensino e desenvolver habilidades para criar ambientes de aprendizagem inclusivos (LIMA, 2021).

No entanto, apesar dos avanços na promoção da educação inclusiva, vários desafios persistem. Entre eles estão a resistência à mudança, a falta de recursos adequados, e a necessidade contínua de formação para professores e outros profissionais da educação. Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a capacitação e o apoio a todos os envolvidos no processo educativo (DÍAS et al., 2009; SANTOS; RODRIGUES, 2023).

As perspectivas futuras para a educação inclusiva dependem da capacidade dos sistemas educacionais de se adaptarem e responderem às necessidades diversas dos estudantes. Nesse contexto, investir na formação continuada de professores e no fortalecimento da rede de apoio é essencial para construir uma escola que contemple as especificidades de todos os estudantes (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Diante disso, ressalta-se que a formação continuada de professores para a inclusão escolar e o fortalecimento da rede de apoio são pilares essenciais para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Estes elementos não apenas melhoram a qualidade da educação para todos os estudantes, mas também promovem uma sociedade mais justa e equitativa. Por meio de um compromisso sustentado com a formação e a colaboração, é possível avançar para um futuro em que a educação inclusiva não seja exceção, mas a norma (DÍAS et al., 2009).

Nesse contexto, de modo a promover a formação continuada de professores e o fortalecimento da rede de apoio para a inclusão escolar, este estudo tem como objetivo relatar a realização do 1º Seminário de Educação Especial e Inclusiva: traçando caminhos e conhecendo vivências, que aconteceu nos dias 24 e 25 de novembro de 2023 no município de Uruguaiana/RS, de modo a motivar que mais ações como esta sejam promovidas em diferentes contextos e realidades, pois a colaboração é uma potencial estratégia para construir caminhos mais inclusivos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO EVENTO

A inclusão escolar nas últimas décadas sempre foi uma demanda emergente. Na atualidade, com o crescente número de estudantes público-alvo da Educação Especial sendo matriculados na rede regular de ensino, cada vez mais professores e profissionais da educação têm buscado capacitação e apoio, para tentar garantir a permanência desses estudantes no ensino regular e seu processo de ensino-aprendizagem.

No município de Uruguaiana, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial diagnosticados é de 924 estudantes, divididos entre Educação Infantil (175), Ensino Fundamental (547), Ensino Médio (144) e Educação de Jovens e Adultos (58) (BRASIL, 2023). Nesse contexto, destaca-se que esse número pode ser ainda maior, pois existem muitos estudantes em investigação que ainda não possuem laudo médico da deficiência, transtorno ou altas habilidades.

Frente a essa realidade, e a partir do conhecimento das demandas dos profissionais da educação com relação à inclusão escolar, uma equipe de professores e gestores de uma escola da rede municipal de Uruguaiana/RS, decidiu aproximar a rede de profissionais que atuam em prol do desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município, das áreas de educação e saúde. O intuito desse encontro foi o de aproximar os profissionais que colaboram com a inclusão escolar no município, de modo que, para além da formação, houvesse melhor compreensão do papel exercido por cada profissional que faz parte do atendimento integral a esses estudantes.

A partir disso, o evento passou a ser organizado e a equipe responsável da escola municipal precursora dessa ideia, começou a buscar parcerias para auxiliar na organização do Seminário. Foi assim que uma equipe de pós-graduandas da Universidade Federal do Pampa também passou a compor a equipe organizadora do evento. Dessa forma, para realização do Seminário, primeiramente foram feitas reuniões para decidir a estrutura do evento, profissionais convidados, escolas a serem convidadas, local de realização, entre outras demandas necessárias.

Foram realizadas algumas reuniões presenciais com toda a equipe, de modo a organizar detalhes mais específicos do evento, e também foi criado um grupo no

WhatsApp para facilitar a comunicação entre as organizadoras. Além disso, foi criado um e-mail do evento e uma página no Instagram, para divulgação do Seminário e inscrições. Assim, foi decidido o nome do evento e para a sua arte, foi escolhido o Girassol em razão do seu simbolismo e significado (Figura 1).

Figura 1 - Arte de divulgação do evento.



Fonte: @seminarioeduc_especial (Instagram).

Popularmente, o Girassol é associado a sentimentos como felicidade, alegria e vitalidade, sendo que em algumas culturas ele é conhecido como símbolo de coragem (FLORES, 2024). A planta também gera diversos frutos, conhecidos como sementes de Girassol. A partir disso, a planta foi escolhida como símbolo do evento, pois a inclusão escolar é como uma semente que deve ser plantada em cada professor e profissional da saúde e educação, em prol do desenvolvimento de seus estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para inscrição no evento, foi construído um formulário *online* com perguntas sobre informações pessoais dos participantes, assim como uma pergunta aberta questionando as motivações dos mesmos para participar do evento, e sugestões. Além do formulário, também foram disponibilizadas listas impressas em diferentes escolas da rede municipal e estadual do município, de modo a facilitar o processo de inscrição dos participantes.

A escola organizadora do evento é localizada na área Rural do município, e por esse motivo, o evento ficaria inviável de ser realizado na estrutura da escola. Assim, para realização do evento, uma professora disponibilizou um espaço de seu

A busca dos professores e profissionais da educação de formação continuada sobre inclusão escolar é frequente, pois a formação inicial não dá conta de contemplar todas as demandas e especificidades do processo inclusivo na escola (MARCONDES; LIMA, 2020). De acordo com Marcondes e Lima (2020), a formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar não consegue contemplar todas as mazelas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, pois não existe receita pronta para incluir, e o processo de formação deve ser permanente.

Para Fernandes e Healy (2015), o processo inclusivo desacomoda a comunidade escolar, que passa a ver a inclusão como desafiadora no que diz respeito às ações pedagógicas. Nesse contexto, as autoras apontam a insegurança e as incertezas desses profissionais frente à inclusão escolar, que se sentem despreparados para atender o público-alvo da Educação Especial (FERNANDES; HEALY, 2015).

Para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 41) a formação de professores deve ser pautada em modelos de ensino e comunicação diferentes dos tradicionais, pois a “Educação Inclusiva deve ser entendida como uma reforma educacional”. Nesse sentido, os autores destacam a importância de uma reforma nos cursos de formação, principalmente na formação inicial, para que estes possam servir como promotores de agentes de mudança na escola, e não meros reprodutores das práticas escolares tradicionais (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Segundo Rocha et al. (2022), os cursos de licenciatura precisam contribuir com a realidade da Educação Inclusiva nas escolas de educação básica, ensinando o “ser professor” para os futuros docentes, a partir da compreensão da realidade e das demandas escolares reais, e não idealizadas. E nesse contexto está a inclusão escolar, considerada como um desafio a ser superado, pois contemplar as especificidades de todos os estudantes não é tarefa fácil.

Assim, ressalta-se que a formação de professores para a inclusão escolar é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Envolve uma abordagem holística que integra conhecimento teórico, habilidades práticas e atitudes positivas, promovendo o enfrentamento de desafios com estratégias inovadoras e colaborativas (FARINA; BENVENUTTI, 2024). Através de um esforço contínuo e bem direcionado, é possível promover um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Mas apesar dessa necessidade permanente pela busca de capacitação, a formação continuada depende da vontade de cada professor e profissional em manter-se atualizado e preparado efetivamente para atender a diversidade da inclusão. Apesar do grande número de inscritos, participaram em média cerca de 100 pessoas em cada turno do evento, com diferentes perfis e áreas do conhecimento, como professores, auxiliares de inclusão, familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial, profissionais da educação de modo geral e profissionais da saúde. Algumas escolas também utilizaram o evento como Parada Pedagógica, tornando obrigatória a presença dos professores e profissionais da instituição de ensino em pelo menos um turno do evento.

Conforme mencionado anteriormente, o evento aconteceu nos dias 24 de novembro no turno da noite e no dia 25 de novembro nos turnos manhã e tarde. No primeiro dia de evento, ocorreu a abertura do mesmo com a fala dos organizadores e da escola responsável, e na sequência iniciaram-se a fala dos palestrantes, conforme cronograma apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma do evento.

1º Seminário de Educação Especial e Inclusiva: traçando caminhos e conhecendo vivências		
CRONOGRAMA		
Dia 25/11	Turno noite	Abertura
		Palestra com Psicopedagoga
		Palestra com Médico Pediatra
		<i>Coffe break</i>
		Palestra com Enfermeira
		Dinâmica com Professor de Educação Física
Dia 26/11	Turno manhã	Palestra com Psicopedagoga
		<i>Coffe break</i>
		Palestra com Terapeuta Ocupacional
		Palestra com Fonoaudióloga
	Turno tarde	Palestra com professora do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal
		Palestra com professora do Atendimento Educacional Especializado da rede estadual
		<i>Coffe break</i>
		Roda de conversa com as professoras do Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

É importante destacar que todos os profissionais da saúde convidados para palestrar no evento fazem parte da rede pública e/ou privada de saúde do município de Uruguaiana/RS, e prestam atendimento ao público-alvo da Educação Especial. A maioria dos profissionais convidados atendem pelo Sistema Único de Saúde (SUS), onde os estudantes das escolas públicas são encaminhados para atendimento quando necessário.

Esses profissionais foram convidados no intuito de aproximar as áreas de Educação e Saúde, no sentido de esclarecer os serviços prestados pela rede básica de saúde, pois muitas vezes as escolas e os professores desconhecem os procedimentos adotados quando um estudante é encaminhado para atendimento, pois muitas vezes recebem pouca ou nenhuma devolutiva do atendimento multidisciplinar que o estudante recebe.

No município de Uruguaiana/RS também existe uma enorme fila de espera dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e principalmente para aqueles estudantes que estão em período de investigação, para os atendimentos com profissionais da saúde especialistas. A partir disso, o evento foi pensado de modo a reunir esses profissionais para prestar esclarecimentos aos professores e possibilitar a elucidação de dúvidas no que diz respeito a esses atendimentos, pois muitas vezes os professores sentem-se desamparados.

A inclusão escolar é um desafio multifacetado que exige a colaboração de diferentes setores para ser efetivada de forma abrangente e eficaz. No contexto da educação inclusiva, a articulação entre o sistema educacional e os serviços de saúde é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades ou condições, tenham acesso a uma educação de qualidade (SILVA; CARVALHO, 2017).

Para que a inclusão escolar seja efetiva, é crucial que as necessidades de saúde dos estudantes sejam identificadas e atendidas. Os serviços de saúde desempenham um papel vital ao fornecer diagnósticos e possibilitar intervenções terapêuticas, que são a base para a elaboração do planejamento dos professores para atendimento das necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016). Avaliações colaborativas entre educação e saúde ajudam a definir quais adaptações e suportes são necessários para que o estudante participe plenamente das atividades escolares.

A colaboração entre as instituições de ensino e os serviços de saúde deve ser contínua e estruturada. Nesse contexto, manter canais de comunicação abertos e regulares entre as famílias, as escolas e os serviços de saúde, é crucial. De acordo com Silva, Molero e Roman (2016), essa articulação assegura que todos os envolvidos estejam informados sobre o progresso e as necessidades do estudante público-alvo da Educação Especial, permitindo uma resposta rápida a qualquer desafio que surja ao longo do ano letivo.

Dessa forma, é importante destacar que a efetivação da inclusão escolar enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de recursos, infraestrutura inadequada e a necessidade de mudanças culturais dentro das instituições educacionais (BARROS; SILVA; COSTA, 2015). No entanto, o fortalecimento da articulação entre os setores de educação e saúde oferece uma trajetória promissora para superar estas barreiras (SILVA; CARVALHO, 2017).

Investir em políticas públicas que promovam esta colaboração, garantir financiamento adequado e fomentar uma cultura de inclusão são passos essenciais para que todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial (GLAT, 2018). Assim, a integração entre a educação e os serviços de saúde não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também assegura que cada aluno, com suas particularidades e necessidades, tenha a oportunidade de se desenvolver em um ambiente acolhedor e inclusivo.

E para além dos profissionais da saúde, o último turno do evento também reuniu professoras especialistas em Educação Especial, para conversar com os participantes e elucidar dúvidas a respeito do processo inclusivo realizado nas escolas da rede pública do município de Uruguaiana/RS. Essa fala foi pensada pois a articulação entre professor especialista e professor da sala de aula regular muitas vezes não acontece, e muitas vezes não existe trabalho colaborativo para a inclusão na escola, ou acontece de forma insuficiente.

Nesse contexto, os participantes, que foram professores, auxiliares pedagógicos e outros profissionais da educação, e profissionais da saúde, puderam ouvir e conversar com as professoras especialistas em Educação Especial, em um momento de muita troca e compartilhamento de ideias a respeito do processo de inclusão escolar realizado nas escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino do município.

A inclusão escolar é um princípio fundamental da educação contemporânea, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso a um ambiente de aprendizado equitativo e de qualidade. Nesse contexto, a articulação entre o professor de Educação Especial e os professores da sala de aula regular é essencial para a efetivação da Educação Inclusiva no contexto escolar (TROVO, 2023).

O professor de Educação Especial possui os conhecimentos especializados para o atendimento ao público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mas seu papel não se limita apenas ao apoio direto aos estudantes, mas também inclui a colaboração com os professores da sala de aula regular (TEIXEIRA, 2019). Esse profissional contribui com estratégias de ensino adaptativas, avaliações individualizadas e recursos especializados que podem ser fundamentais para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes atendidos pelo AEE.

Desse modo, destaca-se que a interação entre o professor do AEE e os professores da sala regular deve ser baseada em comunicação contínua e trabalho colaborativo. A responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial deve ser compartilhada, com o professor de Educação Especial oferecendo ferramentas e métodos para uma avaliação justa e significativa. Juntos e em colaboração, os professores podem ajustar as estratégias pedagógicas com base nos resultados observados (TROVO, 2023).

No entanto, apesar dos benefícios claros da articulação entre os professores especialistas e professores da sala de aula regular, na realidade escolar existem muitos desafios para que essa parceria seja concretizada (RECH; FREITAS, 2021). A falta de tempo para planejamento conjunto, diferenças nas abordagens pedagógicas e a sobrecarga de trabalho são algumas das dificuldades enfrentadas. Para superá-las, é crucial que a escola como um todo apoie essa colaboração através de políticas institucionais que promovam a inclusão, forneçam tempo adequado para reuniões e incentivem uma cultura de cooperação e respeito à diversidade (REIS, 2015).

Frente a essa realidade, destaca-se que através da colaboração, comunicação e compromisso conjunto, é possível criar um ambiente educacional onde todos os estudantes possam consolidar as suas aprendizagens. Essa articulação não apenas beneficia os estudantes com necessidades educacionais

especiais, mas enriquece a experiência de aprendizagem para toda a comunidade escolar.

Por fim, é importante destacar que os dias de evento possibilitaram muito aprendizado e trocas de conhecimento entre os profissionais. Como professoras e organizadoras do Seminário, é possível afirmar que esses momentos fazem falta no dia a dia da profissão de educar, onde muitas vezes os professores e profissionais da educação sentem-se sozinhos ao lidar com a inclusão escolar. Diante disso, considera-se que esses momentos de troca são fundamentais, e para além da capacitação, promovem acolhimento e o fortalecimento das ações em prol da inclusão escolar no município de Uruguai/RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção de um evento voltado para a formação continuada de professores para a educação inclusiva e para o fortalecimento da rede de apoio representa um passo fundamental na construção de um sistema educacional mais equitativo e acolhedor. A formação continuada permite que os professores adquiram e aperfeiçoem habilidades essenciais para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula.

Assim, destaca-se que a sensibilização e a capacitação oferecidas por eventos como estes, auxiliam os professores a implementar abordagens pedagógicas mais inclusivas, contribuindo para um ambiente escolar onde todos os estudantes se sintam valorizados e apoiados. Além disso, destaca-se que a inclusão escolar depende de uma rede de apoio múltipla e consistente, que envolve não apenas os professores, mas também outros profissionais da educação, saúde, famílias e a comunidade em geral.

Seminários dedicados a esse tema promovem a colaboração e a comunicação entre todos os envolvidos, criando uma infraestrutura de suporte que pode responder de maneira eficiente e integrada às necessidades dos estudantes. Essa rede de apoio é essencial para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas na escola. Ainda, é importante enfatizar que eventos como este proporcionam um espaço para o compartilhamento de experiências e melhores práticas entre professores e outros profissionais da educação. Esse intercâmbio de conhecimento

fortalece a comunidade educacional e promove um senso de coesão e propósito comum.

Por fim, destaca-se que a realização de seminários voltados para a formação continuada de professores para a inclusão escolar, e para o fortalecimento da rede de apoio é uma ação estratégica e essencial para a construção de uma educação que respeita e valoriza a diversidade. Esses eventos não apenas capacitam os professores, mas também fomentam uma cultura de inclusão e colaboração, fundamentais para o sucesso de todos os estudantes. Através desse contínuo investimento em formação e apoio, é possível avançar em direção a uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação inclusiva é a norma e não a exceção.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil - V. 35, no 88, p. 145-163, 2015.

BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CARVALHO, J. B. S. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA CLASSE Nº 64 DE CEILÂNDIA SUL-BRASÍLIA/DF. **Monografia** (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015.

DÍAS, F. et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. 354p.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores**: perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. 152 p.

FERNANDES S. H. A. A.; HEALY L. H. Cenários multimodais para uma Matemática Escolar Inclusiva: Dois exemplos da nossa pesquisa. In: XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática (XIV CIAEM-IACME), 2015, Chiapas. **Anais** eletrônicos... Chiapas, México: 2015.

FLORES, H. F. **Girassol**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/girassol.htm>. Acesso em: 17 jun. 2024.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

LIMA, V. C. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama/DF, 2021.

MARCONDES, F. G. V.; LIMA, P. C. A busca pela receita de inclusão na formação de professores: o olhar para o outro e a empatia matemática como um caminho possível. **BOLETIM GEPEM** (eISSN: 2176-2988), Nº 76 – jan. /jun. 2020.

RECH, A. J. D; FREITAS, S. N. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021, -, pp. 1-26.

REIS, R. C. D. Inclusão em educação: Fronteiras entre a Política institucional e os movimentos instituintes do atendimento educacional de estudantes público alvo da educação especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 130f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

ROCHA, L. P. et al. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, 22(3), 195–212, 2022.

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

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set., 2014.

SANTOS, D. M. A. A. P.; RODRIGUES, E. F. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais. **Cadernos de Estágio**, v. 5, n. 4, 2023.

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, Janeiro/Abril de 2016: 109-115.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017.

SILVA, E. F.; ELIAS, L. C. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, e26627, 2022.

TEIXEIRA, A. M. Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do atendimento educacional especializado nas escolas públicas municipais de

Uruguaiana/RS. 107 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2019.

TROVO, K. A. D. Articulação do trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado com o ensino regular na rede municipal de corumbá (MS). 102f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023.

7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder a questão norteadora desta Tese, este estudo traçou como objetivo geral investigar a prática do trabalho colaborativo para a efetivação da Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual de Uruguaiana/RS. Os resultados possibilitaram a elaboração de um Artigo, um Capítulo de Livro e três Manuscritos. Essas produções auxiliaram na resolução da questão norteadora desta pesquisa, assim como possibilitaram reflexões sobre outros desdobramentos do processo inclusivo realizado na escola.

No Artigo 1, a partir de uma revisão sistemática da literatura de Teses e Dissertações publicadas entre 2007 e 2020, foi possível identificar as propostas de formação profissional docente sobre a temática da Educação Inclusiva com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No estudo, constatou-se que a formação colaborativa e a potencialização do diálogo e articulação entre os professores como estratégia para a formação de professores e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas na escola. O estudo também concluiu que estas formações devem considerar as demandas da prática profissional dos professores, reconhecendo a realidade e as especificidades de cada nível de ensino, promovendo a criação de uma cultura colaborativa entre os professores.

De acordo com Nóvoa (1991), a formação de professores deve levar em consideração as demandas da prática profissional, e não somente os conteúdos acadêmicos. Além disso, de acordo com o autor, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p. 26). Outros estudos como a Tese de Zerbato (2018) e a Dissertação de Barboza (2022), sendo esta última realizada no município investigado, destacaram a importância da formação colaborativa e do trabalho colaborativo para a inclusão escolar.

Já o Capítulo 1, a partir de uma revisão narrativa da literatura, buscou-se refletir sobre a constituição do sistema de ensino inclusivo brasileiro, e a partir disso, analisar de que forma as metodologias ativas podem contribuir com o contexto de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação básica. A partir disso, constatou-se que a utilização de metodologias

ativas no processo de ensino-aprendizagem, contribui com o sucesso da escolarização de todos os estudantes, sendo eles público-alvo da Educação Especial ou não. O estudo também auxiliou na compreensão de que existem muitas barreiras de ordem estrutural, formativa, organizacional e atitudinal para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, e que para superação dessas barreiras, existe a necessidade de mais investimento em educação e a valorização da carreira docente.

De acordo com Brasil (2021), as metodologias ativas potencializam o desenvolvimento cognitivo do estudante, pois promovem aprendizagens significativas, onde o estudante é o protagonista de sua aprendizagem. E considerando o contexto da Educação Inclusiva, que necessita de uma abordagem curricular mais diversificada, as metodologias ativas “quando aplicadas com sensibilidade, são ferramentas valiosas para criar ambientes inclusivos e promover o desenvolvimento integral de todos os alunos” (Brito; Paniago, 2024, p. 01).

Assim, a partir desses dois estudos teóricos e bibliográficos, verificou-se que propostas formativas com base na colaboração e na utilização de métodos que contemplem a todos os estudantes, como as metodologias ativas, contribuem com o processo de inclusão escolar. Do mesmo modo, foi possível compreender que, para efetivação de uma educação efetivamente inclusiva, é preciso que exista uma rede de apoio para o atendimento das especificidades do público-alvo da Educação Especial, tanto dentro como fora da escola. Lopes e Mendes (2021), Costa (2021) e Rech e Freitas (2021) também destacaram em seus estudos a importância do fortalecimento da rede de apoio para a inclusão escolar.

Frente a realidade encontrada, foi possível construir o Manuscrito 1, que a partir de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, buscou investigar a realidade da Educação Inclusiva e do trabalho colaborativo em uma escola da rede pública estadual de ensino de Uruguaiana/RS. O estudo constatou que o trabalho colaborativo para a inclusão escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental é essencial para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente do público-alvo da Educação Especial. Realidade também constatada nos estudos de Martinelli (2016) e Rech e Freitas (2021).

Neste estudo, foi possível verificar que a escola já possui uma cultura colaborativa, onde os professores se comunicam e trocam informações de forma frequente, pensando no contexto de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Apesar disso, tanto a professora especialista como os professores da sala de aula regular têm dificuldade de articulação com as famílias desses estudantes. Essa realidade pode ser justificada pelo contexto de alta vulnerabilidade social em que a escola se encontra, onde muitos membros familiares são usuários de drogas e entorpecentes, conforme a realidade observada e relatada pelos participantes do estudo.

Para tentar aproximar as famílias do contexto escolar, passou-se a realizar Conselhos Participativos, uma vez a cada trimestre, assim como eventos escolares com os estudantes nas datas comemorativas. Essas ações foram planejadas de forma colaborativa, durante as reuniões realizadas a cada trimestre com todos os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e equipe Diretiva e Pedagógica. Mesmo assim, a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes matriculados na escola é pouca, principalmente daqueles considerados público-alvo da Educação Especial.

Realidade também identificada no estudo de Rech e Freitas (2021), que constatou algumas barreiras para a relação entre família e escola, principalmente em razão da postura acusatória de ambas as partes, ao invés de uma relação de parceria e colaboração. Dessa forma, as autoras destacam que “Faz-se necessário, desse modo, que a escola se conscientize de que as famílias podem ser uma rede de apoio, que juntas poderão formar uma parceria, com a intenção de contribuir para a inclusão” (Rech; Freitas, 2021, p. 22). Mas para isso, a família tem que possibilitar essa interação, a partir de uma relação mútua de colaboração com a instituição de ensino.

Outra barreira identificada foi a escassez de recursos materiais e estruturais para o atendimento dos estudantes, especialmente dos alunos público-alvo da Educação Especial, onde a escola não possui uma Sala de Recursos e estrutura adequada para realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também foi possível constatar a falta de profissionais especialistas em Educação Especial nas escolas da rede estadual de Uruguiana.

Desse modo, conforme apresentado neste estudo, a professora especialista atende os estudantes dos Anos Finais na sala de aula regular, como serviço de apoio pedagógico. Nesse contexto, cabe destacar que essa temática carece de um estudo mais aprofundado, que investigue a realidade das escolas da rede estadual,

e destaque os benefícios concretos desse tipo de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No entanto, apesar de na escola investigada esse tipo de serviço ter sido visto como benéfico para a aprendizagem dos estudantes, para a promoção de sua autonomia e para a potencialização do trabalho colaborativo entre os professores, todo o estudante público-alvo da Educação Especial tem direito ao AEE, e cabe ao Estado garantir esse atendimento no contraturno escolar. Segundo Turchiello, Silva e Guarechi (2014, p. 39), o AEE é um serviço fundamental que visa “à participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum”. De acordo com as autoras, o AEE busca eliminar as barreiras de aprendizagem dos estudantes, visando assegurar as condições para que esses estudantes se desenvolvam de forma integral (Turchiello; Silva; Guarech, 2014).

Nesta Tese também foi constatada a falta de articulação da escola com os serviços da área da saúde, onde a literatura destaca que essa relação é fundamental para os estudantes público-alvo da Educação Especial, que necessitam ser atendidos por uma equipe multidisciplinar para a superação de suas barreiras de aprendizagem (Balisa et al., 2020; De Paula, 2022; Guimarães, 2024).

Diante dessa realidade, foi desenvolvido um programa de formação profissional docente com base no trabalho colaborativo, para professores e profissionais da educação atuantes na escola investigada. Essa formação fez parte de um evento de grande porte, que reuniu professores de outras escolas e redes de ensino, assim como profissionais da área da saúde que prestam atendimentos aos estudantes público-alvo da Educação Especial no município. Assim, a partir dessa formação, foi construído o Manuscrito 2, que teve como objetivo relatar a realização do 1º Seminário de Educação Especial e Inclusiva: traçando caminhos e conhecendo vivências, que aconteceu nos dias 24 e 25 de novembro de 2023 no município de Uruguaiana/RS.

A formação foi realizada durante três turnos, e teve formato expositivo e dialogado, onde os participantes tiveram a oportunidade de participar de rodas de conversa e trocas de conhecimentos com profissionais de diversas áreas da saúde e da educação. Este programa de formação possibilitou a promoção do fortalecimento da rede de apoio para a inclusão escolar no município, e pode inspirar futuras ações para construir caminhos mais inclusivos na escola e fora dela.

É importante destacar que estas ações motivaram a construção de outras propostas, como Oficina sobre a inclusão, a diversidade e a acessibilidade de forma colaborativa para os estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola investigada, utilizando metodologias ativas (Apêndice D), a Feira de Ciências que nunca havia sido realizada na escola, Projeto sobre Deficiência Visual e Empatia, Projeto sobre Sexualidade e Higiene, e Projeto sobre Saúde e Hábitos Saudáveis.

Essas propostas foram construídas de forma interdisciplinar e realizadas para além dos resultados descritos nesta Tese, pois não eram objeto direto desta pesquisa. Todas essas ações tiveram a participação de todos os estudantes e professores, que foram motivados a engajarem-se nas propostas realizadas, de forma conjunta e cooperativa em prol de sua aprendizagem. Salgado e Souza (2017, p. 12) destacam que “A prática interdisciplinar, por ser contrária à educação tradicional que busca a padronização dos educandos, já é em sua origem inclusiva”. E para além da prática, o professor deve ter uma atitude interdisciplinar, compreendendo que cada estudante é único e possui suas características e necessidades individuais (Salgado; Souza, 2017).

Diante do exposto, conclui-se que o trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio, gestores escolares e familiares, possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais equitativo e adaptado às diversidades.

A inclusão escolar efetiva requer um senso de responsabilidade compartilhada. O trabalho colaborativo, nesse contexto, promove esse senso de responsabilidade coletiva, onde todos os membros da comunidade escolar se veem como participantes ativos na criação de um ambiente inclusivo. Essa abordagem garante que a inclusão não seja apenas uma responsabilidade individual, mas um compromisso conjunto com o bem-estar e o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes.

Através da colaboração, os professores podem expandir suas competências e conhecimentos sobre práticas inclusivas. Participar de práticas colaborativas permite que os professores aprendam com seus colegas e desenvolvam habilidades que são essenciais para a educação inclusiva. Esse desenvolvimento profissional contínuo é

vital para a adaptação às necessidades em constante mudança dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No entanto, apesar das vantagens do trabalho colaborativo, a implementação efetiva enfrenta desafios, como a resistência à mudança, a falta de tempo e recursos e a necessidade de uma comunicação eficaz entre os diversos participantes. Superar esses obstáculos requer um compromisso contínuo e sustentado por parte de todos os envolvidos, bem como o apoio das políticas educacionais e da gestão escolar. Assim, destaca-se que o fortalecimento da cultura de colaboração nas escolas deve ser uma prioridade.

Dessa forma, ressalta-se que o trabalho colaborativo é uma peça fundamental para a promoção da inclusão escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao investir no desenvolvimento de práticas colaborativas, as escolas podem criar ambientes onde todos os estudantes tenham a oportunidade de prosperar, independentemente de suas diferenças, tendo as suas especificidades atendidas. Este compromisso com a colaboração e a inclusão é fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. **Navio negreiro**. [S.l.]: Virtual Books, 2000. Disponível em: <http://www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/Lport2/navionegreiro.htm>. Acesso em: 10 jan. 2002, 16:30:30.

ALCÂNTARA, J. N. et al. Formação continuada na perspectiva inclusiva: a relação entre professores do AEE e da sala comum. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.1, p.07-24, Janeiro/Abril, 2016.

BALISA, B. D. C. et al. Transtorno do espectro autista: a percepção do cuidador acerca das dificuldades encontradas no acesso aos serviços de saúde. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, Vol.15(9), 2022. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e10857.2022>

BARBOZA, C. P. Políticas públicas educacionais: o trabalho colaborativo e suas contribuições para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Uruguaiana/RS. 2022. 88 p. **Dissertação** (Mestrado Profissional de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BASSOLI, F.; LOPES, J. G. S.; CÉSAR, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1989-27666-001>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. 1. ed. Londrina - Paraná: Editora da Universidade Estadual de Londrina, v. 01, 2012.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. (Orgs.). **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Participar-pesquisar**. In C. R. Brandão (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 de maio de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 de maio de 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Ofício Circular Nº 2/2021. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, DF:

CONEP/SECNS/MS, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 26 de março de 2021.

BRASIL, M. S. NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E METODOLOGIAS ATIVAS. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 7(7), 1017–1032, 2021. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1742>

BRITO, L. H. S.; PANIAGO, M. C. L. Metodologias ativas para inclusão: reflexões a partir da revisão de literatura. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(3), e5979, 2024. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.3-293>

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial** - Edição Especial - v.4, n. 1, p. 61-72, 2017.

CENCI, A. “Inclusão é uma utopia”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 336f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3), p. 1-16, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234620116_Co-Teaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices. Acesso em: 15 de maio de 2021.

COSTA, C. O Currículo numa comunidade de prática. **Revista de Ciências da Educação**, 03, pp. 87-100, 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

COSTA, J. D. V. PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 187f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C. Educação especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, EUA. v. 23, n. 35. p. 1-16.

2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650516>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

DE PAULA, E. T. A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: fatores intervenientes na atividade do professor de Atendimento Educacional Especializado. 133f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, Marília, v.22, n. 01, p. 151-166, 2021.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, p.217-228, Abr.-Jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n2/1413-6538-rbee-24-02-0217.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

FLORIAN, L., SPRATT, J. Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. **European Journal of Special Needs Education**, 28 (2), pp. 119-135, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.778111>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, P. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

Google Maps. **Imagem do município de Uruguaiana**, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GOTTI, A.; RIZZO, P. H. S. Os avanços na inclusão e os riscos da nova Política Nacional de Educação Especial. **Nova escola**, nov., 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19896/o-retrocesso-da-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

GUIMARÃES, J. F. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **REVISTA OWL** (OWL JOURNAL), vol. 2, n. 3, Campina Grande, mai. 2024. ISSN: 2965-2634

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. 149f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; SILVA, A. C. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 82 núm. 1, pp. 161-172, 2020. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3663/4070>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/uruguaiana/panorama>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

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

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pro-Posições**, V. 27, N. 2 (80); maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

LEHNHART, G. B. et al. Ensino colaborativo como prática de iniciação à docência em Educação Especial: anos finais do ensino fundamental. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.3, p.9855-9863, mar. 2020.

LOPES, A. P. F. A. Desenvolvimento atípico, acesso à educação de qualidade. 145f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Matemática) - Programa de Pós-Graduação

em Mestrado Profissional em Matemática, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55136/tde-24112016-202747/publico/AnaPaulaFerreiraAurelianoLopes_revisada.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2021.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1 - 18, e-19649.087, 2021.

MACÁRIO, M. J., SÁ, C. M.; MOREIRA, A. Desenlaçando caminhos de revisão de literatura: o trabalho colaborativo docente na era da web social. In: **CIDTFF - Indagatio Didactica** - Universidade de Aveiro, .2013

MAIA, I. M. O.; PAIVA, A. C.; PEREIRA, A. B. S.; SILVA, M. A. M.; SILVA, M. G. M.; MENDES, K. D. Identificação de barreiras físicas em ambientes escolares. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.6, p. 33311-33324; jun., 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10992/9203>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

MARTINELLI, J. A. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE UMA PROFESSORA ESPECIALISTA E PROFESSORES DO ENSINO COMUM PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. 156f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO, D. P. S. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/215/199>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p.29-41.

MENDES, E. G. **Projeto S.O.S.** inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – CNPq. São Carlos: UFSCar, 2007. 112 p.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MOLIN, B. H. D.; AGUIAR, L. M.; SANTOS, S. F. Do Ensino Remoto Emergencial à Construção do Ensino Híbrido na Rede Municipal de Educação. In: **Anais** do XIV Seminário Nacional de Literatura, História e Memória; e V Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano. 16 a 23 de novembro de

2020. Disponível em: <https://www.seminariolhm.com.br/site/simposios/18/6.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

MOLINA, R. A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 177f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

MÜLLER, M. F.; VIEGAS, A. L. Interação entre os professores de sala de aula comum e o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa escola estadual. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 20, n. 33, p. 1-112, jan./jun. 2019.

NÓVOA, A. (Coord.) **Concepções e práticas da formação contínua dos professores**; In: NÓVOA, A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES; Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

OLIVEIRA, I. T. T.; FEITOSA, F. S.; MOTA, J. S. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: desafios da prática docente. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8 - 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1867>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

PAGANOTTI, E. G.; OSTI, A. Representações de docentes sobre a inclusão escolar no município de Rio Claro, SP. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7222/4954>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

PAIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e155866, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155866.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 129-144, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833/pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.56-66, jul./dez. 2017.

RECH, A. J. D; FREITAS, S. N. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021, -, pp. 1-26.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/669/252>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Modelo de Distanciamento Controlado**. Gabinete de Crise para o Enfrentamento da Epidemia de COVID-19. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://distanciamentocontrolado.rs.gov.br/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

RODRIGUES, D. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, Volumen 7, Número 2, Junio, 2014. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/140>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, A. P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

SANCHES, I. **Da Integração a inclusão escolar**. In: Em busca de indicadores de educação inclusiva. Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SANTOS, M. P.; GISI, M. L. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017.

SANTOS, D. M.; PANHOCA, I. Gestão escolar e a política nacional de educação especial: as barreiras para a implementação de uma política pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.esp.2, p.1296-1315, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10171/7031>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHNEIDER, F. C. Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação. 166f. **Tese** (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOUZA, F. F. Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 297f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500887.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 22(4), 527-542, 2016.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. (1ª edição: 1985). São Paulo: Cortez, 2003.

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

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARECH, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento educacional especializado**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed., 1. reimpr. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. 370 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

URUGUAIANA. **LEI N.º 4.620, de 4 de abril de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Uruguaiana, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em:

<https://www.uruguaiana.rs.gov.br/uploads/legislacao/10194/Lei4620.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

VEIGA, R. F. et al. Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.2, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/36798/pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

VENÂNCIO, A. C. L. Grupos de apoio entre professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo. 341f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações. **Revista Cocar**. V.14 N.29 Maio/Ago.; p.584-602; 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3395>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas.ti. **Administração: Ensino e Pesquisa**. RIO DE JANEIRO, V. 16, N. 2, P. 275–308, ABR-MAI-JUN., 2015.

WENGER, E. **Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad**. 2011. Título original: Communities of practice: Learning, meaning and identify. Publicado em inglês em 1998 por The Press Syndicate of the University of Cambridge, Reino Unido.

ZERBATO, A. P. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 folhas. **Tese** de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O trabalho colaborativo como estratégia para a Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Susane Graup

Pesquisadores participantes: Doutoranda Amanda Machado Teixeira

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECi)

Telefone do pesquisador para contato (inclusive a cobrar) e endereço de e-mail:

Susane - (55) 9 8100-8424 (susanegraup@unipampa.edu.br);

Amanda - (55) 9 9908-9738 (amandateixeira.m@gmail.com);

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) de um projeto de pesquisa denominado “O trabalho colaborativo como estratégia para a Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, que tem por objetivo principal investigar a prática do trabalho colaborativo para a efetivação da Educação Inclusiva nesta etapa de ensino, promovendo ações formativas colaborativas como estratégia para a superação das demandas do processo de inclusão escolar.

Sua participação é fundamental para este tipo de investigação. Para isto, no primeiro momento será necessário que você responda um questionário, que terá como proposta identificar o perfil dos professores, auxiliares pedagógicos e Equipe Diretiva e Pedagógica da escola, assim como suas percepções sobre a realidade da inclusão e do trabalho colaborativo desenvolvido pela instituição de ensino. No segundo momento, você participará de um programa de formação profissional docente com base no trabalho colaborativo, que será constituído a partir das necessidades apontadas pelos participantes.

Após o programa de formação, as pesquisadoras continuarão acompanhando o processo inclusivo realizado na escola, no decorrer deste ano letivo, por meio de observação, diário de campo, reuniões de assessoramento e entrevistas com os participantes. Todas as etapas do estudo serão construídas a partir do diálogo entre os participantes, e considerando a realidade e as necessidades do contexto escolar ao longo de todo o estudo. E, por fim, no final do ano letivo de 2023, tem-se como perspectiva construir colaborativamente um e-book relatando as práticas vivenciadas, que será amplamente divulgado para a comunidade escolar, conforme interesse da escola e dos participantes do estudo.

Todos os momentos da pesquisa serão realizados em seu horário de trabalho, de forma virtual e/ou presencial, em dia e horário previamente agendados com a Equipe Diretiva e Pedagógica da escola, em local apropriado e reservado para evitar possíveis constrangimentos, tudo sob responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Susane Graup, coordenadora do Projeto, e da Prof.^a Ms.^a Amanda Machado Teixeira. Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Durante a realização da coleta de dados, você poderá experimentar a sensação de dúvida ou incertezas com algum questionamento, que poderá ser realizado a qualquer momento. Caso você sinta algum desconforto durante a realização da coleta de dados, nos momentos presenciais e/ou híbridos, a pesquisadora interromperá a coleta, questionando se você deseja continuar, tomando todas as medidas para que o problema seja resolvido e a coleta de dados continue. Do mesmo modo, nos momentos de participação e/ou preenchimento de materiais de forma virtual, você poderá interromper a coleta de dados imediatamente em caso de dúvidas, inquietações, constrangimentos, e outras situações que achar pertinente, e deverá entrar em contato com a pesquisadora principal, através do e-mail e telefone (disponível no início da primeira página), para que a mesma tome todas as medidas necessárias para que as demandas sejam resolvidas e a coleta de dados prossiga. Apesar destes procedimentos não oferecerem riscos imediatos, você poderá sentir a necessidade de dar outras respostas aos questionamentos, para isto, as pesquisadoras estarão à disposição através de contato via e-mail e telefone.

Este termo é redigido em duas vias, que serão assinadas e rubricadas pela pesquisadora e participante e, a este, será entregue uma via. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa - CEP** (disponível ao final deste documento). O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “O trabalho colaborativo como estratégia para a Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental” e concordo em participar.

☐
☐

Concordo em participar e disponibilizo minhas informações para o estudo.

Não concordo em participar.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome do pesquisador responsável: Susane Graup

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Uruguaiana, _____ de _____ de 2023.

Prof.^a Dr.^a Susane Graup - Coordenadora do Projeto - Contato: (55) 9 8100-8424

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana - BR 472, Km 592, Prédio Administrativo - Sala 23, Caixa Postal 118, CEP 97500-970, Uruguaiana - RS. Telefones: (55) 3911-0200 - Ramal: 2289 e (55) 3911-0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PROFESSORES



Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências

Projeto de Pesquisa: O trabalho colaborativo como estratégia para a Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Trabalha com: ☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio
☐ EJA ☐ Outro: _____

Carga horária de trabalho *nesta escola*: ☐ 20h ☐ 40h ☐ Outra: _____

Carga horária de trabalho *em outra(s) escola(s)*: ☐ 20h ☐ 30h ☐ Outra: _____ ☐ Não possui

Tempo de atuação na *rede municipal de ensino*: _____

Tempo de atuação na *rede estadual de ensino*: _____

Tempo de atuação na *rede privada de ensino*: _____

Tempo de atuação *nesta escola*: _____

Escolaridade: ☐ Ensino médio completo ☐ Magistério ☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino Superior completo ☐ Pós-graduação incompleta ☐ Pós-graduação completa

Possui formação em: _____ Ano de formação: _____

_____ Ano de formação: _____

_____ Ano de formação: _____

Estado civil: ☐ Casado(a) ☐ Solteiro(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Outro: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Número de filhos: _____

1. Qual é a sua função na escola? Marque quantas opções for necessário.

☐ Auxiliar pedagógico

☐ Professor(a)

() Professor(a) do AEE

() Orientador(a)

() Supervisor(a)

() Coordenador(a)

() Equipe Diretiva

() Outra: _____

2. Assinale em qual(is) turma(s) você está atuando este ano na escola. Marque quantas opções for necessário.

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

() 4º ano

() 5º ano

() 6º ano

() 7º ano

() 8º ano

() 9º ano

3. Qual(is) disciplinas ministra?

4. A(s) turma(s) que você atende/atua, possui estudantes com deficiência ou em investigação? Se sim, descreva qual é o diagnóstico/suspeita.

5. Quais estratégias pedagógicas você utiliza **em sala de aula** com os estudantes com deficiência ou em investigação?

6. Na sua percepção, como a sua função contribui para o processo inclusivo realizado **na** **escola?**

7. Quais as suas principais necessidades formativas sobre a temática da inclusão neste ano letivo? Cite as temáticas de interesse.

8. Destaque os pontos positivos e os aspectos a melhorar no processo inclusivo realizado na escola:

9. Na sua percepção, considerando o **trabalho colaborativo*** realizado na escola para o atendimento dos com deficiência/em investigação, destaque os pontos positivos e os aspectos a melhorar:

(*trabalho colaborativo: colaboração e diálogo entre professoras, professora do AEE, auxiliares, equipe Diretiva e Pedagógica, etc).

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO EQUIPE DIRETIVA E PEDAGÓGICA



Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências

Projeto de Pesquisa: O trabalho colaborativo como estratégia para a Educação Inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Trabalha com: ☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ EJA ☐ Outro: _____

Carga horária de trabalho *nesta escola*: ☐ 20h ☐ 40h ☐ Outra: _____

Carga horária de trabalho *em outra(s) escola(s)*: ☐ 20h ☐ 30h ☐ Outra: _____ ☐ Não possuo

Tempo de atuação na *rede municipal de ensino*: _____

Tempo de atuação na *rede estadual de ensino*: _____

Tempo de atuação na *rede privada de ensino*: _____

Tempo de atuação *nesta escola*: _____

Escolaridade: ☐ Ensino médio completo ☐ Magistério ☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino Superior completo ☐ Pós-graduação incompleta ☐ Pós-graduação completa

Possui formação em: _____ Ano de formação: _____

_____ Ano de formação: _____

_____ Ano de formação: _____

Estado civil: ☐ Casado(a) ☐ Solteiro(a) ☐ Viúvo(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Outro: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino Número de filhos: _____

1. Qual é a sua função na escola? Marque quantas opções for necessário.

☐ Auxiliar pedagógico

☐ Professor(a)

☐ Professor(a) do AEE

- () Orientador(a)
() Supervisor(a)
() Coordenador(a)
() Equipe Diretiva
() Outra: _____

2. Na sua percepção, como a sua função (equipe Diretiva ou Pedagógica) contribui para o processo inclusivo realizado **nesta escola**?

3. Quais as suas principais necessidades formativas sobre a temática da inclusão neste ano letivo? Cite as temáticas de interesse.

4. Destaque os pontos positivos e os aspectos a melhorar no processo inclusivo realizado na escola:

5. Na sua percepção, considerando o **trabalho colaborativo*** realizado na escola para o atendimento dos com deficiência/em investigação, destaque os pontos positivos e os aspectos a melhorar:

(*trabalho colaborativo: colaboração e diálogo entre professoras, professora do AEE, auxiliares, equipe Diretiva e Pedagógica, etc).

APÊNDICE D – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINA FORMATIVA COM OS ESTUDANTES

A partir do caminho percorrido durante a construção desta Tese, foram definidas as próximas ações a serem realizadas, a partir das demandas da escola, dos estudantes e dos professores que foram emergindo no decorrer do estudo. Foram realizados três encontros, sendo um a cada trimestre, com todos os oito (08) professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e com dois (02) membros da equipe Diretiva e Pedagógica, para construção e planejamento de projetos interdisciplinares a serem executados de forma colaborativa no decorrer do ano letivo.

Dessa forma, a partir desses encontros, por meio das entrevistas realizadas com os professores da escola, e a partir da realidade observada nas etapas do estudo supracitadas, sentiu-se a necessidade de se realizar um projeto com os estudantes a respeito da inclusão, do respeito às diferenças e da acessibilidade. Nesse contexto, foi realizada uma oficina reflexiva com base na metodologia da Problemática com o arco de Magueres, com todos os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da escola investigada.

Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, organizado em formato de relato de experiência. Esta ação buscou promover a inclusão, a diversidade e a acessibilidade de forma colaborativa para os estudantes, assim como para os cinco (05) professores participantes. O encontro foi organizado e ministrado pela pesquisadora, e contou com a participação dos professores das áreas de Português, Matemática, Geografia e História, Língua Inglesa e Artes, que colaboraram previamente na organização da ação, e no momento da oficina realizando dinâmicas com os estudantes e provocando questionamentos sobre a temática trabalhada.

E além desse projeto, foram construídas e executadas outras ações de forma colaborativa e interdisciplinar, utilizando metodologias ativas, como a Feira de Ciências que nunca havia sido realizada na escola, Projeto sobre Deficiência Visual e Empatia, Projeto sobre Sexualidade e Higiene, e Projeto sobre Saúde e Hábitos Saudáveis. Essas ações foram realizadas para além dos resultados descritos nesta Tese, pois não eram objeto de pesquisa.

Assim, este estudo buscou promover a inclusão, a diversidade e a acessibilidade de forma colaborativa para os estudantes e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Uruguaiana/RS, por meio de uma oficina reflexiva com base na metodologia da Problemática com o arco de Maguerez.

Tem-se como perspectiva submeter este Manuscrito como Relato de Experiência na Revista Espaço Pedagógico, classificada com Qualis A3 pela Classificação de Periódicos do Quadriênio 2017-2020 da Plataforma Sucupira, após avaliação pela Banca Examinadora desta Tese. Link da Revista: <https://seer.upf.br/index.php/rep/issue/view/847>.

INCLUSÃO ESCOLAR, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE: OFICINA FORMATIVA PARA ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: Este estudo teve como objetivo realizar uma oficina formativa sobre inclusão escolar, diversidade e acessibilidade para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e seus professores, de uma escola pública da rede estadual de ensino de Uruguaiana/RS. A oficina fez parte de um projeto interdisciplinar e foi organizada e estruturada com base na Metodologia da Problemática (MP) com o Arco de Maguerez. Participaram da ação aproximadamente 50 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A partir desta ação, foi possível promover a empatia entre os estudantes adolescentes, que foram instigados a refletir sobre as diferenças e o respeito à diversidade, assim como sobre as barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais que as pessoas com deficiência enfrentam todos os dias. Além disso, destaca-se que a realização de projetos interdisciplinares promovem habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Projeto interdisciplinar. Ensino Fundamental. Metodologia da Problemática.

Abstract: This study aimed to carry out a training workshop on school inclusion, diversity and accessibility for students in the Final Years of Elementary School and their teachers, from a public school in the state education network of Uruguaiana/RS. The workshop was part of an interdisciplinary project and was organized and structured based on the Problematization Methodology (PM) with the Maguerez Arch. Approximately 50 students from the Final Years of Elementary School, from the 6th to the 9th year, participated in the action. From this action, it was possible to promote empathy among teenage students, who were encouraged to reflect on differences and respect for diversity, as well as on the social, pedagogical and attitudinal barriers that people with disabilities face every day. Furthermore, it is noteworthy that carrying out interdisciplinary projects promotes essential skills, such as critical thinking, problem solving and collaborative work.

Keywords: School inclusion. Interdisciplinary project. Elementary School. Problematization Methodology.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação inclusiva tem se consolidado como um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. A inclusão escolar vai além da simples inserção de estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regulares; ela abrange o reconhecimento e a valorização de todas as formas de diversidade, sejam elas culturais, sociais, étnicas, de gênero ou intelectuais (Silva; Carvalho, 2017). Nesse contexto, projetos interdisciplinares sobre inclusão escolar têm se mostrado ferramentas poderosas para promover uma educação que respeita e celebra a diversidade (Silva; Ferreira, 2024), especialmente quando implementados nos Anos Finais do Ensino Fundamental onde os estudantes convivem com vários professores e disciplinas curriculares.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental representam um período crucial na formação dos estudantes. É uma fase em que os jovens estão desenvolvendo suas

identidades pessoais e sociais, questionando normas e valores, e começando a entender seu lugar no mundo. Projetos interdisciplinares que abordam a inclusão escolar durante essa etapa não só contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também desempenham um papel vital na formação de cidadãos mais conscientes e empáticos (De Souza; Fazenda, 2017).

Integrar diferentes disciplinas em torno do tema permite uma abordagem mais rica e abrangente. Ao envolver áreas como ciências humanas, linguagens, matemática e ciências naturais, esses projetos proporcionam uma compreensão mais profunda e ampliada das questões de inclusão. Essa abordagem interdisciplinar não só enriquece o aprendizado, mas também torna os temas sobre inclusão escolar mais relevantes e acessíveis para os estudantes (Silva; Ferreira, 2024).

Esses projetos também oferecem oportunidades para que os estudantes apliquem seu aprendizado em contextos do mundo real, o que pode aumentar o engajamento e a motivação. No entanto, a implementação eficaz de projetos interdisciplinares sobre inclusão exige um compromisso mútuo por parte das escolas e educadores, pois é necessário criar um ambiente de aprendizagem que valorize todas as formas de diversidade e que promova a equidade em todas as suas dimensões (Bergamo Júnior et al., 2008; Silva; Ferreira, 2024).

Isso implica não apenas na adaptação dos currículos e das práticas pedagógicas, mas também na promoção de uma cultura escolar que celebre a inclusão e combata ativamente o preconceito e a discriminação (Monteiro, 2015). Diante disso, destaca-se que projetos interdisciplinares sobre inclusão escolar realizados com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental são importantes para a construção de uma educação que prepare os jovens para serem cidadãos conscientes, empáticos e engajados.

Nesse contexto, de modo a promover a empatia e o respeito às diferenças nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o objetivo do presente relato foi realizar uma oficina formativa sobre inclusão escolar, diversidade e acessibilidade para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e seus professores, de uma escola pública da rede estadual de ensino de Uruguaiana/RS, por meio de uma oficina reflexiva com base na metodologia da Problemática com o arco de Maguerez.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

A oficina formativa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Uruguaiana/RS. A escola conta com aproximadamente 60 estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e é localizada em uma região periférica do município, com altos índices de vulnerabilidade social de acordo com a realidade observada. Esta intervenção fez parte de um macro projeto, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Pampa, sob o parecer nº 2.887.965.

Primeiramente, para construção e planejamento da ação, foi realizada uma reunião com os professores dos Anos Finais, com a equipe Diretiva e Pedagógica da escola e com a pesquisadora, onde emergiu a necessidade de uma intervenção com os estudantes sobre inclusão, diversidade e acessibilidade na escola, em razão da realidade observada, onde muitos estudantes público-alvo da Educação Especial apresentavam pouca interação com seus colegas, em sala de aula e principalmente no momento do recreio.

Assim, no sentido de promover a empatia e o respeito às diferenças, foi planejada uma ação que contou com o título “O que é ser normal? Inclusão, diversidade e acessibilidade na escola”. Esta ação foi realizada durante uma manhã na escola investigada, com a participação de aproximadamente 50 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Dentre eles, participaram dois estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, e um estudante com deficiência intelectual, além de outras especificidades que não contemplam o público-alvo da Educação Especial.

Este momento foi planejado de forma interdisciplinar e executado pela pesquisadora, onde contou com a participação dos professores das áreas de Português, Matemática, Geografia e História, Língua Inglesa e Artes, que colaboraram previamente na organização da ação, e no momento da oficina realizando dinâmicas com os estudantes e provocando questionamentos sobre a temática trabalhada.

Além disso, a oficina formativa foi organizada e estruturada com base na Metodologia da Problemática (MP) com o Arco de Magueres. De acordo com Viçosa et al., (2020), a MP com o arco de Magueres é uma metodologia ativa que

propõe a identificação de problemas a partir da observação da realidade. Ainda, segundo Berbel e Gamboa (2011), a MP é capaz de detectar questões problemáticas e o conhecimento necessário para solucionar os problemas identificados, onde o Arco de Maguerez (Figura 1) possibilita o desencadeamento do processo de reflexão, que resulta em ações transformadoras da realidade.

Figura 1 - Arco de Maguerez.



Fonte: Berbel (1998a; 1998b) adaptado de Bordenave (1989).

De acordo com a estrutura do arco de Maguerez, as atividades foram desenvolvidas conforme etapas destacadas por Berbel (2012) adaptada de Bordenave e Pereira (1989):

1- Observação da realidade - nessa etapa foram realizadas reflexões sobre o tema e o contexto a serem estudados, onde foi identificado o problema a ser solucionado.

2- Pontos-chave - refere-se aos aspectos ou critérios a serem estudados e elencados como prioritários dentro do contexto refletido.

3- Teorização - foi realizado aprofundamento teórico pertinente ao problema estudado, buscando possíveis soluções.

4- Hipóteses de solução - foi realizado o levantamento de possíveis soluções aplicáveis ao contexto e ao problema refletido e teorizado nas etapas anteriores.

5- Aplicação à realidade - Por fim, nesta etapa foi escolhida dentre as hipóteses de solução, aquelas que poderão ser transformadas em ações práticas, e a partir disso inicia-se um processo de planejamento para aplicabilidade das mesmas.

Para Salgueiro et al. (2018), a aplicação de metodologias ativas no contexto escolar auxilia na formação dos sujeitos, pois promovem o protagonismo no processo de aprendizagem. Assim, destaca-se que o momento foi realizado no salão da escola, que conta com cadeiras, mesas, computadores e projetor multimídia. A oficina foi realizada de forma expositiva e dialogada, com momentos de roda de conversa reflexiva sobre os tópicos abordados, que serão destacados a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A oficina foi realizada dividida em dois momentos. No primeiro, de modo a contemplar as etapas de Observação da realidade, Pontos chave e Teorização, iniciou-se realizando uma dinâmica reflexiva para promoção da diversidade e do respeito às diferenças. A partir desse momento, os estudantes passaram a ser questionados sobre a sua realidade e sobre os aspectos percebidos por eles no que diz respeito às diferenças individuais e nas formas de aprender de cada um.

Na sequência, iniciou-se a teorização, onde a pesquisadora, juntamente com os professores participantes, abordou conceitos sobre inclusão escolar, igualdade, equidade e acessibilidade. Nesse momento, os estudantes puderam tirar suas dúvidas sobre os conceitos abordados, assim como puderam refletir a partir de exemplos práticos de sua realidade, como a percepção da estrutura física da escola. Além disso, nesse momento os estudantes trouxeram outros exemplos percebidos por eles, em um momento de trocas e significativas reflexões.

No segundo momento, para contemplar a etapa de Hipóteses de Solução e Aplicação à realidade, foi realizado uma roda de conversa, e a partir disso os estudantes foram divididos em grupos, onde cada grupo contou com a presença de um professor, de modo a realizarem apontamentos sobre a realidade observada no contexto escolar, e buscar possíveis soluções para as demandas identificadas, considerando os temas inclusão escolar, respeito às diferenças e acessibilidade.

Nessa etapa os estudantes puderam conversar e trocar informações, que deveriam ser apresentadas posteriormente para o grande grupo, utilizando cartazes, onde o material foi disponibilizado pelos professores, ou de forma oral. Desse modo, após um tempo determinado pelos professores, cada grupo apresentou as suas reflexões realizadas e as possíveis soluções para as demandas levantadas por eles.

Nesse momento, os estudantes foram instigados sobre a sua realidade prática, e o que poderiam mudar nas suas atitudes no dia a dia da escola. Foi um momento onde todos os estudantes participaram, através de diálogo, reflexões e troca de informações, onde foram instigados a se colocar no lugar do outro e buscar soluções aplicáveis a sua realidade.

Dessa forma, destaca-se que essa oficina formativa e reflexiva, com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, possibilitou a compreensão sobre os impactos e os desafios envolvidos na construção de um ambiente educacional inclusivo. De acordo com Papim et al. (2018), instigar os estudantes sobre aspectos sociais, como a inclusão escolar, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa, pois essa fase é um período de formação de identidade e valores. A conscientização precoce pode moldar atitudes positivas em relação às diferenças e promover a empatia.

Além disso, é importante destacar que, durante a oficina, a diversidade foi abordada em suas diferentes formas, considerando a diversidade étnica, cultural, de gênero, física ou intelectual. Encorajar os estudantes a compartilharem suas próprias experiências e perspectivas auxilia na criação de um ambiente de aprendizado rico e inclusivo (Papim et al., 2018). Isso também permite que os estudantes compreendam a complexidade das identidades individuais e a importância de respeitar as diferenças.

Frente a essa realidade, de acordo com Gomes (2011), é natural que algumas resistências ou preconceitos apareçam durante as discussões sobre inclusão e diversidade. Isso pode vir de preconceitos internalizados ou de falta de informação. É importante destacar que, felizmente não foi o caso da intervenção realizada, onde os estudantes foram bem receptivos e estavam dispostos a refletir e aprender. Mesmo assim, abordar esses desafios com sensibilidade e abrir espaço para diálogo é essencial, pois é importante criar um ambiente seguro onde os estudantes se sintam à vontade para expressar suas dúvidas e pensamentos (TEIXEIRA, 2023).

Segundo Galvão Filho (2009), uma ação bem-sucedida para estudantes sobre inclusão escolar deve empoderá-los para se tornarem agentes de mudança em suas próprias realidades. Isso pode ser feito através de projetos que incentivem a ação local, como campanhas de conscientização ou a criação de ambientes mais inclusivos em suas escolas. Encorajar o protagonismo juvenil é vital para a continuidade do trabalho de inclusão e diversidade (Silveira; Freire, 2022).

Além disso, cabe destacar que nesse contexto, os educadores desempenham um papel fundamental na facilitação dessas discussões. Para isso, eles devem estar bem preparados e sensíveis às questões de inclusão e diversidade, além de estarem dispostos a continuar aprendendo e adaptando suas abordagens. O suporte contínuo dos educadores é essencial para manter o impacto positivo de ações formativas realizadas com os estudantes ao longo do tempo (Costa Júnior et al., 2023).

Do mesmo modo, considerando intervenções formativas com base na MP com o Arco de Maguerez, de acordo com Berbel (2011) e Copetti et al. (2018), é possível detectar questões problemáticas e o conhecimento necessário para solucionar esses problemas, pois o arco visa desencadear o processo de reflexão que resulta em ações transformadoras na realidade prática.

Para Berbel (1998), a MP pode ser utilizada em situações e temas referentes ao viver em sociedade, onde pode-se aplicá-la como método de estudo, de trabalho e de ensino, em diferentes níveis e modalidades. Do mesmo modo, para Colombo e Berbel (2007) a MP consiste de uma metodologia diferenciada, pois parte da realidade concreta, e aplica-se à realidade na qual se observou o problema, com novos sentidos e significados, visando transformar essa realidade para melhor.

Nesse contexto, a MP é considerada como um potencial pedagógico, pois exige dos sujeitos, sejam eles professores ou alunos, uma postura de ação reflexiva, analítica e dialética, visando a transformação de uma realidade em algum grau (COLOMBO; BERBEL, 2007; BERBEL, 2014), e uma aprendizagem significativa (BERBEL, 2012).

Diante disso, destaca-se que a ação realizada sobre inclusão, diversidade e acessibilidade para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental pode ser considerada como uma poderosa ferramenta para fomentar uma sociedade mais equitativa e respeitosa. Ao abordar esses temas de maneira sensível, prática e contínua, é possível auxiliar a formar cidadãos mais conscientes e engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, ressalta-se que, a partir desta ação, foi possível promover a empatia entre os estudantes adolescentes, que foram instigados a refletir sobre as diferenças e o respeito à diversidade, assim como sobre as barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais que as pessoas com deficiência enfrentam todos os dias.

Do mesmo modo, é importante destacar que a MP com o Arco de Maguerez contribui para o estudante desenvolver a sua autonomia, assim como a reflexão e a criticidade. Além disso, essa metodologia favorece ao estudante a adoção de atitudes de envolvimento para a resolução de problemas da sua realidade concreta, promovendo uma aprendizagem significativa.

Por fim, conclui-se que a realização de projetos interdisciplinares sobre inclusão escolar promovem habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho colaborativo. Eles incentivam os estudantes a explorar questões complexas a partir de múltiplas perspectivas e a desenvolver soluções criativas para desafios relacionados à inclusão.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização**. Experiências com questões de ensino superior. Londrina: EDUEL, 1998a.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização**. Experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica. Londrina: EDUEL, 1998b.
- BERBEL, N.; GAMBOA, S. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez uma reflexão teórico - epistemológica. **Filosofia e Educação**, V.3, N. 2, 2011.
- BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas** (Online), v. 35, p. 61-76, 2014.
- BERGAMO JÚNIOR, A. et al. A interdisciplinaridade no contexto da inclusão escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 8, n. 1, 2008.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BORDENAVE, J. E. D. **Alguns fatores pedagógicos**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Geral. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor. Área da saúde. Brasília, 1989. p. 19-26. Texto traduzido e adaptado por Maria Thereza Grandi, do artigo La transferência de tecnologia apropriada ao pequeno agricultor.

COLOMBO, A. BERBEL, N. A Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez, 2007.

COPETTI, J.; SOARES, R. G.; TEIXEIRA, A. M. Metodologia da Problemática com o arco de Maguerez. In: COPETTI, J.; SOARES, R. G.; FOLMER, V. (Org) **Educação e saúde no contexto escolar**: compartilhando vivências, explorando possibilidades. Universidade Federal do Pampa, 2018.

COSTA JÚNIOR, J. F. et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, ISSN 2764-1368 Volume 6, 2023, p. 324- 341.

DE SOUZA, M. A.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas. 346f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

MONTEIRO, M. R. C. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR: a invenção de outros processos de ensinar e aprender. 220f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PAPIM, A. A. P. et al. **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 249 p.

SALGUEIRO, A. C. F.; GOULART, A. S.; VIÇOSA, D. L.; VIÇOSA, C. C. L.; FOLMER, V. Resolução de problemas no ensino de Ciências: utilização de Artemia

salina como modelo experimental para o estudo de plantas medicinais na escola básica. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 16, n. 02, 31-47, 2018.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017.

SILVA, A. R. G.; FERREIRA, L. C. POR UMA PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NA INCLUSÃO ESCOLAR. In: BARBOZA, E. H. L.; PAIVA, G. M. F.; COSTA, J. S. (Org.). **Ensaio interdisciplinares em humanidades**. Fortaleza: EdUECE, 2024. E-book. v. VII. 528 p. (Coleção Argentum nostrum).

SILVEIRA, E. P.; FREIRE, J. C. S. PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO JUVENIL COMO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO TOCANTINS: LIMITES E POSSIBILIDADES. **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.22, 2022.

TEIXEIRA, A. Z. A. UM OLHAR NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9.n.06. jun. 2023.

VIÇOSA, C. S. C. L.; SOARES, R. G.; PEREIRA, K. B.; SALGUEIRO, A. C. F.; COPETTI, J.; FOLMER, V. Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez: saberes de professores pertencentes à Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Ensino & Pesquisa**, [S.l.], abr. 2020. ISSN 2359-4381.

APÊNDICE E - Formulário de inscrição do 1º Seminário de Educação Especial e Inclusiva: traçando caminhos e conhecendo vivências

19/06/2024, 10:48

Formulário de Inscrição I Seminário Educação Especial e Inclusiva

Formulário de Inscrição I Seminário Educação Especial e Inclusiva

A Escola Municipal de Educação Básica Dom Fernando convida professoras(es) e profissionais que atuam na educação básica, estudantes e familiares para participar do I Seminário Educação Especial e Inclusiva: traçando caminhos e conhecendo vivências, que será realizado nos dias 24 a 25 de novembro de 2023.

O Evento é totalmente gratuito.

Os participantes receberão certificação de participação.

Entre os dias 15/11 a 20/11 você receberá um e-mail para confirmar a sua inscrição. Vagas limitadas!

Contamos com a sua presença!

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1. Nome completo: *

2. E-mail: *

3. Número do CPF: *

4. Número de telefone:

19/06/2024, 10:48

Formulário de Inscrição I Seminário Educação Especial e Inclusiva

5. Você é uma pessoa com deficiência? Se sim, indique qual a adaptação que necessita: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Audiodescrição
- ☐ Intérprete de Libras
- ☐ Acento preferencial
- ☐ Não necessito adaptações
- ☐ Outro: _____

6. O que te motivou a participar de nosso evento? *

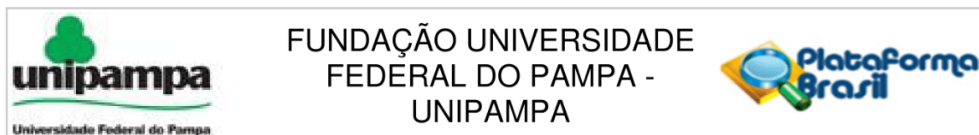
7. Comentários e/ou sugestões:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A

Parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores

Pesquisador: Jaqueline Copetti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92612418.1.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.887.965

Apresentação do Projeto:

De acordo com a proponente:

O objetivo deste projeto é identificar as dificuldades encontradas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública regular municipal de ensino de uma cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, para atender a demanda da inclusão educacional dos estudantes público alvo da Educação Especial, e a partir disso promover ações e conteúdos para a formação de professores na perspectiva da

inclusão escolar. Para isto, o estudo será dividido em duas etapas. Na primeira etapa, serão entrevistados os Coordenadores da Educação Especial do município, por meio de entrevista semi-estruturada, e na sequência, os professores do AEE de toda a rede municipal serão convidados a responderem um questionário estruturado com questões abertas em reunião previamente agendada. Será realizado um encontro para o

preenchimento do questionário, e um encontro para devolutiva das informações aos participantes que será conduzido em formato de Grupo Focal. Na segunda etapa do projeto, assim que definida a escola que irá participar da proposta de formação, a equipe Diretiva da escola escolhida será entrevistada por meio de entrevista semi-estruturada, e posteriormente, será realizada uma reunião com todo o corpo docente da instituição para apresentação do estudo e da proposta de formação. Para os encontros de formação, inicialmente a perspectiva é de realização de encontros

quinzenais, onde será utilizada a Metodologia da Problemática com base no arco de Manguerez

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

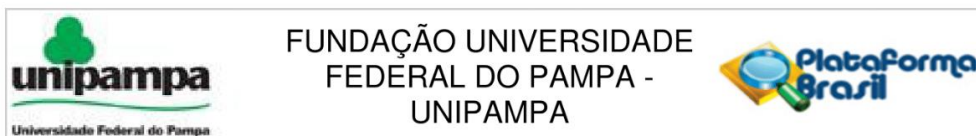
CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 2.887.965

(MP). Ainda, tem-se como perspectiva, dividir os encontros de formação em três etapas: 1) apresentação da MP e seminários teóricos sobre os conteúdos apontados pelos professores; 2) realização das ações sugeridas pela MP para solução dos problemas; 3) apresentação e avaliação das ações realizadas. Para análise dos resultados, será utilizada a análise de conteúdo do tipo categorial descrita por Bardin(2011), onde serão analisadas as respostas das entrevistas e dos áudios transcritos das reuniões e os questionários da primeira e segunda fase do estudo. Com base na proposta deste projeto, espera-se ter a compreensão de como ocorre o processo de inclusão escolar dos estudantes público alvo da Educação Especial nas escolas regulares municipais de Uruguaiana/RS, e a partir disso promover estratégias e ações efetivas para a formação continuada desses professores. Também, espera-se que seja possível demonstrar a efetividade e relevância da MP para abordagem do tema inclusão escolar na formação continuada de professores do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com a proponente:

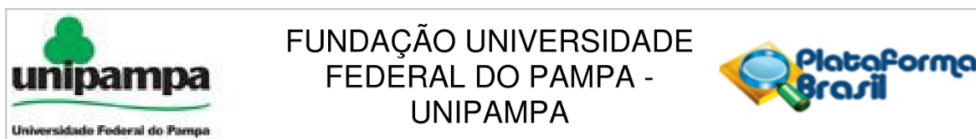
Objetivo primário:

1) Identificar as dificuldades encontradas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado da rede pública regular municipal de ensino de Uruguaiana/RS, para atender a demanda da inclusão educacional dos estudantes público alvo da Educação Especial; 2) Promover ações e conteúdos para a formação dos professores de uma escola pública municipal da rede regular de ensino de Uruguaiana/RS na perspectiva da inclusão escolar.

Objetivo Secundário:

-Identificar o número de estudantes público alvo da Educação Especial, que são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais da rede regular de Uruguaiana/RS;
-Descrever a realidade organizacional e formativa do Atendimento Educacional Especializado no município de Uruguaiana/RS, a partir da percepção

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 2.887.965

dos Coordenadores da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação;

-Investigar a realidade e as dificuldades encontradas pelos professores da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS em relação à inclusão

escolar;

-Identificar ações e conteúdos relacionados à inclusão escolar, como estratégia para prover a formação dos professores da rede regular municipal

de ensino de Uruguaiana/RS;

-Possibilitar a participação dos professores de uma escola pública municipal da rede regular de ensino de Uruguaiana/RS, em encontros de

formação na perspectiva da inclusão escolar;

-Avaliar a relevância da possibilidade de utilização da Metodologia da Problematização com base no arco de Maguerez para abordagem do tema

inclusão escolar e como método para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não prevê o uso de medidas invasivas e todos os procedimentos serão tomados para que não haja risco para os participantes. Entretanto, pode haver risco de constrangimento durante a coleta de dados. Caso houver, o pesquisador interromperá a coleta, questionará ao participante se deseja continuar, tomando todas as medidas para que o problema seja resolvido e a coleta de dados continue. No entanto, se os sujeitos da amostra optarem por desistir da participação da mesma, estarão livres para isto a qualquer tempo da pesquisa.

Benefícios:

Como benefícios, os dados do presente estudo podem gerar informações importantes acerca do processo inclusivo realizado nas escolas municipais da rede pública regular de Uruguaiana/RS, podendo servir de alerta para as autoridades competentes no que concerne a garantir o direito dos estudantes público alvo da Educação Especial. Além disso, as formações podem gerar ações e conteúdos significativos para a formação de professores na perspectiva inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante.

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

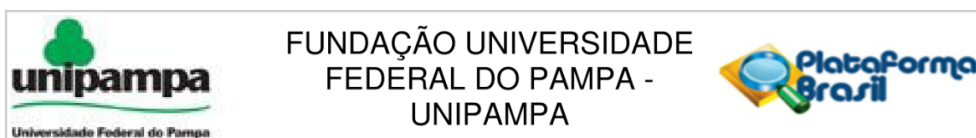
CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 2.887.965

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta resposta: OK

Folha de rosto: OK

TCLE - OK

Termo de confidencialidade - Ok

Termo instituição coparticipante - Ok

Cronograma - Ok

Recomendações:

As recomendações do parecer 2.770.954 de 14 de julho de 2018 foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

A entrega de relatório parcial e ou final é responsabilidade da pesquisadora.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1167765.pdf	18/08/2018 11:26:00		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	18/08/2018 11:24:18	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.docx	15/08/2018 17:00:27	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfsAEE.docx	15/08/2018 16:59:43	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessores.docx	15/08/2018 16:59:33	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEquipeDiretiva.docx	15/08/2018 16:59:24	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de	TCLECoordenadores.docx	15/08/2018	Jaqueline Copetti	Aceito

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

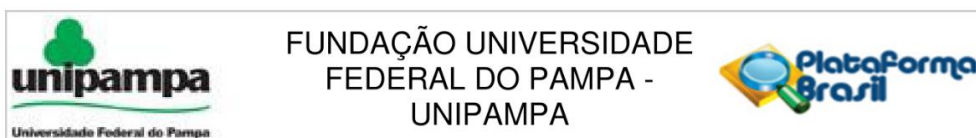
CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 2.887.965

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECoordenadores.docx	16:59:12	Jaqueline Copetti	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	28/06/2018 17:48:23	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	TermoCoparticipante.pdf	26/06/2018 14:18:49	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	26/06/2018 14:18:01	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	QuestionarioFinal.pdf	26/06/2018 11:33:18	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	EntrevistaEquipeDiretiva.pdf	26/06/2018 11:31:45	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	QuestionarioProfsAEE.pdf	26/06/2018 11:31:25	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	EntrevistaCoordEdEspecial.pdf	26/06/2018 11:29:53	Amanda Machado Teixeira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

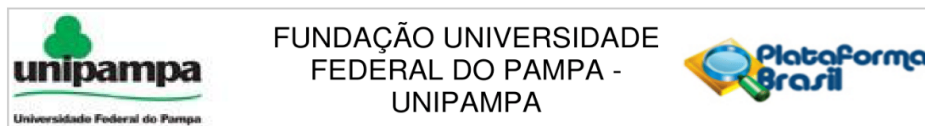
URUGUAIANA, 11 de Setembro de 2018

Assinado por:
JUSSARA MENDES LIPINSKI
 (Coordenador)

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br

ANEXO B

**Parecer de aceite considerando a prorrogação do projeto de pesquisa pelo
Comitê de Ética em Pesquisa**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores

Pesquisador: Jaqueline Copetti

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 92612418.1.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.711.228

Apresentação do Projeto:

Solicitação de emenda.

Objetivo da Pesquisa:

Solicitação de emenda.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Solicitação de emenda.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Solicitação de emenda.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Solicitação de emenda.

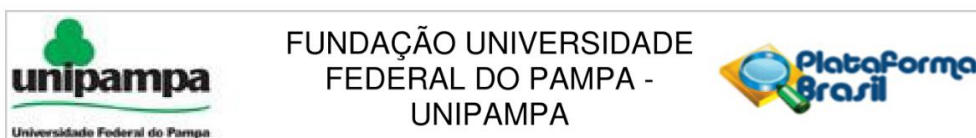
Recomendações:

Solicitação de emenda.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitação de emenda aprovada.

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 4.711.228

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe a pesquisadora responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1739791_E1.pdf	20/04/2021 15:35:07		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	18/08/2018 11:24:18	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.docx	15/08/2018 17:00:27	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfsAEE.docx	15/08/2018 16:59:43	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessores.docx	15/08/2018 16:59:33	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEquipeDiretiva.docx	15/08/2018 16:59:24	Jaqueline Copetti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECoordenadores.docx	15/08/2018 16:59:12	Jaqueline Copetti	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	28/06/2018 17:48:23	Jaqueline Copetti	Aceito
Outros	TermoCoparticipante.pdf	26/06/2018 14:18:49	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	26/06/2018 14:18:01	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	QuestionarioFinal.pdf	26/06/2018 11:33:18	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	EntrevistaEquipeDiretiva.pdf	26/06/2018 11:31:45	Amanda Machado Teixeira	Aceito
Outros	QuestionarioProfsAEE.pdf	26/06/2018 11:31:25	Amanda Machado Teixeira	Aceito

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

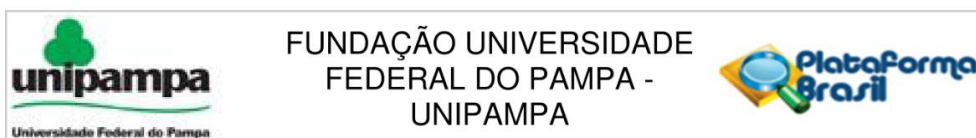
CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br



Continuação do Parecer: 4.711.228

Outros	EntrevistaCoordEdEspecial.pdf	26/06/2018 11:29:53	Amanda Machado Teixeira	Aceito
--------	-------------------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

URUGUAIANA, 13 de Maio de 2021

Assinado por:
Rafael Lucyk Maurer
(Coordenador(a))

Endereço: BR 472 - Km 585. Campus Uruguaiiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br