

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc**  
**Mestrado Profissional em Educação**

**TAWANNY FARIA NUNES**

**OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E  
MONITORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM UMA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO - RS**

**Jaguarão**  
**2024**

**TAWANNY FARIA NUNES**

**OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MONITORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM DIFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO - RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Patrícia dos Santos Moura

**Jaguarão  
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).

Nunes, Tawanny Faria

Os impactos da formação continuada de professores e monitores que atuam com crianças com deficiência em uma escola de educação infantil no município de Jaguarão - RS / Tawanny Faria Nunes.

258 p.

N972i

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Patrícia dos Santos MOURA".

1. Formação continuada de professores e monitores. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação Infantil. I. Título.

**TAWANNY FARIA NUNES**

**OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MONITORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO - RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 16 de dezembro de 2024.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Patrícia dos Santos Moura  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior  
(UNIPAMPA)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Debora Teixeira de Mello  
(UFSM)



---

Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA** ,  
**Coordenador(a) de Curso**, em 07/02/2025, às 20:14, conforme horário oficial  
de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR** ,  
**PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/02/2025, às 10:57,  
conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais  
aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **Débora Teixeira de Mello** , **Usuário Externo**,  
em 17/02/2025, às 20:09, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com  
as normativas legais aplicáveis.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?  
acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código  
verificador **1665615** e o código CRC **CCDA1070**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer minha orientadora Patrícia dos Santos Moura por toda dedicação, compreensão e ajuda para que esse trabalho fosse construído. Sem dúvida seu apoio foi fundamental para que eu pudesse chegar ao final dessa trajetória.

À minha filha, Maísa Nunes de Moura, por compreender minhas ausências e por sempre ser o motivo para que eu siga em frente.

Ao meus pais, Berenice e Julio Cesar, por estar sempre ao meu lado me motivando, apoiando e me dando força para seguir essa trajetória.

Ao meu marido, Igor Moura, por toda compreensão, incentivo e sempre estar disposto a me escutar.

À minha colega Lauriane Menezes, que foi meu apoio nesses dois anos, estando sempre disposta a me escutar e me ajudar. Sua amizade e apoio me motivaram a seguir em frente, superando as dificuldades.

À minha amiga Thayná Candido, que sempre esteve disposta a me ajudar. Tua amizade e apoio foram muito importantes para que eu conseguisse concluir essa trajetória.

Aproveito para agradecer a todos os professores do curso de Mestrado Profissional da Unipampa, os quais fizeram parte desta jornada, gratidão por todos ensinamentos e contribuições para que esse trabalho fosse construído.

Por fim, gostaria de deixar o meu agradecimento a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada, contribuindo para a realização deste trabalho.

“A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

## RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado de uma pesquisa realizada com professores e monitores de uma escola de educação infantil do município de Jaguarão – RS. O objetivo foi descrever e analisar os impactos de uma formação continuada ofertada para professores e monitores que atuam com crianças com deficiência. Os principais teóricos utilizados foram Beyer (2010), Imbernón (2010), Nozi (2013), Selau (2007, 2013), as legislações vigentes e as informações adquiridas durante as rodas de formação. Trata-se de uma pesquisa de intervenção qualitativa, no qual os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, rodas de formação, totalizando cinco encontros, e diários de campo. Para análise dos dados o método utilizado foi análise textual discursiva. Os resultados das análises foram apresentados a partir de três categorias emergentes: “desafios e oportunidades na inclusão escolar: percepções, estrutura e qualidade”, “os princípios da educação inclusiva: o real e o ideal nas práticas pedagógicas” e “formação continuada e inclusão escolar: organização, engajamento e espaços de diálogo”. Todas as categorias se dividiram em subcategorias a fim de esclarecer e atender aos objetivos dessa pesquisa. Dessa forma, os dados apontam que os profissionais ainda encontram barreiras para efetivar a inclusão no ambiente escolar, tais como infraestrutura e recursos disponibilizados, afetando também a qualidade de trabalho. Além disso, os resultados mostraram que a SMED disponibiliza formação continuada com foco inclusão, para ambos os profissionais mencionados nesta pesquisa. Por fim, as rodas de formação trouxeram trocas de experiências, novos conhecimentos e contribuições para o desenvolvimento dos alunos, ao longo do período em que foi realizada a pesquisa.

Palavras-Chave: formação continuada de professores e monitores; educação inclusiva; educação infantil.

## **ABSTRACT**

This Critical-Reflective Report is the result of research conducted with teachers and special education needs teaching assistants' at an early childhood education school in the municipality of Jaguarão – RS. The objective was to describe and analyze the impacts of a continuing education program offered to teachers and special education needs teaching assistants' working with children with disabilities. The main theoretical references used were Beyer (2010), Imbernón (2010), Nozi (2013), Selau (2007, 2013), current legislation, and information gathered during the training sessions. This is a qualitative intervention research study, in which data collection instruments included semi-structured interviews, training sessions (totaling five meetings), and field journals. The data analysis method used was discursive textual analysis. The analysis results were presented in three emerging categories: “challenges and opportunities in school inclusion: perceptions, structure, and quality,” “the principles of inclusive education: the real and the ideal in pedagogical practices,” and “continuing education and school inclusion: organization, engagement, and spaces for dialogue.” Each category was divided into subcategories to clarify and address the objectives of this research. The data indicates that professionals still face barriers to implement inclusion in the school environment, such as infrastructure and available resources, which also affect work quality. Additionally, the results showed that the Municipal Department of Education (SMED) provides ongoing training focused on inclusion for both groups of professionals mentioned in this research. Finally, the training sessions fostered the exchange of experiences, new knowledge, and contributions to students' development throughout the research period.

Keywords: continuing training of special education teachers and teaching assistants'; inclusive education; early childhood education.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Organização dos encontros.....	54
Quadro 2 – Organização da dinâmica dos envelopes.....	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados das turmas da escola .....	43
Tabela 2 – Informação dos professores.....	45
Tabela 3 – Informação dos monitores.....	46
Tabela 4 – Dados sobre inclusão.....	48
Tabela 5 – Saberes necessários para atuar com crianças com deficiência.....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ATD – Análise Textual Discursiva  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CF – Constituição Federal  
D.I – Déficit Intelectual  
DOM – Documento Orientador Municipal  
EAD – Educação à Distância  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FIC – Cursos de Formação Inicial ou Continuada  
GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Integração /Inclusão Escolar  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PROINFO – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional  
Seduc – Secretaria Estadual de Educação  
SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto  
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido  
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TEA – Transtorno do Espectro Autista  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>9</b>
<b>2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Educação Especial e Inclusão: mudanças nas práticas pedagógicas para uma escola inclusiva .....</b>	<b>13</b>
2.1.1 Os monitores da educação especial .....	18
<b>2.2 A Formação Continuada.....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 A oferta de cursos de formação continuada em âmbito Federal, Estadual e Municipal .....</b>	<b>32</b>
<b>3 PERCURSOS METODOLOGICOS .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Contextualização do local de pesquisa .....</b>	<b>43</b>
<b>4 CAPTURANDO DADOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS RODAS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>46</b>
<b>5 INCURSÃO NAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1 Primeiro encontro: percepção acerca da pessoa com deficiência.....</b>	<b>61</b>
<b>5.2 Segundo encontro: planejamento adaptado .....</b>	<b>69</b>
<b>5.3 Terceiro encontro: professores e os pais no processo de inclusão.....</b>	<b>76</b>
<b>5.4 Quarto encontro: formação continuada .....</b>	<b>81</b>
<b>6 ENTRE DADOS E REFLEXÕES: A ANÁLISE COMO MEIO DE COMPREENSÃO .....</b>	<b>97</b>
<b>6. 1 Desafios e Oportunidades na Inclusão Escolar: Percepções, Estrutura e Qualidade .....</b>	<b>97</b>
6.1.1 Inclusão Escolar: Oportunidades, Desafios e Caminhos a Percorrer .....	97
6.1.2 Perspectivas e Sentimentos dos Educadores em Relação à Inclusão Escolar .....	107
6.1.3 A realidade estrutural das escolas .....	115
6.1.4 A percepção dos profissionais a respeito de si mesmos .....	121
<b>6.2 Os princípios da educação inclusiva: o real e o ideal nas práticas pedagógicas .....</b>	<b>125</b>

6.2.1 Desafios na Organização Pedagógica e no Planejamento Adaptado para Inclusão Escolar .....	125
6.2.2 Práticas e Estratégias Lúdicas dos Profissionais na Educação de Alunos com Deficiência.....	136
6.2.3 Regras, Rotina e a Contribuição da Educação Infantil nas Relações Sociais .....	145
6.2.4 Percepção dos profissionais a respeito das crianças com deficiência .....	159
6.2.5 O papel dos monitores.....	163
6.2.6 Relação Família-Escola e o Olhar dos Professores sobre a Deficiência: Percepções, Apoios e Desafios Emocionais.....	170
6.2.7 Expectativas e Realidades do Trabalho dos Profissionais da SMED .....	186
<b>6.3 Formação Continuada e Inclusão Escolar: Organização, Engajamento e Espaços de Diálogo .....</b>	<b>193</b>
6.3.1 Organização e Engajamento nas Formações para Educação Inclusiva: Perspectivas e Considerações .....	193
6.3.2 Organização e Contribuição dos Encontros de Formação e Espaços de Diálogo nas Escolas .....	213
6.3.3 Percepção a respeito das rodas de formação ofertadas durante a realização do projeto .....	220
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE ESCOLA COPARTICIPANTE .....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORES.....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>250</b>

## 1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

É verdade que há muito tempo a educação especial e a inclusão estão presentes nas discussões sobre a educação, pois são, em muitos casos, um desafio para o professor, seja por falta de políticas públicas que deem suporte ou por falta de experiência na área para saber como proceder de maneira adequada. A verdade é que variados fatores podem dificultar o processo de inclusão e, conseqüentemente o desenvolvimento do aluno.

A escolha do tema deu-se a partir de inquietações que surgiram desde o início da minha graduação em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pampa, a qual concluí no ano de 2018. Desde que ingressei na licenciatura, tive a oportunidade de estar dentro da sala de aula, como estagiária remunerada, posteriormente participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Também lecionei como auxiliar de professora em uma escola de Educação Infantil. Quando terminei a graduação, fui convidada a trabalhar como auxiliar, em outra escola, em uma turma na qual havia uma criança com deficiência. A partir desse momento, algumas inquietações que tinha desde a graduação voltaram a fazer parte da realidade, uma vez que me senti despreparada para trabalhar com essa criança. Em seguida, fui convidada a trabalhar como professora titular na mesma escola, e na turma que me ofereceram também tinha uma criança com autismo. Neste momento senti ainda mais que talvez não conseguisse oferecer a essa criança o suficiente para que ela pudesse se desenvolver da melhor forma. Rigo (2021) considera que a maioria dos professores se sentem inseguros quando precisam trabalhar com alunos que possuem deficiência. Sempre ouvi, durante minha trajetória, muitos profissionais que se sentiam da mesma maneira ou vivenciam casos nos quais os professores consideravam a inclusão apenas como o fato da criança deficiente estar na sala de ensino regular. No entanto a inclusão vai além disso, conforme nos traz Rigo (2021, p. 2), “não é somente oportunizar acesso e matrícula, mas proporcionar a permanência e a aprendizagem de acordo com as condições e possibilidades de cada um/a”.

Sendo assim, tendo em conta as experiências que vivenciei dentro das escolas e os avanços das políticas públicas, acredito na importância de se discutir sobre a formação continuada, com o intuito de buscar meios para que essas formações sejam

viabilizadas, seja pelas escolas ou pela Secretaria de Educação Municipal, a fim de que o professor possa refletir sobre sua prática e dividir suas experiências com outros professores. Considerando isso, justifica-se a importância dessa pesquisa, pois as formações continuadas são importantes para construção da autonomia, identidade docente e reflexão sobre o trabalho. Além disso, podem vir a contribuir para construção de uma escola inclusiva.

Atualmente, vemos gradativamente crescer o número de alunos com deficiência dentro das salas de aulas de ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996) define que as crianças que são contempladas pela educação especial são os que apresentam as seguintes condições: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O Censo Escolar de 2021, divulgado pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra que, no estado do Rio Grande do Sul, 92,6% de alunos da educação especial estão matriculados em classes de ensino regular. Sabe-se que a educação inclusiva faz parte de discussões no âmbito das políticas públicas e dentro da educação desde o século XV, quando houve o primeiro relato de que uma pessoa com deficiência teria aprendido a ler e escrever, e, em seguida, no século XVIII, com a criação dos primeiros Institutos para pessoas com deficiência. Mas isso não foi o bastante para que não acontecesse a segregação dessas pessoas, uma vez que, por muito tempo, viveram às margens da sociedade, passando pelas mais variadas formas de preconceito, sendo vistas como pessoas incapazes, sofrendo com abandono e descaso, da sociedade de modo geral.

Com o passar dos anos, foi se discutindo e se criando variadas leis e decretos que amparavam a educação especial e as pessoas com deficiência. Mais precisamente na linha do tempo da educação especial no Brasil, as principais políticas públicas elaboradas foram: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Essas ações públicas garantiram o acesso das pessoas com deficiência, preferencialmente em classes regulares de ensino. Sendo assim, atrelado a isso, pode-se deduzir que é obrigação da escola, garantir o desenvolvimento dessas pessoas, e para isso é preciso que se pense no

processo de inclusão plena de tais alunos. Tal processo é considerado de suma importância, uma vez que a inclusão garante uma diversidade dentro da instituição de ensino, e esse processo pode-se refletir dentro da sociedade.

Martins (2012) destaca que o professor precisa estar preparado para atuar com a diversidade entre os alunos e acrescenta que a formação permanente é imprescindível para que os professores possam atuar com as crianças, por mais diversas que sejam, sendo preciso que se ofereça um atendimento adequado às condições e necessidades de cada uma.

Sendo assim, esta pesquisa tem como temática “a formação continuada de professores e monitores que atendem crianças com deficiência em uma escola de Educação Infantil do Município de Jaguarão-RS”. O objetivo geral dessa pesquisa é descrever e analisar os impactos de uma formação continuada ofertada para professores e monitores que atuam com crianças com deficiência, no município de Jaguarão. E tem como objetivos específicos:

- a) Investigar se a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) disponibiliza formação continuada com foco nas crianças com deficiência e de que forma as organiza, e se existem formações continuadas dentro das escolas, exclusivamente para professores que atendem alunos com deficiência no ensino regular;
- b) Conhecer quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores e monitores no processo de inclusão na educação infantil;
- c) Compreender se as temáticas abordadas na formação continuada, propostas neste projeto de intervenção, geram conhecimentos para serem colocados em prática com as crianças com deficiência;
- d) Compreender, através de relatos dos professores e monitores, quais os impactos da formação continuada sobre crianças com deficiência e qual sua influência na construção de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil;

Para isso, nos capítulos seguintes da pesquisa serão apresentadas as seguintes informações: No capítulo 2, será feita uma contextualização histórica, a partir da legislação, a respeito da educação infantil e da educação especial. Posteriormente será apresentada a discussão teórica sobre a educação especial e inclusão e sobre a

formação continuada. Por fim, serão apresentadas algumas formações continuadas disponibilizadas para os professores em nível nacional, estadual e municipal. No capítulo 3 está apresentada a metodologia do tipo intervenção de caráter qualitativo. Nesta, será utilizado para coleta de dados a entrevista e observação participante e posteriormente para analisá-los será utilizado análise textual discursiva. O capítulo 4 “Capturando dados para a construção das rodas de formação” contém alguns dados analisados previamente para a organização das temáticas dos encontros de formação. Nesse capítulo, então, também está apresentado o plano de ação para os encontros. Em seguida, no capítulo 5 denominado “Incursão nas intervenções pedagógicas” estão descritos todos os encontros de formação. O capítulo 6 traz as análises dos dados e está dividido em três categorias, que também se dividem em subcategorias, agrupadas por temáticas. Por fim, o capítulo 7 apresenta as conclusões deste trabalho.

## **2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA**

Neste capítulo será apresentada uma contextualização teórica sobre educação especial e inclusão, destacando qual intuito da educação inclusiva, assim como traz a discussão sobre o papel dos monitores da educação infantil, no qual explica brevemente qual a função descrita na lei e nas funções que esses profissionais devem exercer. Por último, traz-se uma discussão teórica a respeito das formações continuadas e algumas formações que são oferecidas em âmbito municipal, estadual e federal.

### **2.1 Educação Especial e Inclusão: mudanças nas práticas pedagógicas para uma escola inclusiva**

Conforme demonstrada neste trabalho a partir da legislação e da contextualização sobre a educação especial, entendemos que a inclusão é uma realidade dentro das escolas e que está presente dentro dessas instituições há muitos anos, no entanto seu reconhecimento demorou a ser aceito. A prática da inclusão, de fato, ainda é uma luta recorrente dentro das escolas, uma vez que, conforme já mencionado neste trabalho, existem professores que não se sentem preparados para trabalhar com a inclusão e, principalmente com alunos com deficiência.

É preciso que pensemos o que é a inclusão? O que significa incluir? Muitos autores abordam essa temática, como Sanchez (2005), por exemplo, que diz que o conceito de educação inclusiva é

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência) (Sanchez, 2005, p.11).

Para Nozi (2013, p. 31) “a Educação Inclusiva tem sido compreendida no cenário brasileiro como um processo ou uma prática de ressignificação da Educação Especial ao longo de sua trajetória no atendimento aos deficientes.” Para Oliveira e Profeta (2008), a educação inclusiva está relacionada com a aceitação da diversidade em sala de aula. Conforme já trazido para discussão neste trabalho, através de documentos que regem a educação infantil, a individualidade é uma característica das

salas de aula, pois devemos considerar que cada criança é única e dessa forma tem interesses e aprende de formas diferentes. Isso significa que devemos desenvolver cada um dentro dessas individualidades e considerando seus interesses, o que não é diferente na educação inclusiva.

De acordo com o documento é um desafio, já para dois autores mencionados acima, a educação inclusiva tem relação com “mudanças” no ambiente escolar. Entende-se que estas mudanças seriam uma forma de, como citado por um deles, “modernizar” as escolas, ou seja, mudar seus paradigmas e conceitos já enraizados, para que desse modo elas se tornem escolas inclusivas. Para Oliveira e Profeta (2008) a construção de uma escola inclusiva exige que estas mudem suas culturas e suas práticas.

A escola precisaria dessas mudanças para atender as necessidades das crianças com deficiência, dispondo de condições básicas para o seu pleno desenvolvimento. Para isso, Oliveira e Profeta (2008) orientam que uma escola inclusiva precisa de adequações para poder proporcionar o acesso de todos ao currículo, garantindo qualidade de ensino e respeito para todos sem distinção. Além disso Glat, Pletsch e Fontes (2007) orientam que a proposta para uma educação inclusiva deve estar na melhoria e transformação da educação de modo geral, dessa forma estando ligada à política, economia, sociedade e cultura.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) orientam o seguinte:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001, p. 28).

Nozi (2013) acredita que a educação inclusiva é uma das formas mais importantes para conseguirmos ter uma sociedade mais justa. E embora saibamos que hoje em dia existem muitas políticas públicas envolvidas na área da educação, assim como há muitos profissionais dispostos a mudar os paradigmas das escolas, sabemos que a inclusão e as crianças com deficiência ainda encontram dificuldades e barreiras dentro das instituições. Apesar disso, Jesus e Effgen (2012) relatam que muitos movimentos vêm ocorrendo, um deles é o apoio que os professores de classes

regulares estão recebendo de professores da educação especial que estão indo para dentro das escolas. Os autores acrescentam que seria a oportunidade de entender como as escolas estão lidando com a inclusão e proporcionar experiências através de processos de formação que oportunizem reflexões sobre a prática e tragam transformações para a instituição. Godinho (2021) afirma que olhar para essas diferenças presentes nas práticas educativas do cotidiano aponta para um trabalho de reflexão que desmascara o preconceito.

Sabemos que hoje em dia a demanda da educação especial vem crescendo. Conforme o Censo Escolar de 2021, divulgado pelo site do INEP, no estado do Rio Grande no Sul 92,6% dos alunos da educação especial estão matriculados em classes de ensino regular. Sendo assim, é preciso que a comunidade escolar se adeque e reflita como seria uma escola inclusiva. Fazer uma escola inclusiva não se trata apenas de melhorar a infraestrutura ou ter os melhores recursos didáticos. A partir do que foi trazido até aqui, compreende-se que é preciso ter um currículo flexível, que construa com toda a comunidade escolar um pensamento crítico, que dê autonomia aos professores, para que possam enxergar seus alunos para além das diferenças. Segundo Rigo (2021):

Há que se pensar em mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas, incluindo planejamento coletivo e ensino cooperativo na cultura escolar, que precisa romper com paradigmas normalizadores que inferiorizam as diferenças, para que a escola seja acolhedora e sensível às diferenças. Sem dúvida, essas mudanças dependem da reflexão que os professores podem produzir a partir de suas práticas, associadas a estudos e discussões teóricas que possam evidenciar transformações nas suas compreensões sobre inclusão, deficiência e diferenças (Rigo, 2021, p. 3).

Fica evidente que as mudanças precisam fazer parte das escolas para que elas se tornem inclusivas, visto que o acesso a escola é um direito das crianças com deficiência e de todos os demais que participam deste ambiente. O que se espera, então, é que as escolas pensem em estratégias para desenvolver essas crianças.

Dessa forma fica claro que para que exista uma educação inclusiva é preciso que haja preparo e colaboração de todos que estão envolvidos com essa modalidade de ensino. Para Omete (2006) o grande desafio da educação inclusiva é desenvolver um ensino de qualidade para as crianças com deficiência. Havendo ações de políticas públicas, para dar suporte necessário às escolas para que estas consigam melhorar sua infraestrutura, orientar e disponibilizar recursos necessários para que os

professores, que atendem crianças com deficiência em suas salas, e os demais profissionais, que atendem na instituição, possam desenvolver um trabalho de qualidade, e, dessa forma, garantir a aprendizagem para os educandos, algo que deve ser garantido já na primeira etapa da educação básica.

Para que exista esse desenvolvimento pleno, é preciso que o professor esteja preparado para realizar esse trabalho, conheça e entenda, mesmo que de maneira prévia, suas limitações e potencialidades, conheça e entenda sobre sua deficiência e procure aprofundar seus conhecimentos sobre a mesma, buscando métodos de aprendizagem, que sejam apropriados para seu desenvolvimento.

Corroborando com isso, na lei das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) diz que o professor precisa de um preparo, através de cursos formativos, para complementar seus currículos com conteúdo relativos ao ensino de Libras, Braile, Comunicações Alternativas, entre outros. Para Glat, Pletsch e Fontes (2007), Educação Especial não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado. Para Carvalho (2004, p. 114) “a boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões”.

Entende-se que para esses autores, uma escola de qualidade se faz com métodos de aprendizagem que prepare todos os alunos, independente de suas condições e que rompa com os métodos tradicionais de ensino. No entanto, essas práticas precisam ser pensadas de modo que estejam de acordo com a realidade dos alunos na qual serão desenvolvidas. Martins (2013) afirma que é necessário um trabalho diferenciado com crianças com deficiência. No entanto, é preciso entender que não se deve ter um currículo diferenciado para esses alunos, mas que nos documentos que normatizam a escola deve conter informações que orientem os profissionais quanto ao currículo. Para Santos (2007):

O saber dos professores é plural, pois é construído de outros saberes advindos de várias instancias diferentes, e é atemporal, visto que, antes de se tornar profissional, o professor já conhece o ensino, tendo o vivenciado como estudante. Além disso, a temporalidade do seu saber reside também no cotidiano de sua atuação profissional, a qual se faz em uma constante construção do saber profissional (Santos, 2007, p. 59).

Costa (2018) afirma que a inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino tem a intenção de estimular o desenvolvimento dos alunos, inclusive dos que não possuem deficiência, pois segundo a autora todos são contemplados em uma prática pedagógica para a diversidade, além de melhorar a qualidade da educação, que busca outros métodos para ensinar e aprender. Para isso, é preciso que haja não somente políticas públicas, que garantam tal inclusão, mas também que forneçam às escolas o apoio e recursos necessários, garantindo que a escola saiba como proceder mediante tal processo, não só falando da maneira pedagógica, mas também da estrutura. É preciso que os professores saibam como proceder e trabalhar para que a inclusão seja realizada da melhor maneira possível.

Para isso, já se sabe que o professor está em busca de novos conhecimentos. Segundo Santos, “a prática pedagógica é fundamental na constituição dos saberes próprios a essa prática” (Santos, 2007, p. 58). Para o autor, esta prática é um lugar de formação e aprendizado, pois os saberes são construídos em práticas sociais e coletivas, e ainda coloca que o professor constrói seus saberes a partir de diferentes situações e momentos de sua vida pessoal e profissional (Santos, 2007).

Com tudo que foi colocado até aqui, entende-se que é importante que o professor não pare na formação inicial, e sim avance com os estudos, para que, dessa forma, mantenha-se atualizado. Sendo assim, o aperfeiçoamento torna-se mais que importante na vida do professor, torna-se indispensável, para que ele dê conta da demanda da educação especial.

O aperfeiçoamento do professor para receber tais alunos, então, pode acontecer de maneiras variadas, como a especialização, por exemplo, que é mencionado na LDBEN/96 em seu Art. 59 que traz a especialização para quem faz atendimento especializado e capacitação para os professores do ensino regular realizarem o processo de inclusão da melhor maneira possível.

De acordo com Nozi, “dentro daquilo que nos compete enquanto pesquisadores e professores, devemos ser incansáveis em busca de uma escola pública de qualidade” (Nozi, 2013, p. 33). O autor ainda afirma que:

Por isso, nossa compreensão sobre os condicionantes históricos, políticos, sociais, econômicos, ideológicos e pedagógicos que estão implicados na política educacional inclusiva no Brasil leva-nos a acreditar que a implementação com qualidade da inclusão escolar passa, dentre outras questões fundamentais, por políticas, culturas e práticas e pelo investimento

maciço na formação de professores, bem como na melhoria das condições da escola (Nozi, 2013, p. 33).

Sendo assim, através de todos os documentos, leis e ações públicas, elaborados até agora, a educação em suas modalidades de educação infantil e educação inclusiva modificaram-se com o passar do tempo. No entanto, acredita-se que ainda não chegamos no ponto ideal de inclusão e que muito do que está no papel não é realizado dentro das escolas. Cabe então aos professores e à direção das escolas procurar meios para que o desenvolvimento pleno de todos os alunos e a inclusão aconteça da melhor maneira possível. Assim como é preciso que os governantes disponibilizem suporte necessário para que haja uma educação de qualidade para todos.

### **2.1.1 Os monitores da educação especial**

A educação especial atualmente conta também com profissionais de apoio para os alunos com deficiência. Dessa forma, além dos professores da sala regular de ensino, o aluno teria um profissional que pode ser denominado de diferentes maneiras. Conforme menciona Burchert (p. 37, 2018) “o profissional de apoio é uma denominação e atribuição recente no processo de construção da escola inclusiva e há várias denominações para esse profissional – facilitador, tutor, mediador”. No entanto aqui no município de Jaguarão o termo utilizado é monitor de educação especial. Santos, Pereira e Farias (2016) caracterizam o monitor da seguinte forma:

O Cuidador Escolar é o profissional que está inserido na **interdisciplinaridade** de diversas áreas do conhecimento, para inserir o educando com necessidades educativas especiais no contexto escolar, colaborando assim, com a **perspectiva da educação inclusiva**. Para que fique evidenciada a importância deste profissional, apresentado um caso concreto na área de educação especial (Santos; Pereira; Farias, 2016, p. 4, grifos dos autores).

O objetivo de trabalho desses profissionais seria auxiliar os professores da sala regular, trabalhando exclusivamente com os alunos com deficiência. Dessa forma, Fonseca (2016) explica que é da competência dos monitores ajudar os alunos nas atividades do dia a dia da escola, como alimentação, higiene, locomoção e outras

atividades e atividade. Burchert (2018) corrobora isso afirmando que a tarefa desses profissionais é ajudar com a higiene, locomoção, atividades escolares, relações sociais e garantia de autonomia para os alunos.

Em âmbito municipal, a criação o cargo de monitor veio a partir da Lei nº 6.498, de 1º de junho de 2017 que inclui na lei nº 4.166/2003 os cargos de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Instrutor de LIBRAS e de Monitores. Na descrição da lei, o cargo de monitor tem como objetivo cuidar de crianças, adolescentes e jovens que tenham dependência e precisem de cuidados na escola. Ainda coloca que eles são responsáveis por desenvolver atividades dentro da escola, permanecer junto, auxiliar e zelar pelos portadores de necessidades especiais. Além disso devem auxiliar os professores no desenvolvimento das atividades com tais alunos. Ferreira (2021) coloca que

O monitor tem contato direto com os alunos com NEE. Ele tem a responsabilidade de mediar atividades e orientá-lo em sala de aula, além de dar apoio nas práticas de higiene, alimentação, locomoção e entre outras que necessitem auxílio constante no dia a dia escolar. O monitor também é importante no que se refere à esfera emocional do aluno, por isso ele precisa transmitir confiança a ele e à família. Como o monitor é responsável por auxiliar os alunos deficientes no estreitamento das relações no espaço escolar, estar preparado para o desempenho de suas funções é fundamental, pois é sabido que o crescimento do ser humano, enquanto pessoa dá-se no coletivo, no grupo (Ferreira, 2021, p. 181).

Tal lei possibilitou que ambos os cargos fossem realizados através de concurso público. Para sua realização é solicitado aos que desejam ser monitores, ensino médio completo, enquanto aos tradutores e intérpretes, um curso que comprove a fluência em Libras.

Em âmbito estadual o cargo de monitor foi criado a partir da Lei nº 14.448 de 14 de janeiro de 2014, na qual destaca em seu Art. 3º o cargo de Agente Educacional II – interação com o educando. Na lei em questão, além de atividades de apoio para a escola e os professores, os monitores também devem colaborar com a inclusão auxiliando os alunos nos hábitos de higiene, locomoção e alimentação. A garantia da monitoria aos alunos com deficiência se deu a partir do Plano Estadual de Educação, mais especificamente na meta 4 na qual assegura:

4.5 Garantir a presença de profissionais de apoio e/ou monitor na sala de aula que possuam alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, nos casos onde são

necessários, para garantia da autonomia desses sujeitos nos espaços escolares (Rio Grande do Sul, 2015, p. 14).

Em âmbito federal a garantia de monitoria se dá através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na qual assegura um “monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p. 17). Além disso, outros documentos asseguram isso, dentre eles a LDBEN (1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que asseguram serviço de apoio especializado para atender as demandas e necessidades dos alunos da educação especial.

Considerando a garantia de um monitor para as crianças com deficiência, nos vários documentos aqui apresentados e a descrição de atividades nas quais os profissionais devem realizar, entende-se que, para que se efetive a inclusão, é essencial a presença destes profissionais dentro da sala de aula regular como apoio não somente aos alunos, mas também aos professores. Fonseca (2016) afirma que esses profissionais são essenciais para que a inclusão se efetive no ambiente escolar. Além disso, Araujo, Xavier e Freitas (2017) acreditam que o monitor é essencial para a formação do estudante, pois é capaz de olhar para o aluno com deficiência de maneira individualizada.

No entanto, é preciso que fique claro que os monitores não são professores ou professores auxiliares, mas sim um profissional de apoio, que estará sempre junto a criança com deficiência. Conforme explicam Araujo, Xavier e Freitas (2017):

A atuação deste profissional se dá de forma articulada com os professores da sala de aula comum, da sala de recurso multifuncional, bem como com os demais profissionais do contexto da escola, todos irmanados em uma rede responsável pela efetivação da inclusão educacional. (Araujo; Xavier; Freitas, 2017, p. 63)

Porém Schreiber (2012) aponta que não é tarefa do monitor ajudar o professor titular da sala de aula, no entanto o fato dele estar ali contribuiu para a organização do trabalho do professor com os alunos com deficiência. Entende-se, então, que o monitor contribui para o trabalho do professor de forma indireta, uma vez, que estando na sala de aula, consegue dar uma atenção individual para o aluno com deficiência.

Nessa perspectiva, entende-se que monitores atuam juntamente com os alunos com deficiência, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dos mesmos. Esse auxílio proporciona uma melhor condição de aprendizado, uma vez que o profissional atua como mediador de aprendizagem.

## **2.2 A Formação Continuada**

Na contextualização histórica descrita por alguns autores, a formação para professores se consolidou na década de 60, conforme descreve Imbernón (2010) e Romanowski e Martins (2018). Estes destacaram que neste período as formações eram vistas como uma complementação profissional em forma de treinamento ou reciclagem (Romanowski; Martins, 2010). Imbernón (2010) coloca que sua importância e reconhecimento deu-se apenas a partir dos anos 70, quando foi instituído a formação inicial de professores, e assim a formação continuada passou a ser vista como algo que os profissionais poderiam buscar para si, como modo de facilitar o aprendizado.

Neste período, a formação continuada era vista de uma perspectiva diferente da que vemos hoje. Nesta época, segundo Imbernón, o objetivo das formações eram aperfeiçoar o professor, preparando-o para trabalhar a partir dos avanços que ocorreram na educação. Romanowski e Martins (2010) destacam que foi neste período que as formações continuadas assumiram forma de aperfeiçoamento e capacitação. Os autores ainda colocam que na década de 80 a formação continuada passou a ser carreira docente, uma vez que a promoção de professores passou a ser feita a partir das titulações. Cada formação continuada que os professores realizavam somava pontos para sua promoção (Romanowwski; Martins, 2010). Imbernón (2010) relata que foi nas décadas de 80 e 90 que iniciaram as formações dentro das universidades, através de programas de treinamentos, os quais tinham como objetivo a observação do próprio professor, para que posteriormente houvesse uma reflexão/avaliação sobre a aprendizagem dos alunos. Segundo Imbernón (2010), em 1990, as formações tinham a intenção de adequar os professores para as mudanças que surgiram nas escolas e para o aperfeiçoamento das práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. No entanto, muitas vezes os cursos padronizados não condiziam com as realidades enfrentadas em sala de aula. Por outro lado,

Romanowski e Martins relatam que nos anos 90 a formação “se caracteriza por considerar o professor como sujeito da sua própria prática” (2010, p. 291). Para a formação continuada, os anos 90 também foram marcados pela elaboração da LDBEN, em 1996, a qual atribui, em seu Art. 62, inciso 1, à União, ao Distrito Federal, Estados e municípios promover formação inicial e continuada.

Para Imbernón (2010) os anos 2000 trouxeram com ele mais uma série de mudanças no âmbito educacional, que conseqüentemente acarretou novos movimentos em relação à formação dos professores. Tais mudanças foram consequência do avanço da tecnologia. Isto fez com que o aprendizado que os professores haviam adquirido anteriormente, não fosse mais adequado. Dessa maneira tudo o que engloba a educação precisou ser visto de outra maneira, inclusive as formações. Nas políticas públicas, mais precisamente em 2014, houve a criação do Plano Nacional de Educação, o qual fala sobre a formação continuada de professores, garantindo

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 80).

A respeito da Meta 16, cabe destacar que até o ano de 2014, os números referentes à formação continuada eram que “31,1% dos professores de educação básica possuíam pós-graduação, restando 18,9% para atingir a meta de 50% até 2024” (Oliveira; Leiro, 2019, p. 18).

Em 2020, foi criada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, na qual “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (Brasil, 2020, p. 1). Tal Resolução traz as políticas para formação continuada, aponta quais os cursos e programas e aborda questões da formação em serviço, dentro das escolas. Além disso, dispõe das competências docentes para o conhecimento, prática, engajamento e habilidades profissionais docentes (Brasil, 2020).

Dentro do município de Jaguarão, a formação continuada também é uma garantia dos professores através do Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 6.151, de 25 de junho de 2015, em seu Art. 6, inciso 3 que assegura o acompanhamento da realização das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo a formação continuada uma delas. É também através da Resolução elaborada pelo Conselho Municipal de Educação nº 001 de 9 de março de 2021, em seu Art. 24, que se atribui à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade de fornecer formações continuadas aos educadores da rede, assim como a investigação e avaliação do processo inclusivo. Além disso, o município de Jaguarão, através do Documento Orientador Municipal (DOM, 2020), enfatiza que ter compromisso com a educação inclusiva é reconhecer as conquistas que as pessoas com deficiência alcançaram.

O aperfeiçoamento do professor para receber em classes comuns de ensino as crianças com deficiência pode acontecer de maneiras variadas, como a especialização, por exemplo, mencionada na LDBEN/96 em seu Art. 59, na qual traz a especialização para quem faz atendimento especializado e capacitação para os professores do ensino regular realizarem o processo de inclusão da melhor maneira possível. Esse aperfeiçoamento também pode acontecer a partir do que é vivenciado em situações diárias, nas quais aprendemos como proceder diante delas, usando conceitos aprendidos enquanto estudantes, seja na graduação ou na pós-graduação. Por meio dessas experiências, aprendemos através de trocas, conversas, de relatos de outros colegas e com a direção da escola, mesmo que não sejam de situações iguais. Isso faz com que o professor compreenda que não está sozinho, que pode ter o apoio da direção e de seus colegas. Por isso acredita-se na importância da formação continuada, um espaço em que é feita essa troca. Além disso tal formação é garantida em muitos documentos relacionados à educação, como em alguns mencionados nesse trabalho.

Segundo Nóvoa (2004) existem situações do cotidiano de sala de aula que deixam os professores nervosos e estressados, pois eles se sentem incapazes de lidar com essas situações, por sentirem que não estão preparados para elas. Além disso, o autor coloca que tal situação é grave com professores jovens, que saem das instituições sem qualquer tipo de suporte e são colocados dentro das escolas, sem apoio. Nozi (2013) aponta o que pode ser um dos motivos que leva os professores

iniciantes a se sentirem despreparados. Para o autor, na formação inicial, os docentes priorizam os conhecimentos específicos que dominam, e deixam de lado a relação entre o conteúdo e a formação pedagógica, o que acaba distanciando o “futuro professor” da realidade da educação básica. É claro que este não é o único motivo, no entanto, é preciso que se tente reestruturar o ensino nas universidades, organizando de uma forma que os professores formados que sairão dali sintam-se preparados para encarar as realidades da comunidade escolar na qual será inserido.

Falar em estar preparado para a realidade da escola, significa estar preparado, também, para receber crianças com deficiência em classes comuns e isto também precisa ser trabalhado, da melhor maneira possível, durante a formação inicial. Quando não contemplado durante a formação inicial, o recurso seria a oferta por parte dos governantes a nível federal, estadual e municipal, de acordo com as leis em vigor, programas de formações continuadas como forma de especialização e, também, que a comunidade escolar procure por esses programas. Martins (2012) destaca que

não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam. A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (Martins, 2012, p. 33).

Entende-se que conforme o tempo vai passando, do mesmo modo que acontecia anteriormente, novas propostas vêm surgindo, novas tecnologias, métodos e culturas, ou seja, tudo se modifica em variados âmbitos e em todos os lugares do mundo e isso também ocorre na educação. Dessa forma, surgiram variados documentos e leis que asseguram os direitos e os deveres dos professores, assim como dos governantes e escolas. Desse modo, a formação continuada está garantida em todos esses documentos, seja em forma de cursos, palestras, aperfeiçoamentos, especialização, mestrado ou doutorado.

Cabe destacar que no município de Jaguarão é ofertado o Mestrado Profissional na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), disponível para todos os profissionais da rede. Dessa forma, pode-se considerar uma grande oportunidade para que os professores possam aperfeiçoar seus conhecimentos, para, assim como

afirmam Selau, Hammes e Gritti (2016), contribuir através da implementação de políticas, projetos, programas e tecnologias e fazer a avaliação de programas e políticas educacionais.

O Plano Nacional de Educação/2014 em sua meta 16, garante a formação continuada dos profissionais da educação básica, considerando a formação de cada um, as necessidades, as demandas e contextualização do sistema de ensino. Da mesma forma, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Art. 61, inciso I, atribui à União, ao Distrito Federal, Estados e municípios promover formação inicial e continuada.

Outro documento, com significativa importância, a ser mencionada aqui são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que orientam quais são as habilidades necessárias para os professores que atuam com alunos com deficiência nas classes comuns de ensino, que além de comprovarem que na sua formação tiveram “conteúdos e disciplinas” voltados para educação especial, que desenvolvam competências para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Brasil, 2001, p. 31-32).

Desse modo então, em tal documento que rege a educação especial, é esperado que tenham sido ofertadas disciplinas voltadas para a educação especial, na formação desses professores que atendem alunos com deficiência, para que eles possam desenvolver uma prática na qual percebam e entendam seus alunos, assim como consigam desenvolver uma prática voltada para atender as competências deles.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), também orienta que os professores atuantes na educação especial tenham formação inicial e continuada, para que seja possível o desenvolvimento pleno dos alunos, em todas as etapas da educação. Do mesmo modo, é orientado que as escolas de ensino se adequem para receber a educação especial, disponibilizando outros profissionais da área, como intérprete de libras e monitor e/ou cuidador, que auxilie os alunos. Conforme Ferreira, é necessário a presença “de um profissional de

apoio ao professor da sala regular, para atuar junto aos alunos com deficiência é fundamental” (Ferreira, 2021, p. 180).

Cunha (2013) chama a atenção para a pesquisa ser importante para uma formação emancipadora e reconhecer o lugar de trabalho como sendo um lugar de aprendizado, permitindo ver o docente em seu contexto de atuação, lugar este onde acontece a produção de saberes. Segundo a autora seus saberes vão sendo reconfigurados de acordo com o que a prática lhes oferece. Estudos realizados por André *et al.* (1999) mostram que apenas 14,8% dos trabalhos sobre formação docente têm como foco a formação continuada, sendo essas incluídas em todos os níveis de ensino e abrangem variados contextos. Além disso, o estudo conclui que são raras as pesquisas voltadas para a área do papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. No entanto, Nozi (2013) relata ter verificado que houve um aumento significativo de pesquisas relacionadas com a formação e atuação dos professores em contextos educacionais diversificados e aponta o motivo:

Avaliamos que esse aumento se deve pelo fato de que houve, nos últimos anos, mudanças sociais, políticas e legais relacionadas, especialmente, ao direito das pessoas com deficiências e de outros grupos minoritários de terem acesso às escolas regulares, e essas conquistas no âmbito legal refletiram e interferiram nos currículos escolares, na organização das propostas pedagógicas das escolas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula o que, conseqüentemente, refletiu também na formação dos profissionais da educação e nas pesquisas que se preocupam com o tema (Nozi, 2013, p.35).

Embora a política nacional de formação de professores no Brasil especifique quais são os níveis de formação, o documento não orienta como as formações devem ser realizadas, por isso ainda não há uma definição exata do que seja e como deve ser desenvolvida, de modo que venha auxiliar o professor e trazer conhecimentos sobre como proceder para superar as atividades do dia a dia.

Rodrigues (2013) diz que a formação vem sendo como uma proposta na qual especialistas passam orientações a professores e estes teriam que produzir o que foi aprendido em seus cotidianos. Dessa forma, o papel do professor seria cumprir ordens. No entanto, o que muitos autores acreditam é que a formação deve ser um espaço para professores. À vista disso, a qualificação docente seria um meio para que os professores consigam superar suas dificuldades em sala de aula, busquem áreas de interesse que condizem com suas realidades para que possam atuar da melhor

maneira. Dessa forma, não pode ocorrer como uma simples transmissão de conhecimento, mas sim ser um espaço onde os professores falem sobre seus anseios e dificuldades, onde possam expor o que sentem e como sentem diante de algumas situações, onde possam ouvir o que outros colegas têm a dizer sobre suas experiências. Sendo assim, Prada (2007) conceitua a formação dessa forma:

Diante desta situação, propomos a formação continuada de professores em serviço entendida como uma formação contínua, no e a partir do cotidiano profissional docente e que seja realizada no local de trabalho, ou seja, na instituição escolar, onde acontecem e mudam as relações dos diversos componentes da instituição escolar; sejam tomados como conteúdos de formação situações do cotidiano profissional, constituídas em objetos de pesquisa-formação; sejam realizadas no tempo de trabalho docente e, em consequência, remuneradas (Prada, 2007, p. 6).

Para Imbernón (2010), as formações continuadas devem ter por base uma teoria colaborativa, focada no conhecimento subjetivo do conflito, conhecimento de si, comunicação, entre outras questões. Também devem ser um espaço organizado que permita a comunicação entre os professores, a fim de proporcionar troca de experiências, reflexão sobre a prática, análise sobre a realidade, etc. Tudo sendo realizado a partir de situações problemáticas educacionais, que surjam a partir de uma análise realizada pelo grupo. Para o autor, as formações devem focar mais nos conhecimentos do que na transmissão dos mesmos. Mas para isso é preciso que haja mudanças no contexto, na organização, gestão e nas relações de poder entre os professores, para que sejam possíveis ações colaborativas (Imbernón, 2010).

As formações se tornam importantes, quando consideramos que os professores precisam passar por aprendizados nos quais estejam envolvidos a educação especial, seja na formação inicial ou continuada, conforme orientado pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, Nozi (2013) diz que os professores têm criticado os cursos de formação inicial, pois acreditam que eles abordem mais os aspectos clínicos do que pedagógicos, relacionados com a deficiência. Entende-se que conhecer e entender sobre as deficiências e as condições que elas trazem é importante e tem um peso significativo na hora de atender crianças com deficiência, no entanto não se pode deixar de lado os aspectos pedagógicos, pois é através desses que os professores são capazes de desenvolver as competências de tais alunos. A autora também traz as críticas relacionadas à formação continuada, na qual focam em conceitos e

classificações e deixam de lado os aspectos pedagógicos. E ainda destaca: “os professores anseiam por conteúdos que possam ajudar-lhes a resolver os problemas de ordem prática-metodológica, visto que estes são os que mais emergem em sala de aula.” (Nozi, 2013, p. 37). Além do mais, a autora nos diz que a reivindicação por modelos de cursos de formações melhores não é apenas dos pesquisadores da área da educação, mas também dos professores.

O que se espera, então, é que essas formações contribuam significativamente no aprendizado dos professores, que essas trocas de conhecimento sirvam para que eles possam colocar em prática em suas salas de aula e que possam dar ao professor autonomia para realizar seu trabalho. Conforme nos diz Nóvoa (1992, p. 13) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Tais formações, precisam ser pensadas de modo que não se foque apenas em aspectos teóricos, mas sim em oportunizar ambientes que os professores se sintam à vontade para falar sobre suas práticas, para que seja um ambiente de reflexão, para que o professor se entenda como profissional, possa compreender quais pontos precisam ser modificados, conheça e entenda suas dificuldades. Esse ambiente deve agregar não só ao professor, mas também a todos os envolvidos com a escola, para que pensem em um ambiente reflexivo e acolhedor, que pensem em um currículo que abranja toda comunidade escolar, reconhecendo suas especificidades e que seja um espaço que dê ao professor autonomia para trabalhar em sala de aula.

De acordo com isso, Jesus e Effgen (2012) destacam que as formações continuadas devem estar focadas em situações diferentes do cotidiano que constituem o ato educativo, análise de práticas docentes e a criação de espaços de reflexão coletiva. Imbernón (2010) nos diz que a formação e o contexto de trabalho não podem ser separados. Segundo o autor, “tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares” (Imbernón, 2010, p. 9). Dessa forma é preciso que se pense e transforme a escola em local para formação continuada de professores, pois é ali, segundo Jesus e Effgen (2012), que as mudanças de práticas pedagógicas, currículo e ensino e aprendizagem irão ocorrer.

Quando se pensa em criar um ambiente onde o professor possa refletir sobre sua prática, criam-se condições para dar o suporte necessário para além de tudo criar

um professor com autonomia para decidir qual melhor maneira de trabalhar em sala de aula, tornando-o protagonista de suas ações pedagógicas. Além disso, no âmbito das formações, um currículo reflexível permite que as formações fujam do conceito do formador como detentor de todo conhecimento e colocam o professor, também como protagonista nas formações.

A partir do que já foi dito, devemos ter entendido três questões importantes: i. a inclusão não é feita apenas de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino e ii. as formações não são apenas importantes para os professores, mas sim para a comunidade escolar. iii. O professor precisa estar pronto para atender seus alunos de maneira que contribua para o seu desenvolvimento de maneira satisfatória.

Entendemos então que a formação continuada é essencial, não apenas para ajudar a prática do professor em sala de aula com seus alunos, mas também através dela é possível criar um espaço de reflexão, onde é possível repensar o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Também repensar sobre os estereótipos criados dentro destes ambientes, desmistificando os dizeres populares que apenas alunos ditos “normais” conseguem se desenvolver e que os alunos com deficiência estão ali como mera formalidade. Considera-se, então, que as formações não estão voltadas apenas para os professores, é claro que esses têm um papel fundamental, pois estão presentes diariamente nas salas de aula, porém, tais formações podem agregar significativamente a todos que fazem parte de uma escola inclusiva. Além disso segundo Jesus e Effegen:

Mesmo na escola se presentificando muitas tensões e desafios, ela pode se constituir em um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas para a garantia de uma proposta de aprendizagem para todos os alunos. Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos (Jesus; Effegen, 2012, p. 21).

Sendo assim, entende-se que uma escola inclusiva não depende exclusivamente do professor. Há uma série de outros fatores envolvidos, como a escola, conforme já mencionado, e o governo, através das políticas públicas que visam os alunos com deficiência. No entanto, Imbernón (2010), considera fundamental a participação dos professores no momento de planejamento, execução e avaliação dos resultados. Além disso, o autor afirma que a formação continuada requer

colaboração entre professores. Sendo assim, Nóvoa (2019) afirma que “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Para Jesus e Effgen (2012) uma formação que considera a diversidade, no caso dos alunos com deficiência, significa ter um currículo acessível que garanta aprendizagem desses alunos, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam as necessidades de cada estudante, mesmo que isso seja, segundo os autores, um desafio aos professores, pois significa que precisam organizar planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e avaliação que possibilitem o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno.

Percebe-se então que a formação é de suma importância e deve fazer parte da realidade educacional das escolas, com o intuito de melhorar o ensino, e, conforme diz Prada (2007), “atender as exigências do cotidiano dos profissionais, estudantes e da comunidade acadêmica em geral, para isso é preciso que existe um ambiente para a socialização desses profissionais” (Prada, 2007, p. 5). Iten *et al.* (2015) relata uma entrevista realizada com Antônio Nóvoa, na qual ele fez um breve relato de formações continuadas dentro de escolas. Para Nóvoa, um tema que faz parte da realidade da escola deve ser tratado dentro da escola. Ir abordá-lo dentro de uma universidade não tem um sentido significativo para a comunidade escolar, mas quando é tratado dentro da escola, através de um diagnóstico da escola e dos professores, mesmo que haja presença de profissionais de fora, o conhecimento adquirido se torna significativo, pois está de acordo com a realidade da instituição. Para o autor é preciso romper essa estrutura centrada na sala de aula e dar espaço para a identidade própria da escola (Nóvoa, 2004). Segundo Imbernón (2010), a formação é influenciada tanto pelo contexto interno quanto o externo da escola. Martins (2012) corrobora isso quando diz que a inclusão deve extrapolar os limites da sala de aula. Além disso, os autores também acreditam que as formações precisam levar em consideração a realidade na qual os profissionais se encontram, pois essas, utilizando recursos no contexto da ação profissional, favorecem situações em que há uma análise reflexiva sobre a prática para superar as dificuldades. Acrescenta-se ainda que “esse critério deve ser levado em consideração quando da organização de cursos, voltados para a formação

continuada de profissionais de educação, em instituições de ensino superior e nos próprios sistemas estaduais e municipais de ensino” (Martins, 2012, p. 37).

Para Martins (2012), “é importante que se entenda a escola como um lugar privilegiado de formação, como um espaço de discussão de questões que tem profunda relação com a prática ali vivenciada” (Martins, 2012, p. 36). Nóvoa corrobora quando diz que

A reflexão conjunta em “comunidades de prática”, o diálogo metódico entre os professores, a *professional conversation* (isto é, a discussão entre os pares, a análise colectiva das práticas), são referências centrais dos modelos actuais de formação de professores. Há uma forte dimensão *analítica* neste processo. Mas há também uma componente *narrativa*, pois é a partir das *histórias* (histórias num sentido de “situações narradas e teorizadas”) que se pode instituir uma **FORMAÇÃO-MÚTUA (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional** (Nóvoa, 2004, p. 5, grifos do autor).

Imbernón (2010) coloca que é preciso fazer um questionamento sobre as formações de professores, pois existem elementos importantes que fazem parte dos discursos e estão presentes em livros, no entanto não estão inseridos nas políticas e nas práticas. Dentre eles cabe destacar

A reflexão sobre a prática em um contexto determinado, a criação de práticas formadoras e de redes de comunicação entre os professores, autonomia por parte dos professores do processo de formação, os projetos de formação serem com temáticas da realidade escolar e de escolha dos professores e formações que forneçam um espaço de reflexão e participação, para que seja possível uma análise das situações, para que sejam a partir de necessidades coletivas (Imbernón, 2010, p. 42-43).

Segundo o autor isso fará com que se estabeleça um novo processo formador, que esteja relacionado com a vida em sala de aula, com o professor e com a instituição de ensino (Imbernón, 2010). Com tudo que foi dito aqui, há que se concordar que a formação continuada tem uma importância significativa na carreira dos profissionais de educação, sendo um direito assegurado por lei. Além dos benefícios acadêmicos e profissionais que as formações trazem, também são vistas como mais vantajosas, pois, segundo Rodrigues (2013) podem ser realizadas dentro do ambiente de trabalho, tornando-se mais curtas e econômicas. Sendo assim, entende-se que a organização de uma formação pode ser realizada de maneira mais sucinta, em alguns casos é sugerido que seja feita na própria escola, com os profissionais atuantes deste local. Claro que também pode ocorrer, em grandes proporções, aquelas que incluem toda

rede municipal e/ou estadual de ensino, mas de preferência que seja estruturada de maneira que atenda tudo que até aqui foi mencionado.

### **2.3 A oferta de cursos de formação continuada em âmbito Federal, Estadual e Municipal**

Conforme foi descrito anteriormente, a formação continuada é um direito do professor, assegurada nas políticas públicas que envolvem a educação no Brasil, sendo de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal disponibilizarem os cursos para os professores.

Em âmbito federal com a criação do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, é orientado em seu Art. 8 a necessidade de

II - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino; III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica (Brasil, 2009).

A Política Nacional de Formação de Professores (2017) dispõe de formação continuada em variadas áreas da educação: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alfabetização, educação infantil, novo ensino médio, tecnologia e inovação, educação em direitos humanos e diversidade, educação ambiental e formação de gestores.

No site do Ministério da Educação (MEC), são disponibilizadas informações sobre os programas ofertados a nível federal para os professores da educação básica. Na página é possível ter informações sobre o FIC (Cursos de Formação Inicial ou Continuada), cursos livres e abertos oferecidos à comunidade e cursos de qualificação profissional integrados ao sistema educacional. São cursos que não possuem carga horária estabelecida e tem características variadas, segundo informado no site.

Abaixo serão citados outros programas de formação continuada disponibilizados no pelo MEC:

- 1) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: que oferta cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, através de instituições públicas de educação superior. São ofertados na modalidade de educação à distância (EAD), através do Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tem como objetivo formar professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em salas de recursos e, também, professores do ensino regular para desenvolver práticas inclusivas.
- 2) Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO: é ofertado para diretores, professores e outros profissionais de tecnologia que fazem parte de escolas que têm laboratório de informática do ProInfo, com o objeto de proporcionar a inclusão digital dos profissionais das escolas e da comunidade escolar em geral. Além disso, visa dinamizar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Tudo isso, integrado à distribuição de equipamentos tecnológicos e ações para levar conexão de internet para as instituições urbanas, em parceria entre União, estados e municípios.
- 3) Rede UAB de Educação para a Diversidade: é uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), através das instituições de educação superior dedicadas à formação inicial e continuada para professores da rede básica de ensino, na modalidade EAD, com produção de pesquisas sobre gestão de ensino, métodos e práticas pedagógicas para inserção da diversidade nas escolas. Tem como objetivo a qualificação dos profissionais para trabalharem com a diversidade.

É claro que estes não são os únicos cursos de formação continuadas ofertados pelo site, no entanto procuramos trazer os que tinham relação com a temática deste trabalho, sendo estes voltados para a área da diversidade, educação especial e inclusão, e os de mídias tecnológicas, pois pode ser um recurso utilizado como prática pedagógica, para trabalhar com todos os alunos.

Outro programa mencionado no site é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que visa fornecer cursos em educação superior gratuitos e de qualidade, presencial e EAD, para os professores da rede básica de ensino, a fim de atender a formação exigida pela LDBEN. Sendo assim, a Secretaria Estadual de Educação fornece a formação continuada para os professores através desse programa orientado pelo MEC. Segundo informado pelo site da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) - RS,

A formação em serviço constitui-se em eixo estratégico da Seduc para a qualificação da educação pública no Rio Grande do Sul. Anualmente ocorrem dois grandes momentos de formação, durante o período de recesso escolar: um em fevereiro e outro em julho. No decorrer do semestre letivo, também, acontecem formações específicas. Através da Plataforma Freire, do Ministério da Educação, são oferecidas vagas em cursos de educação superior, gratuitos, na modalidade presencial e à distância. Os cursos estão disponíveis para professores em exercício na rede estadual. (Seduc, 2023)

Oliveira e Leiro (2019) acreditam que esses programas demonstram um foco na formação continuada, preocupada com o desenvolvimento docente e os reflexos que acarretam na educação básica. Os autores ainda apontam que não é possível pensar na formação e na valorização de professores se não existir intervenção administrativa, sendo preciso investimentos financeiros de acordo com a demanda da formação de professores no Brasil (Oliveira; Leiro, 2019).

Em âmbito municipal, as formações continuadas são orientadas pelo Plano Municipal de Educação, neste caso, do município de Jaguarão, que tem como documento norteador o PNE. Através de uma entrevista semiestruturada realizada com a assessora responsável pela educação especial do município de Jaguarão, foi possível coletar algumas informações referentes às formações oferecidas aos professores e aos monitores. Começo destacando que elas acontecem em momentos diferentes, tendo focos diferentes. Para os professores existem formações pontuais que acontecem ao longo do ano, que são de datas significativas para a educação especial, como o Dia Nacional do Surdo, quando acontecem cursos de Libras disponibilizados para toda a comunidade e o Dia Nacional da Pessoa com Deficiência, quando são disponibilizadas palestras formativas, para as quais são escolhidas pessoas ou grupos para palestrarem. A escolha das temáticas dessas formações é feita conforme a realidade das escolas, segundo mencionado pela assessora:

*As temáticas para nós vão surgindo de acordo com a necessidade das escolas, que também não adianta a gente criar temáticas que elas não sejam do interesse da nossa clientela (Assessora da SMED, 2023).*

Essas formações são ofertadas para toda a rede de professores e, de modo geral, são palestras realizadas por quem não está dentro dessas escolas, não conhece a realidade da comunidade e dos alunos e não conhece a realidade da sala de aula dos professores. Entende-se então que as temáticas são abordadas de modo geral para todos. Imbernón (2010) coloca que formação e contexto de trabalho não podem ser separados e que nem tudo que se explica serve para todas as pessoas e pode ser usado em todos os lugares. Zeichner (2008) nos diz que esse tipo de aprendizagem docente, na qual o professor recebe orientações externas, não irá desenvolver um professor reflexivo.

Considerando, então, a colocação do autor, é importante que as formações sejam realizadas em serviço com foco no cotidiano da escola. Segundo a assessora da SMED também são oferecidas oficinas aos professores que atuam com a educação especial, realizadas de acordo com as necessidades das crianças que estão na escola. Essas oficinas são oferecidas pelas professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Foi questionado à assessora se essas oficinas seriam em forma de palestras ou rodas de conversa, e a resposta dada foi a seguinte:

*Tem momentos de roda de conversa, mas tem momentos em que é oficina mesmo, é palestra assim, elas palestram para os professores (Assessora da SMED, 2023).*

Essas formações acontecem dentro do ambiente escolar e as escolhas das temáticas se dão a partir das necessidades especiais dos alunos da escola, ou seja, elas vão ao encontro da realidade do professor e do aluno. Isso corrobora o que já foi trazido neste trabalho, teorizado por Prada (2007) que destaca a importância de a formação continuada ser em serviço, partindo do cotidiano escolar.

As formações ofertadas aos monitores acontecem de maneira e em momentos diferentes. Como a lei e o cargo de monitor é recente, os primeiros monitores entraram no quadro em 2019, sendo assim as formações também estão acontecendo há pouco tempo. Além disso, em alguns momentos as formações se repetem, pois o concurso ainda está vigente e ainda estão contratando monitores para atender nas escolas.

Essas formações acontecem em formato de capacitação e as temáticas, segundo a assessora da educação especial, são organizadas a partir das necessidades das crianças que os monitores atendem. No entanto, foi relatado pelo participante que as temáticas são muito voltadas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA):

*[...] eles passam para gente muito sobre como reconhecer o autismo, por ter sempre autista normalmente é sempre sobre autismo e eu mesmo minha aluna não tem autismo, ela tem síndrome de down (Monitor 5, 2023).*

Através dessa fala pode-se destacar mais uma vez a importância das formações continuadas em serviço, pensando na realidade das escolas, dos alunos e dos profissionais que atendem esses alunos, que sejam pensadas a partir de situações diferentes do cotidiano desses profissionais (Jesus; Effgen, 2012).

As temáticas abordadas nas formações dos monitores são diferentes, voltadas mais para área da teoria da educação especial, de saber os níveis e as características das deficiências, pois segundo dito pela assessora “o papel do monitor é monitorar”, e não dar assistência pedagógica, considerando que para realizar o concurso só é exigido que eles tenham ensino médio completo e não formação em nível superior em Pedagogia. No entanto, através das falas nas entrevistas pode-se perceber que não é o que acontece. Além de monitorar e auxiliar os alunos, os monitores também estão desenvolvendo atividades pedagógicas enquanto os professores atendem o resto da turma:

*M5: o meu papel é auxiliar ela em todas as atividades.*

*M4: algumas atividades a gente até tenta fazer com ela, mas não tem atenção[...].*

*M3: [...] faço jogos, mas não é todos que ela realiza [...]*

*Eu: Tu fazes brincadeiras com eles que são propostas pela 'prof' ou um momento mais livre?*

*M3: Não na verdade, eu que decido ali na hora o que fazer com eles, no caso com ela né.*

No entanto, na Lei Ordinária nº 6.498 de 2017, que cria o cargo de monitor, é colocado como Descrição Analítica:

Desenvolver atividades dentro da escola com alunos portadores de necessidades especiais; auxiliar alunos portadores de necessidades

especiais; permanecer com os alunos portadores de necessidades especiais dentro da sala de aula; auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades com alunos portadores de necessidades especiais; acompanhar os alunos com necessidades especiais nas atividades recreativas; ajudar os alunos com necessidades especiais a se alimentar e no asseio pessoal; zelar pelo material do aluno com necessidades especiais dentro da instituição com o mesmo até que o responsável venha buscá-lo, e executar outras tarefas correlatas (Jaguarão, 2017).

Quando colocado “desenvolver atividades dentro da escola” e “auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades com alunos”, não especifica quais tipos de atividades seriam, abrindo uma premissa para uma possível atividade pedagógica, que, como descrito acima, os monitores não poderiam realizar.

Além dessas formações, também são ofertadas aos monitores formações online pelo site do MEC, que tem participação obrigatória, e a secretaria pede que eles apresentem o certificado de conclusão após terminarem.

### 3 PERCURSOS METODOLOGICOS

Os percursos metodológicos são uma das partes mais importantes do projeto de pesquisa. Sendo assim é preciso que se pense e se faça uma escolha clara sobre quais métodos e procedimentos serão utilizados, para que se atenda os objetivos propostos na pesquisa. Severino (2017) diz que existe variados métodos para que seja possível realizar a coleta de dados, deixando claro que eles não podem ser escolhidos e utilizados de maneira aleatória, é preciso seguir o roteiro, um plano de utilização. Por isso todos os métodos que aqui serão descritos servirão para elucidar a problemática deste trabalho.

Optei por realizar uma pesquisa de caráter qualitativa, uma vez que segundo Ferreira (2011) o uso desta metodologia permite entender a aparência e a essência do objeto de estudo, explicando sua origem, relações e mudanças. Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador ser instrumento de seu próprio trabalho em contato com seu ambiente e situação de pesquisa. Dessa forma, tais possibilidades relacionam-se com o procedimento escolhido para a realização deste projeto, que se trata de uma pesquisa-intervenção. Dessa forma estivemos diretamente em contato com os professores e monitores envolvidos na pesquisa, através de formações, previamente elaboradas, para que pudéssemos entender como elas impactam no trabalho desses profissionais que atendem os alunos com deficiência. O pesquisador intervencionista

tem apenas o papel de agir como facilitador para a compreensão dos problemas vividos, de busca de possíveis soluções e da implementação de ações que terão por objetivo mudar a atual situação problemática, ou seja, auxiliar os participantes a retomarem sua capacidade de agentes e transformadores do contexto em que se inserem (Cassandre; Thiollent; Picheth, 2016, p.12).

Entende-se, então, que este é um procedimento com o qual o pesquisador e os professores trabalham juntos, para que dessa forma consigam solucionar o problema apresentado nesta pesquisa e contribuam para suas práticas profissionais.

Damiani *et al.* (2013) explica que pesquisa-intervenção

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinada a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam

– e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et al.* 2013, p 58).

O que se espera destas formações é que elas oportunizem um momento de reflexão sobre a prática e que essa reflexão traga melhorias aos processos de inclusão que acontecem na escola, sendo que mudanças coletivas e no sistema de ensino são algumas das contribuições que a pesquisa-intervenção tem para oferecer. Além disso, segundo Damiani (2013), “o método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (Damiani, 2013, p. 62). Seguindo esse embasamento, o planejamento e a forma como será implementada a intervenção serão apresentadas na continuidade deste trabalho. Nesta intervenção, foram coletados os materiais, a partir das falas e experiências dos professores, que posteriormente foram analisados e, por fim, apresentados os resultados.

Conforme a teoria apresentada por Ortiz (2019), a pesquisa-intervenção é dividida em três etapas: início, no qual são exploradas as atividades a serem desenvolvidas; meio, momento em que ocorre o trabalho colaborativo para resolução do problema; e o fim onde devem ser apresentados os resultados.

O primeiro contato com a escola foi para apresentação do projeto. Neste dia foram levados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores (TCLE – Apêndice B) e o Termo Coparticipante (Apêndice A) para a coordenadora da escola. Além disso, o TCLE (Apêndice C) foi apresentado também para a responsável pela educação especial para que seja possível realizar a entrevista com ela. Em ambos os termos, deixa-se claro o título do projeto e seu objetivo principal, assim como explica-se os procedimentos, benefícios e riscos. Ambos os termos foram assinados por mim e pelos participantes e estão disponíveis nos apêndices deste trabalho. Depois das autorizações devidamente apresentadas e assinadas, foram realizados os procedimentos de coleta de dados.

Procurei escolher os instrumentos para coleta de dados que fossem apropriados para o tipo de pesquisa e que fossem oferecer um material significativo para serem analisados posteriormente. Dessa forma, optei por realizar primeiro uma entrevista, que segundo Fraser e Godim (2004)

É considerada uma modalidade de interação entre duas pessoas ou mais. Trata-se de uma conversação dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si. A entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiado das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca (Fraser; Godim, 2004, p. 139).

Para os autores há duas modalidades de entrevista: a face a face e a mediada. Eles também classificam as entrevistas em: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Para realização do trabalho optei por usar a entrevista semiestruturada, na qual, segundo Fraser e Gondim (2014), há perguntas que permitem respostas abertas. Sendo assim, elaborarei previamente 14 perguntas que atendessem as demandas desse projeto, para que os professores e monitores participantes respondam. São elas:

- 1) Para você o que significa inclusão?
- 2) Na sua concepção você acredita que a inclusão é feita de maneira adequada dentro da escola? Por quê?
- 3) Na sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas para realizar um processo de inclusão?
- 4) Qual a contribuição do monitor para auxiliar no processo de inclusão?
- 5) Como é feita a organização da sua prática pedagógica? Existe um planejamento diferenciado para o aluno com deficiência?
- 6) Você possui especialização ou mestrado/doutorado?
- 7) Você já realizou algum curso voltado para área da educação especial/inclusão?
- 8) Na sua opinião as formações continuadas ofertadas pelo município contribuem para sua prática em sala de aula?
- 9) Você considera importante participar das formações continuadas? Por quê?
- 10) Você costuma trocar experiências de sala de aula com suas colegas de trabalho? Existem momentos específicos para isso? Como elas acontecem?
- 11) Alguma vez essa troca de experiências auxiliou no desenvolvimento da sua prática? De que forma?
- 12) Você se sente preparado para atuar com a diversidade em sala de aula? Por quê?
- 13) O que você considera necessário saber para atuar com um aluno com deficiência?

14) Quais legislações você conhece sobre inclusão de pessoas com deficiência na escola?

Além disso, a fim de atender os objetivos deste trabalho, realizei uma entrevista com a responsável pela educação especial do município. Esta entrevista foi realizada nos mesmos termos da realizada com os professores, de maneira semi-estruturada e contendo 10 perguntas, que são as seguintes:

- 1) A SMED disponibiliza formações com foco nas crianças com deficiência?
- 2) Qual a periodicidade?
- 3) Como é feita a organização dessas formações?
- 4) São disponibilizadas formações em ambiente de trabalho (dentro das escolas)?
- 5) Qual a periodicidade?
- 6) Como são organizadas?
- 7) Qual a característica das formações? São em forma de palestras? São atividades em grupo? Rodas de conversa?
- 8) Quais as principais temáticas abordadas nas formações continuadas nos últimos cinco anos?
- 9) Existe um critério para a escolha das temáticas?
- 10) Como descreveria o nível de interesse dos professores para as formações continuadas oferecidas?

Optei por realizar entrevistas antes de iniciar o processo formativo, a fim de saber antecipadamente o que esses profissionais têm a dizer a respeito das formações e da inclusão. Segundo André e Lüdke (1996), a entrevista permite captação imediata de informações sobre qualquer assunto. As entrevistas foram realizadas com um profissional de cada vez, em um ambiente sem o envolvimento de terceiros. Anotou-se na folha que contém as perguntas, tudo que foi respondido e falado e utilizei a gravação de voz como apoio.

Durante as rodas de formação, foi utilizada a gravação como ferramenta de observação participante, para que seja possível participar ativamente das rodas de formação sem perder nenhuma informação. Para Lakatos e Marconi (2003), a observação

é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (Lakatos e Marconi, 2003, p. 190).

Segundo os autores existem 4 tipos: i. segundo os meios utilizados: observação não estruturada (assistemática) e observação estruturada (sistemática); ii. segundo a participação do observador: observação não participante e observação participante; iii. segundo o número de observações: observação individual e observação em equipe; iv. e segundo ao lugar onde se realiza: observação efetuada na vida real (trabalho de campo) e observação efetuada em laboratório. (Lakatos e Marconi, 2003, p. 191). Partindo desta teoria, então, foi realizada uma observação não estruturada, que segundo os autores Lakatos e Marconi (2003) consiste em recolher informações sem o auxílio de meios técnicos ou perguntas previamente elaboradas. Foi realizada a observação participante, que, ainda segundo as autoras, consiste em fazer parte do grupo e realizar as atividades. Esta foi uma observação na vida real, uma vez que acontece dentro da escola, no ambiente de trabalho dos participantes e em equipe.

Também durante essas rodas foi proposto aos participantes utilizarem o diário de campo, que Weber (2009) orienta que

deve-se aí relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador (Weber, 2009, p. 158).

Esta ferramenta também foi utilizada como forma de coleta dados, uma vez que foi proposto que, ao final de cada encontro, os participantes escrevessem sobre suas considerações a respeito do encontro, suas dúvidas, contribuições ou o que achassem necessário.

O recurso da gravação também foi utilizado como captação de dados durante as entrevistas, considerando as vantagens apresentadas por André e Lükde (1986), pois a gravação registra tudo que é falado pelo entrevistado, deixando o entrevistador livre para prestar atenção. Para Trivinos (1987), a gravação permite acesso a todo material, que não seria fornecido apenas com a escrita, por exemplo. Posteriormente, todas as informações obtidas nas gravações das entrevistas e das rodas de formações foram transcritas para em seguida os dados serem analisados.

Para fazer a análise desses dados foi utilizado como ferramenta a análise textual discursiva (ATD), na qual segundo Moraes e Galiazzi (2006) tem como objetivo fazer novas compreensões sobre discursos. No caso dessa pesquisa, a ATD será utilizada como meio para compreender as falas dos professores envolvidos. Para isso, segundo Das Neves *et. al.* (2015), é preciso que haja atenção do pesquisador, pois para que seja possível realizar a análise dos dados minuciosamente é preciso desunir cada parte do texto. Conforme explicado por Das Neves *et. al.* (2015), esta etapa é

organizada em quatro focos, a Análise Textual Discursiva visa, inicialmente, à desmontagem dos textos, seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas, para, logo após, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão desse todo. Por fim, o processo de pesquisa, nesta metodologia de análise, é autoorganizado, exigindo do pesquisador uma imersão, a completa impregnação nas informações do texto analisado, sendo esta rigorosidade uma necessidade para que o novo tenha condições de ficar evidente (Das Neves *et al.*, 2015, p. 551).

Desta forma a análise textual discursiva consiste na desmontagem de um texto, que no caso desta pesquisa se trata da transcrição das entrevistas e das falas dos professores e monitores durante o processo formativo. Sendo assim, conforme explica Moraes (2003), a ATD é dividida em três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. Então, após realizar a transcrição das entrevistas e das falas das formações, foi feita a desmontagem dos mesmos a fim de estabelecer as relações e descobrir o novo emergente.

### **3.1 Contextualização do local de pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil do município de Jaguarão-RS, localizada no centro da cidade. A escola recebe alunos de diversos bairros, totalizando o número aproximado de 85 alunos, na faixa etária entre 0 meses e 5 anos. Estes estão organizados desde a creche I A até o pré. O atendimento é feito na parte da manhã, das 08h às 12h, à tarde das 13h30 às 17h30, tendo também horário de atendimento integral, com alunos que ficam das 8h às 17h30. A escola, ao seu redor, é totalmente cercada por casas de famílias, no entanto, é possível encontrar alguns pontos comerciais, como supermercado e minimercados, pontos de táxi e mototáxi, padaria, mecânica de carro, entre outros. Ao seu lado, passa uma das

avenidas principais da cidade, que liga os bairros ao centro da cidade, sendo esta calçada com paralelepípedos. No entanto a rua que passa na frente da escola, transversal à avenida, é de chão batido.

O entorno da escola é todo murado, o acesso pode ser feito através de um portão pequeno, que é por onde as crianças e funcionários entram e, ao lado dele, tem um portão grande, para acesso de carros, que só é aberto quando preciso. Ao adentrar no portão vemos um pátio grande na frente, onde tem uma árvore que disponibiliza sombra para que as crianças possam brincar. Uma parte do chão é coberta com pasto e no meio há um caminho, de cimento, que leva a porta principal. Na lateral esquerda desse pátio, no qual se encontra o portão grande, temos um outro espaço de pátio, agora coberto com areia, que leva até o centro da escola, onde podemos encontrar portas para algumas das salas de aula, secretaria, cozinha, instalações sanitárias e uma porta que dá acesso a um corredor, que leva à porta de entrada da escola. Este corredor também dá acesso a outras salas de aula e uma sala que é usada pelos professores. Todas as salas que são no pátio, são cobertas com área e no centro um pátio acimentado.

Quando entramos na porta principal, no lado direito encontramos a sala da creche I A, em frente encontramos a sala da creche III. No final do corredor, temos a porta que dá acesso ao pátio do fundo e as demais salas, e temos uma sala de uso dos professores. Ali encontramos uma mesa e cadeiras, uma estante com livros e revistas, para uso em sala de aula, e outra mesa onde fica o telefone.

Ao sair pela porta e entrar no pátio, à direita encontramos a sala da creche III B. Seguindo, por baixo da área coberta, virando à esquerda, encontramos a sala da creche II, em frente encontramos a sala da creche II B. A próxima sala é a do pré, onde uma professora atende 18 crianças de 4 a 5 anos. No seguimento da área coberta, temos o refeitório e a cozinha e, dobrando à direita na frente da porta da cozinha, encontramos uma peça onde temos 4 portas: 3 instalações sanitárias (uma para meninas, uma para meninos e outra para professores) e uma porta que dá acesso a sala da creche I B. Nessa peça também é onde ficam organizados materiais de limpeza. Segue abaixo a tabela que mostrando o número de alunos, professores e monitores em cada turma:

Tabela 1 - Dados das turmas da escola

<b>Turma</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professora</b>	<b>Monitoria</b>	<b>Crianças com deficiência</b>
<b>Creche I A</b>	8 (4 meses a 1 ano)	1 professor 1 auxiliar de professor	Nenhum monitor	Sem crianças com deficiência
<b>Creche I B</b>	9 (1 a 2 anos)	1 professor 1 auxiliar de professor	Nenhum monitor	1 criança com deficiência
<b>Creche II A</b>	12 (2 a 3 anos)	1 professor 1 auxiliar de turma	1 monitor	2 crianças com deficiência
<b>Creche II B</b>	6 (2 a 3 anos)	1 professor	Nenhum monitor	Sem crianças com deficiência
<b>Creche III A</b>	12 (3 a 4 anos)	1 professor	1 monitor	2 alunos com deficiência
<b>Creche III B</b>	8 (3 a 4 anos)	1 professor	1 monitor	2 alunos com deficiência
<b>Pré</b>	18 (4 a 5 anos)	1 professora	2 monitores	3 alunos com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A escola atualmente conta com um quadro de funcionários composto por 29 profissionais, sendo: a coordenadora, 13 professores, 4 recreacionistas, 3 estagiários, 6 monitores de educação especial, uma merendeira e uma zeladora. Para atender os objetivos, é impossível não falar da educação especial na escola, que atualmente atende 6 alunos acompanhados por monitores. Estes alunos estão divididos desde a creche I B até o pré.

Para finalizar acredito que seja importante destacar que a escola está passando por reformas, de modo que terá uma sala de aula nova e a secretaria está sendo organizada para que se torne uma sala de aula, passando a sala da coordenação para onde, hoje, é o refeitório, o qual não é utilizado, pois as crianças fazem a refeição em suas salas, o que vai ocasionar um aumento no número de alunos. Os professores, que irão atender estas novas salas, já estão atuando na escola desde a segunda semana após a volta as aulas.

Cabe destacar também que as informações aqui apresentadas são baseadas no que foi observado por mim, como o espaço físico da escola, por exemplo, e através de informações disponibilizadas pela coordenadora, pois quando solicitei o Projeto Político Pedagógico da escola a mesma me passou que o documento se encontrava junto ao Conselho de Professores Municipais de Jaguarão, para sua aprovação.

#### 4 CAPTURANDO DADOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS RODAS DE FORMAÇÃO

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras e cinco monitores da educação especial, que para terem suas identidades preservadas serão assim denominados: os professores pela letra P numerada de 1 a 4 e os monitores pela letra M numerado de 1 a 5. Abaixo apresento o quadro com as informações dos professores entrevistados:

Tabela 2 – Informação dos professores

Identificação	Formação	Tempo de atuação	Turma
P1	Graduação em Pedagogia	6 meses	Creche II
P2	Pós-graduação em Educação	30 anos	Creche II
P3	Pós-graduação em Psicopedagogia e especialização em gestão, orientação e supervisão	11 anos	Creche III
P4	Pós-graduação em Neuropsicopedagogia	1 ano	Pré de 4 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É importante destacar que o participante P2, possui em sua sala um aluno com TEA, que é assistido por um monitor também, porém, devido a questões de horário, o monitor não aceitou participar do projeto. O participante P3 tem dois alunos acompanhados com monitores, um com TEA e o outro ainda não tem um laudo definitivo. O participante P4 também tem dois alunos acompanhados com monitores, sendo um com TEA e outro com Síndrome de *Down*. No quadro abaixo apresento as informações dos monitores, onde é possível visualizar qual deficiência cada um atende. Cabe recapitular que o nível de escolaridade exigido aos monitores é ensino médio.

Tabela 3 – Informações dos Monitores

Monitores	Formação	Pós-graduação	Tempo de atuação	Deficiência do aluno que atende
M1	Graduado em Letras	Curso pós-graduação em educação inclusiva	7 anos	TEA
M2	Graduado em História	Não possui pós-graduação	Um mês	TEA
M3	Cursando Pedagogia	—	1 ano	Não tem laudo ainda
M4	Ensino médio	—	Um mês	TEA
M5	Graduado em Ciências Biológicas e cursando Pedagogia	Cursando Mestrado em Educação	1 ano	Síndrome de Down

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O objetivo destas entrevistas era compreender o que os professores pensavam acerca das formações continuadas ofertadas pelo município, o que entendiam por inclusão e como abordavam a questão de obter dados para a construção do plano de ação para realizar as rodas de formações com os professores e monitores.

O questionário inicia indagando sobre o que os participantes entendiam como inclusão e se eles acreditavam que a inclusão acontecia de maneira correta na escola. Em mais da metade das respostas dadas pelos profissionais, *inclusão* significa, em resumo, o que está previsto nas leis apresentadas aqui: o acesso e permanência das crianças com deficiência na escola, conforme mostra algumas falas abaixo:

*M4: Inclusão... dar oportunidade para essas crianças estarem em sala de aula e conviver com outras crianças.*

*M5: É conseguir das acesso à educação principalmente né.*

*P4: Para mim inclusão é tu dar acesso a crianças que tem deficiência, mas um acesso qualificado.*

Observa-se na fala da professora P4 que ela acredita que mais que o acesso na escola é preciso que haja um acesso qualificado, e isto foi uma fala recorrente de todos os professores e afirmado por Martins (2012), quando fala que não basta oferecer o acesso à escola, mas também oferecer um ensino de qualidade que atenda às necessidades dos alunos. Conforme as abordagens teóricas trazidas ao longo desse projeto, para que haja um ensino de qualidade é preciso que haja mudanças na escola, pois para Nozi (2013) o acesso à escola não garante qualidade de ensino e aprendizagem. Para a autora, para garantir que a inclusão seja feita com qualidade

é preciso ter “políticas, culturas e práticas e pelo investimento maciço na formação de professores, bem como na melhoria das condições da escola” (Nozi, 2013, p. 35).

As mudanças na escola, tanto em sua prática pedagógica quanto na estrutura, é um requisito indispensável para uma escola inclusiva, dessa forma é preciso que todos estejam preparados e envolvidos para ofertar um ensino de qualidade para todos, pois conforme foi colocado pelo participante:

M1: *a inclusão vai começar desde quando o aluno entra na escola, então a escola tem que ter esse caráter inclusivo.*

Esse caráter inclusivo dependeria de mudanças realizadas nas escolas, tanto na questão estrutural, quando no currículo e na valorização dos professores, conforme apontado por Pimentel (2012). Percebe-se então, através das falas dos participantes e de teorias apresentadas, como a de Omote (2006), que a qualidade do ensino é a maior dificuldade da educação inclusiva.

Considerando que a qualidade, como já mencionado, está ligada a políticas, recursos, infraestrutura e valorização profissional, os participantes consideram a falta desses a maior dificuldade enfrentada para se realizar os processos de inclusão e também o motivo pelo qual isso não acontece na escola. Dessa forma, o quadro apresentado abaixo mostra as respostas dadas pelos participantes quando questionados se a inclusão acontece de maneira correta e o motivo.

Tabela 4 – Dados sobre a inclusão

Participantes	Acredita que a inclusão acontece?	Motivo
P2	Acontece, mas lento	Falta de pessoal de suporte Falta de recursos pedagógicos Não ter currículo adaptado
P4	Não	Falta capacitação Falta material Falta espaço adequado
P3	Acho que não	Falta de condições para manter o aluno
P1	Não	Falta recursos Falta capacitação
M5	Muita coisa foi melhorada, mas está bem longe de ser o adequado	Falta capacitação Condições de trabalho precárias
M1	Evoluiu bastante	Os professores têm se capacitado mais
M3	Nem sempre	----
M4	Não	Falta de recurso pedagógico
M2	Não	Não tem suporte adequado para criança

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Outra indagação feita aos participantes foi sobre qual as maiores dificuldades encontradas por eles para realizar o processo de inclusão. Das respostas dadas acima, duas delas trazem questões que foram apontadas pelos participantes como as maiores dificuldades que os profissionais enfrentam para realizar o processo de inclusão: falta de capacitação profissional e falta de recursos pedagógicos. O quadro abaixo apresenta as falas dos professores referentes a falta de recurso pedagógico:

P4: *Não tem material, a gente tem que trazer o material de casa.*

M2: *Falta de material, um tapete por exemplo.*

P1: *Porque falta muita coisa, falta muito recurso.*

Os recursos pedagógicos são indispensáveis para que os professores consigam realizar uma boa prática pedagógica. Além disso, está assegurado pela LDBEN (1996), em seu Art. 59, inciso I, que os sistemas de ensino têm que disponibilizar recursos, currículo, métodos, técnicas e organização específica para os alunos com deficiência. Alves (2010) considera que disponibilizar recursos e materiais é um processo a ser realizado para que se consiga implementar uma educação inclusiva. Sem material de apoio o professor não consegue realizar a prática pedagógica apropriada para o aluno com deficiência, o que muitas vezes o leva a fazer o que foi mencionado no quadro acima pela participante P4. No entanto, sabemos que esse não é o ideal do ensino de qualidade, onde o professor precisa confeccionar o material ou trazê-lo de casa, uma vez que é um direito do professor e do aluno ter material de apoio. Segundo Alves (2010), não se pode contar apenas com a boa vontade do professor para que exista uma educação de qualidade, mas sim disponibilizar os recursos necessários para efetivar sua prática.

Os recursos pedagógicos são muito importantes para o aprendizado dos alunos, pois ele contribui para que o aluno se interesse para a atividade a ser realizada, conforme coloca P4:

*P4: Trazer joguinho, trazer algum brinquedo, alguma coisa que a gente acredite que vá chamar atenção dela, que vá ter um interesse para gente conseguir adaptar uma atividade.*

Alves (2010) aponta que na educação inclusiva esses recursos são ainda mais importantes, pois são as condições pelas quais a aprendizagem acontece e ainda coloca, conforme já mencionado aqui, que muitas vezes a educação de qualidade não acontece por falta desses recursos e pela falta de profissionais qualificados, sendo está uma dificuldade também apontada pelos participantes, conforme as falas abaixo:

*M4: Minha maior dificuldade é ter mais conhecimento [...] conhecimento mais sobre o assunto.*

*M2: Falta, acho, que mais formação.*

*M5: Para mim a maior dificuldade que eu tenho é realmente entender o que fazer muitas vezes [...] a gente tem algumas formações, mas parece que ainda é insuficiente.*

Percebe-se que a falta de formação continuada foi apontada apenas pelos monitores. No entanto, conforme mencionado neste projeto o ideal de educação inclusiva de qualidade é que estas formações sejam ofertadas para todos os profissionais da escola, conforme já mencionado neste projeto através dos estudos apresentados por Martins (2012). Essas capacitações, voltadas para todos os profissionais da escola, foi abordada por um dos participantes da pesquisa, quando questionado se considerava importante participar das formações continuadas:

M2: [...] eu acho que foi muito importante para gente, mas acho que outras pessoas da escola deveriam participar, pessoas que lidam, qualquer pessoa que tenha contato com a criança deveria participar dessas formações.

As formações continuadas estão garantidas para o professor em todas as leis, já mencionadas neste projeto e são indispensáveis para o conhecimento dos professores e também de todos os envolvidos com as crianças e, conforme argumenta Imbernón (2010), devem ter um caráter colaborativo, devem estar relacionadas com a realidade da escola, da comunidade e do aluno. Dessa forma, o professor consegue utilizar os conhecimentos e experiências trocadas nas formações em suas práticas pedagógicas.

A elaboração da prática pedagógica é destinada apenas aos professores, dessa forma, a pergunta número 5 do questionário foi feita apenas a eles. Dos 4 professores entrevistados 2 fazem adaptações nos planejamentos que levam para as demais crianças, um tem um planejamento diferenciado e o outro não tinha planejamento diferenciado ainda, pois estava com os alunos em fase de adaptação. Sabemos que deve ser ofertado para os alunos um planejamento diferenciado, para que seja possível que eles se desenvolvam. A garantia de um planejamento diferenciado para alunos com deficiência está prevista na BNCC (2017) e teorizado por Oliveira e Profeta (2008). No documento, é orientado que os planejamentos tenham compromisso com os alunos, reconhecendo suas necessidades e com foco na equidade. Os autores corroboram com o documento, pois trazem a importância de se considerar a individualidade de cada criança e consideram as diferentes formas de aprendizagem e interesses de cada um.

Isto requer que o professor esteja preparado para atuar com a diversidade. Dessa forma existem determinadas coisas que os professores precisam saber de

modo geral e isso foi perguntado aos participantes do projeto o que eles consideram necessário saber para atuar com os alunos com deficiência. A tabela abaixo apresenta as respostas dadas (entende-se que o número total de participantes é 9, mas todos consideraram mais de um aspecto):

Tabela 5 – Aspectos necessários para atuar com crianças com deficiência

Conhecer o aluno	7
Conhecimento científico	4
Família	3
Aspectos motivacionais	2
Formação	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme destaca o quadro acima, os conhecimentos sobre o aluno são considerados pelos participantes. Nozi e Vitaliano (2012) consideram esse ponto um dos saberes necessários para promover a inclusão de alunos com deficiência. Conhecer o aluno significa saber sobre suas potencialidades, dificuldades e seus interesses de modo geral, entender que nenhum aluno é igual a outro, seja ele com ou sem deficiência, conforme as falas abaixo:

P4: [...] observar muito o aluno, identificar o que 'que' ele... quais as necessidades dele de aprendizagem para aquele momento, cada um vai ter sua necessidade específica.

M2: [...] porque as vezes do jeito que é com uma criança não é com a outra.

M5: Eu acho que saber reconhecer as diferenças, é importante saber reconhecer que nenhuma criança é igual a outra e não comparar as crianças [...].

Conhecendo o aluno, pode-se “intervir pedagogicamente de maneira adequada” (Melo; Martins, 2007, p. 123). Essa maneira adequada de realizar a prática pedagógica remete as discussões teóricas de Oliveira e Profeta (2008) que já foram apresentadas anteriormente, que consideram importante que haja um planejamento diferenciado, que atenda às necessidades e interesses do aluno. É necessário que se pense em estratégia de ensino para construção de novas aprendizagens, mas cabe

destacar que as crianças com deficiência devem ser vistas como qualquer outra (Nunes; Selau, 2022).

Além disso, conhecer o aluno possibilita que os professores e monitores consigam realizar práticas do cotidiano e reconheçam como eles se sentem diante de determinadas situações. Isso também leva a outros dois conceitos trazidos pelos participantes: a família e o conhecimento científico. Um bom relacionamento com a família é de suma importância, pois através desse relacionamento é que se pode conhecer o aluno através da troca de informações. Para os participantes desta pesquisa essa relação tem importância não só para ajudar a proceder mediante as situações cotidianas, mas também para saber como acontece as relações e organizações familiares da criança:

*P1: Eu preciso saber como é a família, de que estrutura ele vem. [...] Eles não me deram muitas informações, eu não sei o que ele gosta de assistir, eu não sei o que ele come, realmente eles não me deram abertura para... eu não consegui fazer a anamnese com ele.*

*M4: A gente acha necessário [falar] com o pai, a mãe, o vô, quem cuida para saber como eles estão lidando.*

Fica claro que os professores e monitores sentem a necessidade de ter um contanto maior com as famílias. Essa relação escola-família, segundo De Oliveira (2017), leva a um melhor aprendizado de todos, porque sozinho o professor não faz uma escola inclusiva. Beyer (2010) corrobora isso, colocando que a escola inclusiva é um desafio que precisa da ação de todos, sendo uma responsabilidade compartilhada entre alunos, família, professores e demais profissionais da escola.

O conhecimento científico e a formação possuem uma relação muito estreita, pois a partir do que foi defendido até aqui, os profissionais da escola adquirem conhecimentos científicos através das formações continuadas.

*P3: [...] e a parte teórica também né, o porquê é fundamental a gente entender o que que as pessoas vêm estudando sobre isso, quais os avanços né, que se deram em relação seja ao diagnóstico, seja aos estímulos, é meio que um conjunto né.*

*M5: [...] o resto com estudo a gente vai a conseguindo e a prática, a prática também é fundamental.*

*M1: Acho que é importante também estudar, conhecer um pouco da teoria.*

A partir do que foi considerado até aqui neste projeto, oferecer essas formações continuadas dentro da escola, partindo da realidade das salas de aulas, dos interesses dos professores e dos alunos, faz com que esse conhecimento seja adquirido, tanto em relação ao conhecimento científico quando a própria prática, pois essas formações em serviço garantem essas possibilidades de troca de experiências entre os professores. Para Imbernón (2010) essas formações têm que ter caráter colaborativo que permita a comunicação e troca de experiências. Conforme relatado pela assessora da educação especial, as temáticas das formações ofertadas para os monitores são escolhidas a partir do que observa que é necessidade deles, enquanto a dos professores são escolhidas a partir das necessidades da escola, pois segundo ela: “não adianta criar temáticas que elas não sejam de interesse da nossa clientela”. Jesus e Effgen (2012) e Imbernón (2010) destacam a importância dessas formações terem relação com o contexto de trabalho, com o cotidiano e com as práticas. Nunes e Selau (2022) destacam que a pesquisa na Educação Básica possibilita esses momentos de reflexão sobre a prática, no entanto é necessário que essa reflexão aconteça de maneira coletiva, pois caso contrário os professores entendem que os problemas enfrentados no cotidiano são só seus e não de outros professores ou da escola (Zeichner, 2008). A prática e a teoria devem estar aliadas, pois não tem a possibilidade de se construir uma prática sem ter conhecimento teórico. Contrário a isso se estaria causando uma fragilidade nas formações (Cunha, 2013).

Essas formações, segundo mencionado pelos próprios participantes, são úteis para construção de conhecimentos:

P2: *Sim, pois estamos sempre aprendendo e tudo está em constante mudança e evolução.*

M4: *Para mim foi [importante], porque estou começando agora, então tu acaba tendo algum conhecimento sobre o assunto.*

M3: *[...] porque a gente acaba tendo outras visões, com as ideias compartilhadas né.*

M1: *Então acho muito importante essa questão de ter essas capacitações, porque as vezes a gente tem algumas dúvidas como monitor e nessas capacitações a gente acaba sanando essas dúvidas.*

Alguns autores como Prada (2007) e Iten *et al.* (2015) destacam a questão dessas formações acontecerem em serviço, ou seja, dentro da própria escola. Iten *et al.* (2015) considera que a realidade da escola deve ser tratada dentro da escola. No entanto, essas formações relatadas acima não são realizadas dentro da escola, mas sim em ambientes externos, sendo realizadas para todos os profissionais da rede municipal, sejam professores ou monitores. Dentro da escola, na qual este projeto está sendo realizado, não existem formações continuadas, segundo relato de todos os participantes da pesquisa, além de não existir um momento em que eles possam conversar sobre as demandas do dia a dia. Mas todos destacam que buscam informações e ajuda com os colegas, em momentos aleatórios quando há algum tempo disponível. Outra crítica que foi feita nas entrevistas realizadas é de que estavam sendo feitas mais formações para os monitores do que para os professores: P2: *“Observo que para os monitores são oferecidas mais formações do que aos professores”*. O ideal é que as formações sejam oferecidas para todos os profissionais da escola, conforme destaca Martins (2013) e o participante M2: *“[...] acho que outras pessoas da escola deveriam, os professores deveriam participar, pessoas que lidam, qualquer pessoa que tenha contato com a criança deveria participar das formações”*. Ainda segundo o autor essas formações auxiliam para o melhor desenvolvimento dos professores com o aluno com deficiência (Martins, 2013), garantindo um ensino de qualidade.

#### **4.1 Plano de Ação das Rodas de Formação**

Através das informações obtidas nas entrevistas e posterior análise das falas dos participantes, foi possível chegar a algumas temáticas para se abordar nas rodas de formação. Essas rodas foram realizadas em 5 encontros de 1h e 30min cada um, sendo o primeiro momento destinado as dinâmicas e discussões e ao final foi disponibilizado um tempo de 20 minutos, para que os participantes escrevessem em seus diários de campo. O quadro abaixo mostra as datas dos encontros e as temáticas a serem trabalhadas em cada dia:

Quadro 1 – Organização dos encontros

Data	Temática	Dinâmicas
08/09/2023	Percepção acerca da pessoa com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da proposta</li> <li>• Discussões acerca da proposta com suporte teórico do texto: “O atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais”, do livro “Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais” de Beyer (2010).</li> <li>• Dinâmica do envelope</li> <li>• Momento para escrita nos diários de campo</li> <li>• Finalização com encaminhamentos</li> </ul>
22/09/2023	Planejamento adaptado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussões acerca da proposta com suporte teórico do texto: capítulo 2 “Inclusão na escola regular: ideias para implementação (p. 27-39) e do capítulo 4: “Uma escola para todos: do que estamos falando afinal?” (p. 61-90), Hugo Otto Beyer (2010).</li> <li>• Dinâmica: Caixa de sugestões</li> <li>• Apresentação dos planejamentos adaptados de cada professora, com discussão e sugestões da caixa.</li> <li>• Momento para escrita nos diários de campo</li> </ul>
06/10/2023	Relação família e escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussões acerca da proposta com suporte teórico do texto: capítulo 4 “O professor, os alunos e os pais diante da proposta de inclusão escolar” (p. 77-90), Beyer (2010).</li> <li>• Momento para escrita nos diários de campo</li> </ul>
20/10/2023	A importância das formações continuadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão a partir da reflexão dos professores sobre as formações continuadas oferecidas no município e na escola</li> <li>• Reflexão e discussão a partir do quadro de Imbernón (2010): “o que fazer na prática da formação?”</li> <li>• Momento para escrita nos diários de campo</li> <li>• Encaminhamentos finais</li> </ul>

---

**03/11/2023**

Fechamento com apresentação de atividades

- Apresentação dos participantes de atividades realizadas nesse período com alunos com deficiência
- Momento para escrita nos diários de campo
- Fechamento das rodas de formação.

---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O primeiro dia de encontro teve como objetivo perceber como os participantes enxergam seus alunos com deficiência, uma vez que os autores Nunes e Selau (2022) consideram que eles devem ser vistos como os demais, pois não devemos enxergá-los como coitados ou incapazes de realizar as tarefas, mas sim entendê-los e conhecê-los para que possamos estimular suas potencialidades. Dois participantes apontaram aspectos motivacionais como sendo necessários para trabalhar com alunos com deficiências, destacando que devemos acreditar que os alunos são capazes, e ter força de vontade para ajudar os alunos a se desenvolverem. Dessa forma, no primeiro momento, foi explicado brevemente as temáticas, os encontros e o que iríamos trabalhar em cada um. Logo em seguida foi iniciada a discussão sobre como eles enxergam seus alunos com deficiência, o que eles esperam desses alunos e como trabalham com eles. A discussão foi introduzida e teorizada a partir do capítulo 6: “O atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais”, do livro “Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais” de Beyer (2010). Mais especificamente, foi abordada da página 103 a 111, que trazem a abordagem vygotskiana do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Este será disponibilizado em formato impresso a todos os participantes. Após, foi realizada a primeira dinâmica, na qual foi oferecido um envelope para alguns participantes. Dentro de cada envelope tinha uma suposição de criança com deficiência e alguns questionamentos a serem respondidos pelos participantes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Organização da dinâmica dos envelopes

<b>Envelope 1</b>	João Pedro é autista, nível 2 de suporte. Apresenta dificuldades na socialização e não é verbal.
<b>Envelope 2</b>	Ana tem síndrome de <i>down</i> , não tem autonomia para realizar as tarefas de rotina, precisando também de ajuda para realizar as atividades propostas.
<b>Envelope 3</b>	Murilo tem deficiência motora, não consegue caminhar sozinho, fazendo uso de muletas ou andador.
<b>Envelope 4</b>	Juliana tem transtorno do desenvolvimento específico da fala e da linguagem. Não fala, não interage com adultos e colegas e precisa de auxílio para realizar todas as atividades.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As perguntas que estavam junto com as deficiências são: Como vejo esse aluno? Como realizarei o processo de inclusão? Quais medos e anseios? Como organizarei o aluno: em grupo ou individualmente? Farei planejamento adaptado? Com quais atividades? Após todos abrirem e lerem iniciaremos as respostas de cada um, houve debate e interação de todos.

No momento final do encontro foi solicitado que, na próxima data, os professores participantes levassem um planejamento o qual já realizaram com seus alunos com deficiência e posteriormente foi disponibilizado um momento para escrita nos diários de campo, encerrando o encontro após a entrega dos mesmos.

No segundo encontro, o objetivo foi identificar quais práticas pedagógicas os professores estavam desenvolvendo com as crianças com deficiência e como estavam organizando seus planejamentos, e destacar a importância do planejamento adaptado. Dos professores participantes, conforme a entrevista realizada, apenas um faz um planejamento diferenciado, dois fazem adaptações no planejamento que levam para toda turma e um ainda estava em processo de adaptação com o aluno, dessa forma ainda não tinha planejamento.

Neste dia, para iniciar a temática, foi disponibilizado dois textos retirados do livro de Beyer (2010). O primeiro retirado do capítulo 2: “Inclusão escolar: ideias para implementação”, da página 27 até a 34 e do capítulo 4: “Uma escola para todos, do que estamos falando afinal?” da 69 até a 76. Foi dado um tempo para uma breve leitura e posteriormente se iniciou uma discussão introdutória a respeito dos textos.

Após, foram disponibilizadas plaquinhas para os participantes com as seguintes frases: “seria melhor se fosse...”, “seria melhor acrescentar...” e “discordo pois...”. Cada professor recebeu as três frases nas placas. Depois de distribuídas cada um apresentou o seu planejamento, ao final da apresentação algum participante terá que utilizar uma plaquinha para comentar sobre o planejamento do seu colega, fazendo alguma contribuição. Ao final foi disponibilizado 20 minutos para que os participantes escrevessem suas contribuições acerca da temática deste dia em seus diários de campo.

O terceiro encontro foi pensado a fim de trazer reflexão sobre a interação família e escola, que foi uma questão trazida pelos participantes também: a dificuldade de comunicação do professor com a família. Para isso o texto escolhido foi retirado no livro de Beyer (2010), mais especificamente no capítulo 4: “Uma escola para todos, do que estamos falando afinal?”. Foi disponibilizado um momento para breve leitura do texto e após iniciou-se a discussão e a reflexão sobre a temática. Ao final do encontro foi oportunizado tempo para que os participantes escrevessem nos diários de campo.

O encontro do dia 20/10 foi a respeito da importância das formações continuadas para os profissionais que atuam com educação especial e inclusiva. Dentre as temáticas consideradas importantes para se trabalhar com a diversidade, apenas um dos participantes considerou a formação. No entanto, a formação é considerada um requisito importante, como foi abordado ao longo deste projeto. Considerando isso, o objetivo desse encontro foi discutir com os participantes como as formações e as oficinas podem contribuir com a prática pedagógica e inclusiva deles. Desse modo, para melhor abordar esta temática a pesquisadora realizou uma breve introdução resumida a respeito do livro de Francisco Imbernón (2010) “Formação continuada de professores”, no qual aborda questões sobre como devem ser organizadas as formações continuadas. Este momento foi disponibilizado também para os participantes comentarem e refletirem a respeito de suas experiências nas formações. Após foi entregue aos profissionais um quadro apresentado por Imbernón, retirado da página 111 do livro já referido, no qual há dicas sobre questões a serem abordadas nas formações. Foi oportunizado um momento para leitura e reflexão das dicas e posteriormente dos comentários a respeito do quadro pelos participantes. Ao final do encontro, foi explicado o encaminhamento para o último encontro, no qual foi

solicitado que os professores trouxessem atividades através de registros de planejamento, fotos ou filmagens que tenham realizado com os alunos com deficiência ao longo desses encontros, podendo ser organizações diferentes na rotina ou atividades planejadas, que realizaram a partir das contribuições das rodas de formação. Por fim, foi disponibilizado o tempo para escrever suas contribuições no diário de campo.

O último encontro foi o momento de socializar as atividades realizadas com as crianças, as quais cada participante apresentou e socializou. Foi um momento de roda de conversa em que cada um pôde dizer o que nossos encontros contribuíram ou não em suas práticas, quais dúvidas ainda ficaram, quais sugestões ou outras contribuições que queriam colocar. Foi o momento de agradecimento a cada um que contribuiu e participou. Ao final foi disponibilizado tempo para que escrevessem suas percepções nos diários de campo.

## **5 INCURSÃO NAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS**

Neste capítulo será descrito como foram organizadas e realizadas as rodas de formação com os professores e monitores, trazendo algumas discussões dos participantes do projeto relacionadas com algumas abordagens teóricas e autores. Será realizada a descrição dos cinco encontros, que serão divididos por subcapítulos.

### **5.1 Primeiro encontro: percepção acerca da pessoa com deficiência**

Todos os encontros foram realizados na escola na qual os participantes lecionam. Na chegada da escola, o primeiro contato foi com a coordenadora para que ela pudesse dizer onde seriam realizadas as formações. Dessa forma, fomos encaminhados para a primeira sala, na qual tem um espaço agradável para acomodar a todos. Neste dia, os alunos foram dispensados no horário das 10h30, para que os professores pudessem participar.

Ao chegar na sala já havia alguns participantes esperando enquanto outros ainda não haviam chegado, pois, segundo a coordenação, ainda estavam esperando os alunos irem embora. Os que estavam ali, estavam sentados formando um círculo e à medida que os outros iam chegando, iam completando o mesmo. A discussão foi iniciada às 11h40, após a chegada de todos, neste dia estiveram presentes 10 participantes, uma vez que a coordenadora da escola também aceitou participar dos encontros.

No primeiro momento foi feita a apresentação da pesquisadora, a qual informou que faz parte do Mestrado da Unipampa. Foi explicado brevemente como seria a organização dos encontros, que cada um seria referente a um tema diferente e que como suporte teórico eu traria um texto do livro “Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais”, de Hugo Otto Beyer (2010), para iniciarmos as discussões e após realizaríamos uma dinâmica. Comentou-se que no final de cada encontro seria disponibilizado o tempo de 20 minutos para que eles escrevessem suas percepções a respeito do encontro. Também foi explicado que tudo que fosse falado naquele momento era totalmente para uso no projeto e que as identidades de todos seriam preservadas, conforme estava descrito no documento

que eles haviam assinado. Dessa forma, conforme combinado e aceito por todos, foi iniciada a gravação de voz, para capturar as falas dos participantes e, em seguida, distribuído o texto, referente ao capítulo 6 “O atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais”, correspondente às páginas 103 a 128.

Foi iniciada a discussão trazendo a primeira parte do texto no qual fala sobre a abordagem vygotskiana, ponto central da discussão deste primeiro encontro, uma vez que o objetivo era falar sobre como enxergamos nossos alunos com deficiência, como trabalhar e como fazer o processo de inclusão. Foram destacadas as ideias de Beyer (2010) e Selau (2007), os quais abordam a teoria de Vygotsky falando que devemos trabalhar com esses alunos a partir da sua deficiência e de que todos são capazes de aprender, utilizando caminhos diferentes do costumeiro. Além disso, foi abordada outra questão de Vygotsky, colocada por Beyer (2010), de que não podemos privar o aluno com deficiência do convívio social. Foram apontados os exemplos colocados no livro, nos quais Vygotsky fala dos alunos cegos e surdos, que quando são privados das relações sociais, não se desenvolvem da maneira que deveriam, no caso dos alunos cegos, por exemplo, quando excluídos do convívio social e, conforme exemplificado no texto, são colocados a realizar determinados serviços porque são cegos e por isso, não podem desenvolver outras habilidades. No entanto, é abordado que se tiverem a ajuda de um mediador, poderão desenvolver as atividades e criarão uma relação com o meio, que é importante para eles. Beyer (2010) destaca que para Vygotsky o desenvolvimento dos seres humanos acontece através da vinculação com um grupo social.

Após esse início, foi solicitado que eles pensassem no que foi abordado no texto a partir da realidade de seus alunos, e pensassem também na percepção que eles têm desses alunos, em como eles enxergam eles, da questão de não os ver como coitados, que não conseguem realizar as atividades. O ideal é que os enxerguem como crianças capazes de se desenvolver no meio social em que estão inseridas, como qualquer outra, conforme destacado por Selau (2013) quando fala sobre os posicionamentos teóricos e práticos de Vygotsky e coloca que essa visão de “coitados” ou de superproteção interfere de forma negativa no desenvolvimento do aluno. Apenas precisamos encontrar ferramentas e métodos diferentes para alcançar o objetivo. E então foi solicitado que cada participante comentasse um pouquinho de suas percepções e experiências a respeito do que foi falado.

Foi aberto o momento de fala para quem quisesse fazer alguma contribuição. Todos em algum momento falaram sobre suas experiências, suas ideias e suas dúvidas.

As falas de um modo geral foram dúvidas referentes a como trabalhar com as crianças, como organizar e realizar o trabalho envolvendo as questões não só dos conteúdos, mas também da rotina e nesta questão foram demonstradas preocupações também com os aspectos na rotina da criança em casa, que interfere diretamente na rotina da escola, como a alimentação, por exemplo.

Num primeiro momento, foi destacado por alguns participantes que para trabalhar com crianças com deficiência não podemos subestimar as capacidades de cada um e que devemos ter persistência, conforme a fala abaixo.

*P3: Se eu para uma criança neuro típica eu vou repetir aquilo por 30, 40 ou 60 dias com uma criança com deficiência vai ser 6 meses, um ano para que a gente consiga um avanço. Só que não dá para desistir, não dá para gente parar do meio do caminho.*

A 3ª fase dos estudos de Vygotsky, a fase da compensação, aborda que o desenvolvimento ocorre por meio abstrato. Selau (2013) destaca que para Vygotsky o trabalho da educação é criar uma técnica artificial que se adeque às necessidades do deficiente. Às vezes é preciso fazer alguns desvios e procurar recursos para o aprendizado, pois as vezes eles não aprendem de maneira direta. As falas dos professores mostram que eles buscam por esses meios alternativos e que procuram meios de desenvolvimento dos alunos o mais próximo possível do desenvolvimento cultural.

*P3: Eu acho que assim, a gente sabe que um dos principais objetivos da educação infantil sabe, é justamente essa construção né que é a construção de regras básicas para se conviver em sociedade [...] no momento que a gente faz o estímulo para que o aluno espere a sua vez, para que ele respeite o colega [...] isso tudo são coisas que são para vida ou, por exemplo, fazer fila para escovar o dente. A gente vai fazer fila para tudo nessa vida, a gente precisa esperar e respeitar que não vou chegar e empurrar.*

Beyer (2010) também enfatiza isso quando destaca que a ideia mais considerável de Vygotsky, era justamente essa, para ele o fator principal para o

desenvolvimento psicológico da criança é sua vida social, por isso acredita ser importante que a educação seja voltada para experiências sociais.

Na educação infantil essa representação da vida social se dá através de atividades lúdicas, o que ficou evidente que são realizadas pelas professoras, conforme demonstram as falas abaixo:

P4: *Eu vou procurar uma forma mais lúdica, talvez é... escovar o dente de uma boneca ou um brinquedo, alguma coisa e depois eu vou: “ah agora é tua vez” ou “eu vou escovar o meu dente”.*

P3: *[...] para que ele respeite que o colega está empilhando e que nem sempre a forma que ele está empilhando brinquedo vai ser a forma com que ele empilha também, isso tudo são coisas que são para vida [...]*

No entanto, com o andamento da discussão e as colocações de cada um, começaram a surgir inquietações a respeito do comprometimento dos pais com a frequência dos alunos na escola, para que esse processo de desenvolvimento possa ocorrer de forma constante, sem interrupções e também inquietações a respeito do comprometimento dos pais em dar sequência às atividades e nas regras que fazem parte da dinâmica escolar. Também destacaram a falta de informações de como as crianças são em casa, visto que em sua maioria são crianças autistas, que necessitam de uma rotina e uma organização diária, conforme mostra abaixo.

P1: *Como é que ele dorme? Ou se ele comeu? O que que ele come? Como que ele come?*

P2: *Às vezes na escola ele não come nada e aí em casa de repente ele come.*

*Pesquisadora: Ele come, mas ele come como?*

P2: *Exatamente, e aí a gente não sabe.*

A participante P3 coloca a questão das regras e rotinas na escola e das regras e rotinas em casa, associadas a questão de os pais colocarem os filhos deficientes no lugar de coitados.

P3: *“Meu filho é especial, meu filho tem uma deficiência então eu vou deixar ele se jogar no chão, eu vou deixar ele jogar tudo o tempo todo”. E aí na escola a gente impõe esses limites.*

A fala acima vai de encontro do que Vygotsky aborda, conforme já mencionado neste capítulo, não devemos ver os deficientes como incapazes ou como coitados, para ele “el ciego, el sordomudo y el débil mental pueden y deben ser medidos com el mismo patrón que el niño normal” (Vygotsky, 1997, p. 77). Para ele o desenvolvimento de ambas as crianças segue as mesmas regras, a diferença é como serão desenvolvidas. A partir disso, se pode entender que as crianças com deficiência não precisam ser tratadas de forma diferente em nenhum aspecto de suas vidas, conforme mencionado na fala destacada acima. O ideal é que a escola e as famílias tenham um diálogo de como ambas procedem com as crianças e que vá ao encontro do que é melhor para o desenvolvimento delas.

No andamento da conversa e paralelo ao assunto mencionado acima, referente ao relacionamento entre família e escola, surgiram duas temáticas destacadas por dois participantes diferentes: o primeiro que acredita que a criança tem um limite de aprendizado e o segundo, a falta de preparo dos funcionários da escola para atender alunos com deficiência, ambos associados a exemplos diretamente ligados.

A primeira temática destacada foi colocada pelo participante P4, o qual destaca:

P4: [...] *na escola a gente sabe que tem horário de comer, horário de fazer atividade, horário de brincar, horário para tudo, nem todo mundo por mais que tu trabalhe de uma forma lúdica, que tu vai estabelecendo isso com hã... com paciência, com cuidado, vai conseguir aceitar porque são limitações físicas só, não adianta que não vai é só até ali que aquela pessoa chega [...]* É uma limitação física que não adianta, por mais que se trabalhe ele não vai conseguir, então isso é trabalho para a clínica, é trabalho que não de professor [...]

No entanto, Zanella-Goodrich (2005 *apud* Monteiro, 2023) o aprendizado está relacionado com o planejamento e organização do comportamento, por isso os estímulos sensoriais precisam ser organizados e recebidos de maneira adequada, pois caso isso não aconteça geram déficit de aprendizagem.

A segunda temática é sobre a falta de preparo dos funcionários da escola, pois a participante coloca:

P4: [...] *então na escola se ele está, se ele só consegue comer arroz branco e feijão coado, então eu vou dar arroz branco e feijão coado sabe, não tem por que criar um*

*problema com isso, eu posso mostrar, eu posso dar o feijão para ele brincar, para ele pegar, para ele ir se acostumando com o grão do feijão, mas eu não tenho que obrigar a criança a sentar e comer, então vai ficar com fome porque não come, entendeu?*

*P3: O nosso autista, é o que a P4 falou da questão sensorial né, ele não suporta cheiros, o cheiro da comida daqui da escola é uma tortura para ele, ele não suporta [...] então como é que vou obrigar essa criança a ir para o refeitório e permanecer no refeitório, não gente, não vou!*

*P4: Nesse caso tu não está incluindo ninguém!*

*P3: A outra não come grão de feijão como a P4 disse, a gente briga, a gente briga, mas a gente não consegue um feijão só com caldo, conseguimos aí agora...*

*P4: ...só que aí é isso, a gente tem que brigar!*

*P3: Não se dá de forma natural e espontânea sabe?!? Servir o feijão coado.*

*P4: Sabe eu vejo que com as crianças elas sendo típicas ou não na verdade há um abuso.*

Considerando essa situação, Martins (2012) destaca que não apenas o professor deve estar preparado e participar de formações permanentes, mas sim todos os profissionais que fazem parte do ambiente escolar, para que assim possam oferecer condições adequadas as suas necessidades.

Após, os participantes foram convidados para participar de uma dinâmica, na qual os professores teriam que se sentar juntamente com seus respectivos monitores, em seguida foi explicado que a dinâmica seria a seguinte: cada um teria que pegar um envelope, com uma criança e uma deficiência fictícias, conforme mostrado no quadro 2 e teriam que imaginar que aquele aluno fazia parte da sala de aula deles, juntamente com isso vieram as seguintes perguntas: Como vejo esse aluno? Como realizarei o processo de inclusão? Quais medos e anseios? Como organizarei o aluno: em grupo ou individualmente? Farei planejamento adaptado? Com quais atividades? Solicitei que um de cada vez abrisse seu envelope e lesse e respondesse as perguntas e a partir das respostas faríamos uma discussão.

O primeiro a iniciar foi a participante P3 juntamente com seus monitores, que tirou a seguinte criança: “Murilo tem deficiência motora e não consegue caminhar sozinho, fazendo uso de muletas ou andador”. O participante iniciou a discussão destacando que a criança, em questão, não apresenta déficit de atenção, logo não

precisaria de um planejamento adaptado, a não ser em atividades de educação física. Apontou que para pensar em um planejamento teria que ir mais a fundo sobre o reconhecimento do aluno, pois necessitaria saber se usa uma ou duas muletas, se consegue se equilibrar, entre outras coisas. Apontou que:

*P4: É bem difícil falar como eu adaptaria só olhando para o que está escrito aqui, porque eu precisaria ver esse aluno, saber o que ele consegue fazer ou não com essas muletas.*

É preciso conhecer o aluno para fazer adaptações de planejamento, pois somente dessa forma se pode fazer as adaptações que atendam às especificidades desse aluno. Beyer (2010) destaca a necessidade de fazer adaptações considerando as características e necessidades dos alunos deficientes.

Em seguida M5 destacou a importância do monitor, principalmente, nesses casos de restrição de movimentos, segundo ele:

*M5: Acho que o monitor também ajudaria bastante [...] acho que o monitor tem um papel bem importante.*

Os demais participantes concordaram que o monitor é essencial, mesmo que seja uma deficiência mínima, pois ele contribui não só para ajudar nas atividades do dia a dia como levar ao banheiro, por exemplo, mas também para proporcionar um ambiente mais seguro para todos os alunos, pois ainda não contam com ambientes totalmente adaptados.

O próximo participante se encarregou de falar da Ana, criança com síndrome de *Down* que não tem autonomia para realizar nem as atividades de rotina e nem as propostas, precisando de ajuda para ambas. O participante começou destacando que tem conhecimento que alunos com *down*, apesar de encontrar algumas dificuldades, têm bastante capacidade de se desenvolver. Destacou também a dificuldade de se aprofundar nas atividades a serem elaboradas de uma vez sem conhecer melhor a aluna e a importância do monitor para ajudar nas atividades de rotina. Os demais participantes corroboraram com isso, afirmando que cada criança é uma criança, conforme as falas abaixo:

*M2: É difícil de falar assim porque tu só consegue enxergar, não é nem enxergar a criança, enxergar o jeito da criança quando tem a criança ali.*

M1: *Eles são cada um diferente do outro*

Foram mencionados alguns exemplos de crianças que sentam e as que não se sentam, os que param para fazer atividade e os que não param, referindo-se principalmente aos autistas, que são a maioria dos casos na escola. Esse assunto então levou a discussão do planejamento flexível quando o participante:

P6: *[...] o professor, preocupado com planejamento, ele vem cheio de expectativa, porque quando ele começa a turma não tá para aquela proposta que a professora trouxe, e aí?*

P4: *Mas é por isso que o planejamento deve ser flexível né [...]*

M1: *Eu acho que essa questão do planejamento ela é bem complicada assim e gera bastante discussão, porque o planejamento, eu vejo que o planejamento do professor tem que ser algo extremamente aberto, na minha opinião [...]*

A partir disso os participantes começaram a mencionar algumas vezes em que levaram os planejamentos e tiveram que fazer uma adaptação de última hora:

M2: *[...] ele ia lá caminhava e derrubava, voltava perto da porta, voltava e juntava os palitos. Ficou, é o jeito dele aprender a juntar e guardar ali.*

P3: *[...] o aluno não quis, se recusou a usar a tesoura. Ele despertou o interesse por juntar as sobras de papel e botar no lixo. Coisa que ele não fazia [...] uma atividade de autonomia e funcionalidade que ele vai levar para vida.*

P4: *Mas isso é a flexibilização.*

Neste trecho os participantes comentam sobre atividades de funcionalidade que serão úteis para suas vidas, atividades que não faziam parte do planejamento, mas acabaram interessando as crianças ao longo do processo, através da interação com outras crianças. Selau (2007) destaca uma das teorias Vygotskyana dizendo que é na vida social que as pessoas constituem a função interna do desenvolvimento.

Considerando que estava chegando o horário de encerramento, a discussão foi encaminhada para o final, dessa forma ficou faltando dois professores para abrir seus envelopes. Foram entregues os diários de campo e solicitado que escrevessem suas considerações a respeito do encontro, suas dúvidas, contribuições ou outras questões que considerassem importante. Além disso, foi solicitado que, para o próximo

encontro, trouxessem um planejamento adaptado que já tivessem realizado, que não precisava ser impresso, podendo ser do próprio caderno de planejamento, no qual organizam os seus, ou algum planejamento que se lembrassem, sem apoio da escrita, para comentar com as colegas. Após distribuir os diários de campo, a agravação foi encerrada e foi aguardado até que todos entregassem e se retirassem da sala.

Na grande maioria, os participantes escreveram em seus diários de campo que a troca de experiências que o encontro proporcionou foi bastante importante. Além disso, alguns consideraram algumas questões pontuais, como:

M1: *Fica evidente o quanto cada avanço é importante e que eles acontecem, mesmo a longo prazo.*

P3: *Repensar nossas práticas pedagógicas é sempre muito válido.*

P1: *[...] podendo trocar ideias e até mesmo dando sugestões de atividades, rotinas, um planejamento diferenciado ou até mesmo uma conversa para desabafar sobre nossas frustrações quando não conseguimos atingir nossos objetivos.*

M4: *[...] mais conhecimento vai nos ajudar para ajudarmos nosso aluno [...]*

As formações proporcionaram um ambiente de colaboração através dessas trocas que foram feitas pelos profissionais, Imbernón (2010) considera que as formações devem possibilitar esse desenvolvimento colaborativo.

## **5.2 Segundo encontro: planejamento adaptado**

O encontro deste dia, a partir de uma organização feita pela coordenação da escola, passou a ser realizada a partir das 10h. Antes de iniciar foi aguardado até que todos chegassem, uma vez que alguns professores ainda estavam com alguns alunos na sala. Neste dia tinha 8 participantes na sala, sendo 2 novos integrantes. Do grupo inicial estava faltando 3 pessoas.

Enquanto esperávamos todos chegarem, os professores comentaram que não haviam levado os planejamentos, conforme solicitado no encontro anterior. De todos os participantes, inclusive os novos, apenas um professor havia levado o plano impresso. Após todos chegarem, então, foi iniciada a gravação dando continuidade a conversa sobre quem não havia levado o planejamento solicitado e foi explicado que não havia problema. Dando continuidade ao encontro, foi explicado que havia sido

escolhido dois textos curtos para esse encontro, todos referentes ao livro do Hugo Otto Beyer. Neste dia então tratava-se do capítulo 2: “Inclusão na escola regular: ideias para implementação (p. 27-39) e do capítulo 4: “Uma escola para todos: do que estamos falando afinal?” (p. 61-90). Nesse encontro, especificamente, debatemos sobre as páginas 69 até a 77, o subtítulo: “As propostas curriculares face ao projeto de inclusão”.

Foi solicitado que fizessem uma breve leitura dos textos, chamando atenção para a individualização do ensino que se dividia em individualização dos alvos, da didática e da avaliação. Foi abordado novamente o tema de não terem levado planejamento solicitando que tivessem em mente algum que já tivessem realizado com as crianças. Na descrição das atividades a dinâmica deste dia seria cada um opinar sobre o planejamento do outro a partir de sugestões descritas em plaquinhas previamente elaboradas. No entanto, no primeiro encontro, no momento da dinâmica, ficou perceptível que os participantes não se sentiram muito à vontade para falar sobre assuntos que não fazem parte da realidade da qual vivem, pois segundo alegaram, fica difícil falar do que eles não conhecem. Foi percebido que isso, de alguma forma, fez com que eles se sentissem desconfortáveis para contribuir com seus conhecimentos e experiências nesse momento específico da dinâmica. Dessa forma, neste encontro, houve a troca do método da dinâmica, dessa forma eles falaram sobre suas próprias experiências e vivências.

Considerando isso então, foi distribuída uma plaquinha para cada professora cada uma com uma pergunta diferente: “Com qual frequência eu faço planejamento adaptado?” “Como organizo meus planos adaptados?” “Quais dificuldades encontrei para realizá-lo?” “Qual a contribuição do monitor para realizar meu planejamento adaptado?” e “Porque achei necessário fazer esse planejamento adaptado?”. Como apenas uma das participantes levou planejamento, os demais teriam que responder a partir de um planejamento adaptado que lembravam de ter realizado.

A participante P3 iniciou a discussão com a seguinte pergunta: “qual a contribuição do monitor para realizar o planejamento adaptado?”, destacou que a contribuição do monitor é essencial, até mesmo pela parceria que construiu com ele, existindo muita troca entre os dois, além do fato do monitor acompanhar o aluno desde o ano anterior, conhecendo-o bem, podendo sugerir métodos para que a professora

faça as adaptações no planejamento. A seguir deu exemplos de adaptações que faz, conforme a fala abaixo:

*P3: [...] se ele tem aversão a textura do crepom e ele não vai conseguir fazer a bolinha eu troco para E.V.A picado, por exemplo [...]*

Foi questionado pela pesquisadora se era o monitor quem realizava as atividades com o aluno e a resposta obtida foi positiva, além de fazer as sugestões de adaptação de planejamento ele também as realiza com o aluno, enquanto o professor titular realiza com os demais alunos.

A participante P1 aproveitou o assunto e respondeu sua pergunta que era: “com qual frequência realizo o planejamento adaptado?”. Respondeu que sempre que necessário, pois ao contrário do aluno mencionado pela participante P3, esse aluno em questão tem aversão a segurar objetos, como pincel, esponjas, entre outros, realizando as atividades com o uso das mãos.

Foi questionado pela pesquisadora sobre atividades que não envolvessem instrumentos de escrita e um participante mencionou o fato de que, nas dinâmicas com jogos e brincadeiras, a adaptação acontece na mediação do tempo, pois em alguns momentos não demonstra interesse por muito tempo e em outros momentos ele precisa ser o primeiro a executar, pois não consegue esperar sua vez.

Em seguida a participante P5 pediu para responder a seguinte pergunta: “Como organizo meus planos adaptados?” Iniciou contando que já tinha percebido que ela apresentava algumas dificuldades. Por se tratar de uma criança a qual também é aluna da pesquisadora, em alguns momentos houve algumas contribuições da mesma, com algumas questões que achava importante destacar, não só nesse encontro, mas também nos próximos.

P5 destacou que o planejamento não é diferenciado e sim o mesmo que levava ao resto da turma, pois o aluno, apesar de apresentar algumas dificuldades, conseguia realizar, do seu jeito, as atividades propostas, uma vez que:

*P5: [...]ela está aprendendo e descobrindo ainda né, porque ela é bebê, ela recém fez 2 anos e tudo. Ela não sabia pegar na colher, tudo que tu dava ela soltava [...]*

As participantes P5 e M6, que são responsáveis no turno da manhã pela criança, contaram que começaram a buscar alternativas para que ela se desenvolvesse nesse aspecto, como por exemplo:

M5: *Aí eu comecei a botar ela [a colher] entre os dedos dela [...]*

P5: *Aí o que que ela fazia, ela entendeu que ela não era para colocar as mãozinhas no prato e que ela tinha que usar a colher [...]*

Em seguida a participante P4 respondeu à pergunta “Por que achei necessário fazer esse planejamento?” e respondeu:

P4: *[...] o planejamento é o mesmo para todo mundo, o que a gente adapta é a metodologia, é a forma de aplicar só ali na hora [...]*

Contudo, deve-se considerar que o plano tem que ser pensado a partir das características de cada aluno, sabendo que cada um aprende de formas diferentes, sendo assim, o planejamento deve atender às necessidades específicas dos alunos, conforme defende Beyer (2010), no texto trabalhado nesse dia, não podendo, dessa forma, ser um planejamento igual para toda turma.

Em seguida, a participante explicou sobre as características de cada aluno, mencionou que tem 3 alunos deficientes, sendo 2 autistas, nível 1 e 3 de suporte e um com *down*. Explicou que o autista nível 3 de suporte tem uma rigidez cognitiva e comportamental muito grande, dessa forma não aceita realizar nenhum tipo de atividade. Enquanto o nível 1 de suporte não precisa de adaptação nenhuma, realiza as atividades propostas com facilidade e compreende tudo que é proposto, inclusive já é alfabetizado, a única questão é que precisa de atenção por ser muito ativo. Enquanto o aluno com síndrome de *down* apresenta dificuldade de compreensão e na fala, com essa criança procura-se trabalhar mais o lado social, buscando que seja mais amável com os colegas e professoras e que cuide os brinquedos.

É preciso considerar, contudo, que, embora as relações sociais sejam importantes para o desenvolvimento da criança, conforme explicado por Beyer (2010) através das teorias de Vygotsky, ela não pode ser a única coisa trabalhada na escola. Os autores Beyer (2010) e Selau (2007) explicam, também a partir das teorias vygotskianas, que os alunos deficientes têm capacidade de aprendizado tanto quanto um aluno sem deficiência. Com isso, é importante que seja trabalhado, também, com

esse aluno atividades que atendam os objetivos da educação infantil presentes nos documentos, como o DOM, por exemplo. Além disso a participante mencionou que vem de casa uma apostila com atividades para serem realizadas na escola, que é realizada todos os dias, e às vezes ela realiza algumas atividades juntamente com o restante da turma. Finalizou afirmando que:

P4: [...] planejamento mesmo adaptado eu não tenho, porque são três deficientes totalmente diferentes um do outro e se a gente fosse realmente adaptar com metas, objetivo para ser cumprido, gráficos e tudo não sei nem como porque essa dificuldade de comunicação deles fica bem difícil [...]

Aproveitando essa fala, foi abordada a questão do planejamento diferenciado e do planejamento adaptado. Foi questionado qual a percepção deles a respeito desses dois tipos de planejamento, pois o texto desse encontro em questão defende a ideia da adaptação dos métodos no planejamento. Para Beyer (2010):

[a] condição de uma aula inclusiva, que diferencie didática e método, forma e volume na ajuda pedagógica, conforme as possibilidades e necessidades individuais do aluno, é denominada de princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem (Beyer, 2010, p. 30).

Essa indagação levou a uma discussão bem aprofundada a respeito da organização do planejamento de cada um, e um de cada vez foi colocando porque defende um modo ou outro. Na verdade, como já podemos perceber com as respostas da dinâmica, todas optaram pelo planejamento adaptado e cada um tem um motivo ligado à criança deficiente especificamente. Quando indagadas responderam:

P3: [...] a atividade que eu planejei para turma é a atividade que ele executa dentro dos objetivos esperados para faixa etária dos 3 anos né, eu... a gente tenta que ele se desenvolva o mais próximo possível do que é esperado na faixa etária. Só que claro a gente também entende né que algumas limitações ele vai ter, que são pequenas, no caso dele são adaptações de pequeno porte [...]

P5: Dependendo da deficiência que tenha eu acho que deve mesmo, dentro da mesma atividade, vai adaptar naquela criança é aquilo que tu vê o que ela mais está precisando desenvolver né, e aí tu vai estimular aquilo ali [...]

A partir disso surgiu uma preocupação a respeito de quando os alunos saírem da educação infantil, segundo apontado por P1: *“Não vai ter mais aquele cuidado que a gente tem todo o tempo”*, visto que a educação infantil está voltada para essas questões da socialização, aprendizagem de regras e culturas sociais. Dessa forma, a participante P3 considera que devemos preparar os alunos para viver em sociedade, destacando que precisamos preparar os alunos para uma vida funcional. Alguns trouxeram exemplos pessoais de pessoas deficientes que frequentaram a escola e que tem uma vida funcional autônoma. Um desses exemplos coincidentemente foi aluno de um dos participantes, que por um tempo, acompanhou de perto seu processo de desenvolvimento. Trata-se de uma pessoa com síndrome de *down*. Então P4 apontou: *“mas é muito alto o percentual de deficiência intelectual (D.I) nos downs”*, o que nesse caso levou a progressão automática, uma vez que não foi possível realizar a alfabetização conforme destacou P1.

Seguindo nessa temática, P4 ressalta que a D.I é incapacitante, que a pessoa vai chegar aquele limite e não vai adiante e aí acontece a progressão automática. Os relatos anteriores foram feitos e levaram os participantes a colocarem que, mesmo que a criança tenha atingido um limite de aprendizagem e esteja na progressão automática, ela permanecer na escola contribuirá para o desenvolvimento social dela, além de ser um direito da criança o acesso à escola. Os participantes apontaram que:

P5: *É ele vai tendo outras coisas também, como convivendo com os colegas né, enfim todas as rotinas da sala de aula, ele está aprendendo outras coisas, mesmo que não aprenda o conteúdo.*

P3: *[...] criança que não frequenta escola se restringe a que?!? Ao convívio com a família, aí no final de semana numa praça de repente porque é isso, é esse... a escola é há... primordial.*

Em seguida, e associado a isso, consideraram e trouxeram exemplos da importância das crianças que brincam na rua e convivem com outras crianças. Consideraram que na cidade isso acontece, mais nas zonas periféricas da cidade, sendo local onde os participantes também dão aula no turno da tarde. No entanto, sabemos que isso não é influenciado pela zona onde as crianças moram, mas sim com os estímulos que recebem. Assim como existem crianças que brincam na rua, ou até mesmo em casa sozinha ou com outras crianças, existem também aquelas que

fazem o uso excessivo de telas, como celular, *vídeo games*, *tablets* e outros. Hoje em dia, vivemos na era da internet e sabemos que as crianças também estão muito ligadas a isso. E esse assunto da internet também foi abordado durante a discussão.

Para os participantes existe um lado muito negativo ao acesso livre a esses eletrônicos, mas também existe um ponto positivo. Para eles os pontos negativos seriam relacionados ao imediatismo dessa geração, questões relacionadas a limitação do aprendizado e desenvolvimento e o consumismo. O ponto positivo, está relacionado a questão de vídeos e jogos educativos. Foram citados como exemplo vídeos que ensinam as crianças a desenharem, vídeos de experiências científicas e os jogos citados foram *Elefante Letrado*, *Alfalettrar* e o *Grafogame*.

Visto que ia se aproximando o horário de encerrar o encontro e tinha faltado uma pergunta a ser respondida, porque alguns participantes faltaram a esse encontro, a pesquisadora fez a pergunta, solicitando que todos respondessem: “quais as maiores dificuldades você encontra para realizar o planejamento adaptado?”, o principal motivo apontado por todos foi a falta de recurso:

P3: Eu acho que o principal é a falta de material

P4: [...] a gente chega ali e não tem folha de ofício.

P5: Tem que adaptar a adaptação

Os participantes apontaram a dificuldade de realizarem os projetos propostos pela SMED e pela escola, pela falta de recursos. Além disso, destacaram que para a questão da educação especial tem tantos materiais que poderiam ser confeccionados, mas a falta de recursos não permite, fazendo com que o trabalho fique limitado.

Encerradas as discussões deste encontro, foi distribuído os diários de campo para que eles preenchessem, nos mesmos moldes do outro, com dúvidas, contribuições ou sugestões. Foi explicado para eles que quando realizamos o mestrado precisamos dar uma devolutiva para comunidade, dessa forma, foi solicitado que para o encontro do dia 17/11/2023, que seria o último, eles trouxessem algum registro de atividade proposta ou de rotina realizada com os alunos com deficiência. Esses registros poderiam ser fotos dos alunos realizando atividades ou até mesmo as próprias atividades, vídeos dos alunos participando da rotina ou outro registro que considerassem importante e que possam ter tido influência das rodas de formação, através de uma troca com meu colega, algum comentário feito que contribuiu para

prática ou elaboração de planejamento ou até mesmo das teorias. Em seguida, a gravação foi finalizada e disponibilizado o tempo de 20 minutos para que escrevessem no diário. Conforme iam terminando e entregando, foram saindo da sala.

Mais uma vez, na grande maioria dos diários de campo, os participantes colocaram sobre a importância dessa troca de experiências e as angústias do dia a dia que os encontros têm proporcionado:

*P4: Os encontros estão sendo muito válidos pois consigo refletir sobre minha prática pedagógica e planejamento [...]*

*M4: Troca de ideias e formas diferentes de educar os alunos com deficiência.*

*M1: Foi um encontro interessante, já que proporcionou que houvesse uma troca de experiências entre professores e monitores [...]*

*P5: O encontro foi muito proveitoso, pois oportunizou às professoras da escola momentos de troca de experiência em sala e compartilhar angústias, dificuldades o que na correria do dia a dia não é possível fazer.*

Imbernón (2010) destaca que deve existir estruturas que permitam a comunicação entre os profissionais, para que sejam feitas trocas de experiências, reflexão sobre a prática, relatos da vida profissional, expor sentimentos sobre o que está acontecendo, entre outras questões. Dessa forma, percebe-se através das falas que os encontros estão proporcionando esses momentos.

### **5.3 Terceiro encontro: professores e os pais no processo de inclusão**

Este foi mais um encontro no qual foi preciso aguardar até todos chegarem para dar início às discussões, pois alguns ainda estavam esperando os pais chegarem para entregar seus alunos. Conforme iam chegando, foram sentando-se no círculo como nos demais encontros. Iniciamos por volta das 10h20, quando a gravação foi iniciada.

O texto distribuído foi “O professor, os alunos e os pais diante da proposta de inclusão escolar” (p. 77-90), que faz parte do capítulo 4 do livro de Beyer (2010). Foi solicitado que fizessem uma breve leitura no texto, que se trata de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Integração/Inclusão escolar (GEPEI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O texto em questão trata-se de uma entrevista realizada com professores, pais e alunos a respeito da educação

inclusiva. Foi explicado sobre que o texto se tratava de uma pesquisa e mencionado que inclusive as perguntas da entrevista do texto são muito semelhantes às perguntas da entrevista que eles responderam para essa pesquisa. Além disso, foi explicado que nesse encontro faríamos somente uma discussão a respeito das vivências de cada um que envolvem essa relação escola/família, quais as contribuições que eles trazem para que, de fato, se efetive a educação inclusiva na escola, quais as maiores dificuldades que encontram nesse contato com os pais e como eles buscam essa comunicação.

Logo a primeira participante se ofereceu para contar sua experiência. Comentou que os pais são bem presentes, no entanto segundo a participante:

*P4: Parece que eles ainda não assimilaram bem a deficiência das crianças [...] querem que as crianças façam coisas que eles não têm, digamos, capacidades para fazer [...]*

Para P4 não podemos ver todas as crianças da mesma forma, porque cada um tem sua especificidade, assim como não podemos cobrar de todas as crianças as mesmas habilidades.

Em seguida P5 iniciou seu relato sobre seu aluno com espectro autista. O processo de aceitação dos pais, assim como a procura por especialista demorou um tempo para acontecer. Segundo P5 são pais que cobram bastante da escola e dos professores. Relatou que conseguiu um melhor desenvolvimento da criança após sair seu laudo com suas especificidades, dessa forma conseguiu focar realmente no que ela precisava para seu desenvolvimento e teve um bom retorno da criança. Destacou que esse avanço também foi percebido pelos pais da criança. Sabemos que é de suma importância para o desenvolvimento das crianças que haja esta parceria entre família e escola. Para que isso aconteça é preciso que exista o comprometimento e o diálogo entre ambos.

A participante P1 falou sobre a dificuldade que tem de manter uma linha de conversa com os responsáveis pelo aluno, visto que ele mora no lar de passagem da cidade. Logo cada dia está com uma cuidadora diferente, dessa forma não conseguem ter acesso a informações precisas sobre ele:

*M2: As monitoras dele são duas, é uma de dia e outra de noite, mas quem vem buscar ele nunca é as mesmas pessoas. Não é a que acompanha ele lá, então passa o recado e aí não chega lá [...]*

Esta falta de comunicação, segundo informado por P1 leva a falta de informação e dificulta na rotina diária da criança, como na hora de se alimentar por exemplo e do atendimento adequado que devemos realizar. Essa discussão levou a uma conversa sobre o atendimento reduzido para aquelas crianças que não tem condições de permanecer todo tempo em sala. Esse tipo de atendimento é um direito da criança com deficiência. No entanto os participantes relatam que o atendimento reduzido não é bem-visto pelos pais e esses querem o atendimento integral para os filhos, o que também é um direito, conforme já mencionado variadas vezes nesta pesquisa, é direito de todos estar na rede regular de ensino.

Os participantes colocam que no caso de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, fazer com que o aluno permaneça em tempo integral é mais complicado, pois esse aluno não tem direito a um monitor, dessa forma ficando exclusivamente com a professora, uma vez que TDAH não é considerado uma deficiência.

P1: [...] *ele não tem condições de ficar bem até as 11h, que ele tem que ser horário reduzido, porque é pro bem-estar da criança. Não adianta ele estar aqui e não estar se sentindo bem.*

Essa discussão sobre TDAH não ser considerada deficiência levou aos participantes a questionarem a respeito dos medicamentos, debateram sobre a importância que eles têm na vida da pessoa com TDAH, que precisam fazer o uso correto, pois se trata de uma medicação controlada, que precisa de um acompanhamento médico periódico. Consideraram importante que os pais dessas crianças, procurem ajuda e acompanhamento médico, mas destacam que muitas vezes isso não acontece e fica a cargo da escola incentivá-los:

P1: *Mas tem que fazer um 'esforcinho' também né, procurar [...]*

Além disso, os participantes consideraram também que a quantidade de alunos interfere diretamente na dedicação que professores e monitores conseguem dar aos alunos. Mesmo sabendo que só pode ter três alunos com deficiência por sala, duas pessoas, como é o caso, para cuidar de 9 crianças, acreditam não dar um atendimento de qualidade:

M5: *A gente tem uma turma de nove de manhã só vieram dois e a gente tava conversando aqui como é diferente a assistência e o atendimento que a gente consegue dar para as crianças quando não são nove [...]*

P5: *Tu termina as fraldas na hora de dar comida. Terminou comida tem que fazer atividades*

M5: *Às vezes a gente leva 1:30h trocando fraldas [...]*

Em seguida, foi questionado aos monitores se eles acompanhavam seus alunos durante todos os anos escolares enquanto estivessem na educação infantil, e eles responderam que sim, a menos que aconteça alguma coisa que os impeça, como conflito de horário, por exemplo, mas o ideal é que o monitor acompanhe seu aluno ao longo dos anos. A explicação para esse acompanhamento se dá pelo fato do vínculo criado, principalmente pelos autistas, com as pessoas que convivem com ele, conforme explicam:

P4: *Por causa do vínculo que cria*

M1: *É o vínculo também afetivo, confiança [...]*

O ideal é que, caso precise ocorrer a troca de monitor ou qualquer outro profissional que acompanhe esse aluno, haja um processo, para que o aluno assimile e compreenda o que está acontecendo. Inclusive P2 deu um exemplo de uma situação que está acontecendo com um aluno, sendo que um dos profissionais que o atendia parou repentinamente de atendê-lo. Ainda colocou que seu maior desafio é a aceitação dos pais. Para P2, *“a partir do momento que os pais aceitam o caminho da gente já fica um pouco menos árduo”*.

Aproveitando a fala do participante, a pesquisadora comentou sobre um encontro que teve com alguns alunos do mestrado e uma professora da Unipampa. Esses encontros eram semanais e tinha como objetivo discutir sobre a inclusão, pois todos os participantes estavam escrevendo em seus projetos sobre o tema. Em um dos encontros comentamos a respeito da aceitação dos pais de deficientes e surgiu um comentário a respeito do termo “mãe de geladeira”, que estaria associado a esse processo de luto vivenciado. A pesquisadora comentou com eles sobre como pensava quando chegou naquele encontro, o fato de sempre cobrar ou julgar os pais de criança deficiente, cobrar por assistência aos filhos e de certa forma a nós professores, e

questionou os participantes assim como foi questionada: mas e a esses pais quem é que está dando assistência? As seguintes respostas foram dadas:

P1: *E ninguém está preparado para receber o diagnóstico.*

P4: *[...] tu tem que superar aquilo e tem que ajudar o teu filho a superar né [...]*

Posteriormente, foi mostrado para eles um livro, do qual a pesquisadora fez a leitura para complementar os estudos a respeito do assunto, que se chama “*Pais de crianças especiais*”, de Donald J. Meyer (2004). Trata-se de alguns relatos apenas de pais, eles contam como foi o aceite deles, das mães e irmãos e as mudanças em suas vidas após o diagnóstico. Os participantes comentaram a respeito colocando a questão do machismo, como dificuldade de aceitação, por parte dos pais, nesse processo.

P1: *Não sei, posso estar errada, todo o processo que ele tem, o machismo, é assim que eles são mais rígidos. Eu acho que para o pai, eu acho que é ainda mais difícil de aceitar né?*

P4: *[...] se não me engano tem até um livro acho que é os pais que ficam, porque pelo altíssimo o índice de pais que se separam e vão embora.*

Para os participantes, a sociedade vê a mãe como única responsável por cuidar desse filho deficiente:

M5: *[...] a criança querendo ou não é sempre uma responsabilidade da mãe [...]*

P4: *É o esperado*

P1: *É normal*

Muitos participantes fizeram relatos pessoais de situações do cotidiano de suas vidas particulares nas quais a mãe era a figura de cuidado e responsabilidade enquanto o pai seria somente o provedor. Mas contestam que os tempos, hoje, são outros e que o pai tem que ter essa responsabilidade de cuidar dos filhos em conjunto com a mulher.

Após os relatos, foi feito o encaminhamento para o final do encontro, uma vez que o horário de encerramento estava se aproximando. Foi solicitado aos participantes que refletissem sobre o encontro do dia e para que pensassem um pouco

também nos pais dos nossos alunos e que essa reflexão pudesse de algum modo contribuir futuramente para as relações deles com os pais das crianças deficientes.

Antes de dar continuidade ao encerramento, tivemos um breve relato de P7, o qual nos contou a diferença de comportamento de dois alunos, um no qual a mãe aceita a condição da criança e o leva aos tratamentos recomendados, e o outro no qual não há a aceitação por parte da família. Isso nos fez refletir e discutir sobre como é importante a rotina e as terapias na vida das crianças com autismo. Após foi entregue os diários de campo para que escrevessem um pouco sobre o nosso encontro, no mesmo método dos encontros anteriores. A gravação foi finalizada e aqueles que iam terminando entregavam o diário e podiam ir embora.

Nos diários de campo as declarações e reflexões a respeito de ver, compreender e se colocar no lugar dos pais de deficientes apareceu em todos:

P2: [...] trouxe diversas reflexões sobre o processo de aceitação dos pais dos alunos e o quanto eles também precisam de apoio [...]

P5: Importantíssima a reflexão de se colocar no lugar dos pais, pois a situação de ter um filho laudado afeta a família por inteiro [...]

M5: O encontro de hoje serviu para nos abrir os olhos, sobre se colocar no lugar do outro [...]

A partir das falas descritas nos diários de campo, foi possível perceber que, de certo modo, os participantes conseguiram compreender que também é preciso que se tenha um olhar para os pais dos alunos, assim como devemos nos colocarmos no lugar deles e entender que não se trata de um processo fácil.

#### **5.4 Quarto encontro: formação continuada**

Ao chegar na escola e entrar na sala em que aconteciam os encontros, já havia alguns participantes, no entanto, foi preciso aguardar, pois ainda não estavam todos. Após a chegada desses, foi iniciada a roda de formação, por volta das 10h15min, que neste dia tinha 7 participantes. Inicialmente foi explicado para eles que, para este encontro, seria feita a troca do livro para conversar com os participantes. Foi comentado que seria feita a leitura do livro “Formação continuada de professores” do Francisco Imbernón (2010) e que este iria nortear a conversa do encontro.

O objetivo deste encontro era debater a respeito das formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação do município e comecei a explicar a respeito do que Imbernón (2010) aborda em seu livro. Para o autor, as formações não podem ser uma mera transmissão de conhecimento, na qual uma pessoa fala e as demais apenas escutam, sendo os professores os protagonistas nas formações, discutindo sobre questões do dia a dia da sala de aula, pois pessoas externas a isso não conhecem tal realidade. Sabemos que dentro das escolas existem diferentes realidades e que só convivendo com elas é que de fato as conhecemos. Cada aluno é único, a comunidade escolar muda de uma escola para outra, as necessidades e demandas daquela escola também, dessa forma as formações devem ser pensadas de modo a atender as especificidades de cada escola.

Foi apontado também para a questão, colocada por Imbernón (2010), de que as formações têm importância fundamental na construção da identidade do professor e, para isso, é preciso que se pense nas formações ideais, formações que acontecem dentro do ambiente escolar com a participação ativa dos professores. A partir disso, acontece o que foi colocado pela participante P2: “a troca de experiência”, essa troca só contribui de maneira significativa e que verdadeiramente contribui para prática dos professores, se todos estiverem inseridos naquele ambiente e familiarizados com a realidade do local. Foi mencionado com os participantes as respostas que trouxeram nas entrevistas a respeito de a escola não disponibilizar um espaço para formações, reuniões e trocas entre os professores e demais funcionários, mencionando como seria importante que a escola disponibilizasse esses momentos. Além disso, foi pontuado que as formações disponibilizadas pela Secretaria de Educação também são de grande valia e, de alguma forma, sempre trazem ensinamentos e contribuições para o nosso trabalho. No entanto, na maioria das vezes, são feitas com palestrantes que vem de fora, não conhecendo a realidade de cada uma das escolas do nosso município. Em seguida foi solicitado que colocassem suas opiniões a respeito das formações continuadas e sobre o que havia comentado sobre o livro do Imbernón (2010).

A respeito das formações ofertadas pela Secretaria de Educação, alguns participantes realmente consideraram que são importantes e contribuem para o trabalho docente, no entanto consideraram algumas questões, como o descaso dos

colegas de profissão que, geralmente, conversam em pequenos grupos, enquanto as palestras estão acontecendo. No entanto também foi considerado que:

P5: [...] o que que acontece, tem coisas que são muito repetitivas, [...] são coisas que duram muito tempo, porque é manhã inteira, tem umas que é o dia inteiro, manhã e tarde, e vem com aquelas palestras que tu já escutou no começo do ano, no meio do ano e tu vai lá e escuta no final do ano de novo a mesma pessoa com o mesmo discurso [...]

Também foi destacado por alguns participantes a disparidade entre o real e o ideal:

P7: [...] a realidade nossa é diferente daquelas salas imensas cheias de brinquedos bonitos.

P2: [...] aí tu olha assim lindo e maravilhoso né, mas ai vai prestar atenção é quatro crianças, no mínimo é os mais tranquilos da sala de aula é que estão ali realizando a tarefa, agora vai fazer com 15.

Essas falas levantaram uma discussão a respeito dos recursos que são disponibilizados pela escola. Os professores colocaram que, muitas vezes, não têm o básico para realizar o trabalho, o que acaba dificultando na elaboração de atividades adequadas para cada faixa etária e até mesmo no cumprimento de legislações como a BNCC e o DOM. Além disso apontaram a questão de as salas de aulas estarem com um número de alunos maior do que realmente comportam.

P4: [...] onde aquela professora coloca 18 alunos dentro daquela sala?!? [...] em 10 mesas.

P5: [...] existem as leis, existem todas né, regimento e DOM e tudo isso, e tu consegue cumprir o que daquilo com as condições que te dão ou com que qualidade tu consegue fazer?!? [...] eu me limito ali com aqueles bebês a fazer trabalhinhos sentados numa mesa, é tinta e assim não tem nem giz de cera, eu não tenho giz de cera para trabalhar, ou eu compro giz de cera para eles usar ou não tenho.

P2: Os armários estão sucateados, material mesmo [...] esses dias eu fui em três salsa para pegar bambolê e tinha 3 amassados, assim horríveis.

Em seguida foram levantados dois pontos considerados importantes e que tem ligação com o que Imbernón (2010) apresenta no livro. O primeiro é a falta de compatibilidade entre o real e o ideal, entre a realidade que temos dentro da escola e a realidade apresentada por pessoas externas a esse ambiente. O segundo ponto apresentado, e considerado o principal, pois tem relação com tudo que foi apresentado até agora e que também é muito comentado pelo autor citado, é a identidade do professor associada a autoestima, de como o professor se sente vendo em palestras e formações imagens de salas de aula lindas, cheias de brinquedos e recursos e chega em sua sala de aula e não tem o mínimo necessário.

A respeito das formações internas, que não são ofertadas na escola, P4 destaca que sente falta desses momentos no espaço, porque quando ocorre algo parecido com uma reunião pedagógica não são programadas, segundo a participante:

*P4: Quando ocorrem aqui, principalmente nesse espaço, não são programadas, são “vem cá um pouquinho que eu preciso falar contigo” e nos tiram da sala sem planejamento, a gente tem que catar alguém para ficar com os alunos [...]*

Quando questionado o que seria esse planejamento mencionado, a participante respondeu que se trata de uma reunião com pauta para que os professores pudessem organizar demandas, ideias e opiniões para tentar solucionar os problemas. Sem esse planejamento, P4 considera que os problemas não são resolvidos. Foi mencionado que essa organização de reuniões com pauta para melhor andamento da escola está ligada a uma boa prática pedagógica. As participantes apontaram que quando não conseguem resolver os problemas sentem-se frustradas:

*P4: Eu me frustro.*

*P2: A gente se senta culpada.*

Além disso, P4 destacou que esses encontros não programados geram desinformação, porque acontece que nem sempre o grupo todo está junto, fazendo com que quem estava no encontro tenha que passar a informação para quem não estava, em muitos casos, não falando exatamente como foi dito pela coordenação, causando um desencontro de informações. Também foi abordado o fato de que esses encontros não programados acontecem quando as crianças estão em sala de aula, dessa forma o professor precisa de alguém que fique com os alunos enquanto ele sai

de sala, no entanto não há recurso humano suficiente para isso ocorra na escola e muitas vezes os professores, deixam seus alunos com os monitores, o que não é o ideal.

A participante P2 colocou que há algum tempo existia uma formação que acontecia uma vez por mês para todas as escolas e que nesse dia não havia atendimento para as crianças. Nelas aconteciam palestras e troca de experiências e atividades práticas entre os professores e que era muito enriquecedor para todos.

No entanto, P4 coloca que não acredita que seja o ideal que não tenha aulas nesses dias de formação, mas sim que a Secretaria de Educação tenha profissionais suficientes para cobrir as formações continuadas e reuniões, pois destaca que:

*P4: Tem uma carga horária educacional a ser cumprida [...] tu não pode suprir uma necessidade descumprindo outra. São duas coisas que tem que ser cumpridas: a carga horária e a formação continuada [...]*

No entanto, sabemos que a falta de recursos humanos também é um problema que faz parte das escolas, conforme colocado por P5: “é e acho que nem tem recurso humano para isso também, porque para trabalhar diariamente tá faltando gente. A gente não tem”.

Todas essas questões acima mencionadas, levou-os a concluir que estão ligadas ao desempenho do professor em sala de aula e a sua autoestima:

*P5: Saber como a gente tem que trabalhar a gente sabe, mas a gente não consegue.  
P4: Não, e a gente já está em um ponto que quem faz passa por bobo [...]  
P2: E como tu diz respinga na autoestima, porque o professor fica taxado de desinteressado “aí o fulano não quer fazer nada”, não é verdade é que as vezes o fulano não consegue fazer as coisas [...]*

Em seguida os monitores foram questionados sobre as formações ofertadas a eles, pedindo que falassem um pouquinho sobre elas. Foi questionado se nas formações existia uma troca de experiência entre os participantes ou não. Os monitores colocaram que as formações que são ofertadas para eles seguem a mesma linha das ofertadas para os professores, segundo eles:

*M2: [...] nas três formações que a gente teve foi com os mesmos slides e as mesmas conversas.*

M1: *Os mesmos profissionais*

M2: [...] *até na formação que seria prática [...] foi exatamente a mesma coisa, não mudaram um slide [...]*

Além disso alegaram também não ter o espaço para diálogo e trocas com os colegas dentro da escola, dessa forma, acabam conseguindo fazer isso somente de maneira informal, segundo eles quando se encontram pelos corredores da escola.

M2: [...] *a gente se junta no corredor e conversa [...]*

P5: *Tu faz um encontro informal*

Em seguida, os professores comentaram sobre uma reunião que teve com profissionais, que atendem os alunos com necessidades especiais, e com os professores da rede, principalmente os professores dos referidos alunos. No entanto, comentaram que não conseguiram muitas informações e nem sugestões de como trabalhar com seus alunos, uma vez que os profissionais presentes alegaram que não podiam falar sobre o quadro dos alunos por sigilo profissional.

P5: *Não te dizem nada, não te dizem se está aprendendo, não te dão um retorno. Não podem dizer nada, porque é antiético.*

Dessa forma os professores contaram que, com o objetivo de conseguir algum tipo de suporte a partir dessa reunião, começaram a contar sobre os problemas que enfrentam no dia a dia com seus alunos com necessidades especiais, trazendo casos específicos, com o intuito de que os profissionais os ajudassem em como proceder nesses casos. No entanto, conforme relatado, a partir das respostas que obtiveram, chegaram à conclusão de que esses profissionais não conhecem a realidade das escolas e as condições de trabalho dos professores. Uma vez que as sugestões eram sempre voltadas para a procura de apoio de outros colegas no ambiente escolar para supervisionar os alunos. Conforme um exemplo mencionado no qual o aluno tem TEA e não aceita ir ao refeitório da escola, pois não suporta sentir cheiro de comida, nesse caso os profissionais sugeriram que o aluno ficasse com outro profissional, no entanto, não há recurso humano para isso.

M2: *Falta um pouco de noção lá dos profissionais do centro uma noção de sala de aula, uma noção de escola, uma noção de educação.*

Foi colocado também a falta de suporte dos profissionais da Secretaria de Educação, pois o profissional designado para ir até as escolas, para conversar com os professores e fazer os encaminhamentos dos alunos que precisam, só pode comparecer na escola no turno da manhã. Os monitores também colocaram a falta de diálogo entre o professor que atende na sala de AEE e os professores que atendem o aluno na escola:

M2: [...] a gente não sabe nem se o “aluno” vai na vai para sala de AEE [...] a gente não tem esse retorno do que que acontece, o que que precisa.

Os participantes colocaram que uma possível troca de informações entre o profissional da sala de AEE com os professores e monitores que atendem esses alunos na escola seria de grande valia, pois contribuiria com o desenvolvimento dos alunos.

P5: É quem sabe, tipo “ah aqui ele fez tal coisa ou deixou de fazer”, “quem sabe tu tenta fazer com ele na aula”.

M2: Não junta o trabalho, porque o pessoal lá no centro faz alguma atividade, aqui a gente faz outra coisa, em casa faz outra coisa, não sei onde faz outra coisa. Como é que a criança se desenvolve?

Os participantes voltaram a falar sobre as condições de trabalho, como já haviam mencionado no início do encontro, nos quais um deles foi a falta de recursos humanos e as condições estruturais da escola, como o refeitório pouco ventilado, por exemplo. Segundo eles, é inviável tirar um profissional de sala de aula que está com uma criança com necessidade especiais e colocar para cuidar de outra criança, pois de qualquer forma sempre terá alguém precisando de suporte e dessa forma ficando sobrecarregado.

Posteriormente expliquei que iria entregar para cada um a tabela apresentada no livro do Imbernón (2010, p.111) que fala sobre “o que fazer na prática da formação?” apresentando alguns tópicos que devem acontecer durante os processos de formação dos professores. Pedi para que eles lessem e refletissem sobre aqueles tópicos, questionando qual deles se realizam nas formações. Depois da leitura, concluíram que, de certa forma, não estavam erradas em pensar que as coisas

estavam acontecendo de maneira contrária ao que é o ideal. Um dos participantes também colocou o seguinte:

*P5: [...] eu pelo menos às vezes eu faço comigo assim, fico refletindo sobre a minha prática [...] e depois assim compartilhar prática a gente faz entre a gente assim né, acho que a gente até faz em um pequeno grupo na minha opinião.*

A formação foi encaminhada para o final, uma vez que estava se aproximando o horário. Foi proposto, pela pesquisadora, aos participantes de conversar com a coordenação da escola, para que, pelo menos uma vez no mês, a escola disponibilize um horário para uma reunião entre os professores na escola, para que possam debater sobre as demandas, problemas, troca de experiências e até mesmo informações referentes ao andamento do ano letivo. Todos concordaram e então foi informado que seria feita uma conversa com a coordenação e eles seriam informados. Em seguida foram feitos os encaminhamentos para o último encontro, solicitando que os participantes trouxessem algum material, seja fotos, vídeos, planejamentos ou até mesmo relatos de alguma situação que ocorreu ou que mudou, fosse na prática ou na rotina deles, que fosse por contribuição dos nossos encontros, para que eles pudessem compartilhar com todos os participantes. Posteriormente, foi distribuído os diários de campo, para que eles escrevessem suas percepções sobre nosso encontro de hoje e a gravação foi finalizada. Conforme iam terminando e entregando as folhas, iam se retirando da sala.

Nos diários de campo, a grande maioria dos participantes, destacou sobre poder compartilhar com os colegas as angústias do dia a dia e sobre como se sentem desamparados e solitários:

*P5: O encontro de hoje foi muito proveitoso para a percepção de que todas nós profissionais da educação, compartilhamos das mesmas angústias [...]*

*P7: O encontro foi muito importante, pois deu a oportunidade para os professores relatarem suas angústias e proporcionou para os demais professores preocupados que seu desempenho com os alunos não estava bom e com isso deixando-os mais tranquilos e apoiados.*

*M2: Relatos sobre a falta que nos faz o apoio e proximidade da SMED e da própria escola com as equipes de sala de aula, nos mostram que não estamos sozinhos e percebemos que temos a mesma opinião sobre muitas coisas.*

Além disso, foi destacado nos diários a importância das reuniões e formações para esses profissionais:

P4: [...] a importância de se organizar reuniões pedagógicas com pautas claras e pré-agendadas para que passamos nos organizar com nossas demandas e também termos assim oportunizado a troca de experiências docentes.

P1: O encontro pode nos proporcionar um olhar mais atento às nossas práticas diárias e também às nossas formações, que por vezes não são como planejamos ou como gostaríamos que fosse.

Através disso, foi possível perceber que os profissionais refletiram sobre a importância desses espaços de diálogo, para que eles possam fazer trocas e desabafos sobre o dia a dia.

## **5.5 Quinto encontro: encerramento**

Neste último, para dar início das discussões foi preciso aguardar até que todos chegassem, pois alguns professores ainda estavam entregando as crianças. Desta forma, às 10h15 foi iniciado o encontro mencionando que, conforme combinado, eles iriam colocar situações do cotidiano escolar que tivessem percebido alguma mudança a partir das nossas rodas de formação. Antes de começar, a pesquisadora agradeceu a participação e contribuição que foi de suma importância para a construção do projeto.

Em seguida, foi solicitado que um deles iniciasse seu relato. A primeira foi a participante P2 que fez um relato sobre alguns avanços e retrocessos que teve seu aluno autista. Para fazer seus relatos a participante trouxe a pasta de atividades do aluno, no qual tinham os trabalhos realizados ao longo do ano, ela selecionou alguns e falou brevemente sobre como o aluno desenvolveu cada um. Ela relatou que o aluno consegue fazer as atividades, no entanto precisa de auxílio e que também ele tem pouco tempo de foco, dessa forma não podem ser atividades muito extensas. Segundo P2, ele geralmente realiza as mesmas atividades dos demais alunos e que apesar de ele precisar de auxílio para realizar as atividades, o monitor não faz a

atividade para ele, apenas auxilia. Esse auxílio, segundo relatado por M5 foi de suma importância para o desenvolvimento do aluno, pois segundo ela:

M5: *E ele começou a se desenvolver melhor depois que o monitor chegou né?*

P2: *Sim*

M5: *Que aí ele consegue ter uma atenção*

P2: *Só para ele*

Segundo os participantes que acompanharam o aluno no decorrer desse ano, o monitor contribuiu significativamente para que o aluno se desenvolvesse mais rápido, pois tem atenção só para ele, coisa que, segundo os participantes, antes do monitor chegar não era possível, pois tinha a demanda dos demais alunos. Dessa forma, o monitor acompanha somente ele, ajudando o aluno quando necessário e a professora acompanha os demais alunos. Com a chegada do monitor, a professora destaca que foi possível organizar melhor, até mesmo a rotina do aluno, pois fizeram para ele um cartaz da rotina da escola, no qual mostram para ele cada momento do dia, como a ida ao refeitório, a hora da atividade, entre outros.

A professora coloca que mesmo que tenha ajuda, que consiga desenvolver atividades e manter uma rotina de trabalho com o aluno, mesmo assim considera uma tarefa difícil, pois nem sempre consegue desenvolver o que planeja para sua aula e considera que ainda não conseguiu atingir 100% do desenvolvimento com o aluno, mas acredita que conseguiu fazer com que ele desenvolvesse um pouco melhor e colocou que principalmente na realização das atividades uma vez que no início do ano o aluno só queria estar no colo e não interagia com os demais colegas, coisas que realiza agora:

M5: *Ele passava a aula inteira escalando a gente, chorando que queria colo [...] era o tempo inteiro no colo, aí ele já não fica mais no colo*

P2: *Não fica mais*

M5: *Ele ganhou autonomia*

M5: *Eu vejo que agora ele consegue interagir melhor com os colegas porque ele consegue tá no chão no momento que está todo mundo junto*

Logo em seguida, a participante P4 iniciou contando que teve retrocessos no que diz respeito ao seu aluno com deficiência. A participante acredita que isso tenha

relação direta com a rotina e com os limites, e segundo a professora e o monitor são questões que tem dificultado o trabalho com o aluno, uma vez que ele tem demonstrado irritabilidade e cansaço, o que acaba fazendo com que o aluno não participe das atividades propostas em sala de aula. A professora relata que o único brinquedo que acalma o aluno são garrafas coloridas, com as quais o aluno tem uma relação de afeto e não permite que os demais alunos peguem o brinquedo, quando isso acontece ele entra em crise.

A participante conta que tem dois alunos autistas, sendo que um tem monitor e outro não. Relata que os recursos pedagógicos da escola são escassos e dessa forma as atividades ficam limitadas a folhinhas, porém esse tipo de atividades não chama mais atenção de nenhum dos dois alunos. No entanto, o aluno 1 no início do ano realizava as atividades com folhas e demonstrou significativos avanços principalmente em atividades de colagens, no qual ele tinha aversão e hoje, quando possível ele realiza, dessa forma demonstrou um avanço. Comentou que, quando está disposto, ele realiza as atividades junto com os demais colegas. Além disso, relatou sobre o fato dele estar conseguindo fazer a fila para sair da sala, que não fazia antes e considera um avanço também. Aqui cabe destacar que o ato de fazer a fila não se trata de um aprendizado significativo na educação infantil. Sobre isso, Macêdo e Dias (2006) explicam que não se trata de um aprendizado importante para o desenvolvimento da criança e consideram que “pressupõe um modelo de educação que retarda, de certa forma, o desenvolvimento da autonomia da criança, pois outros aspectos do sujeito estão sendo relegados a segundo plano” (Macêdo; Dias, 2006, p. 11). Enquanto no segundo aluno a professora relata não perceber avanços e associa isso ao fato de ter tido um diagnóstico tardio e também com a assiduidade, uma vez que é uma aluna infrequente, além de ser uma aluna sem monitor, o que acaba dificultando o trabalho, porque:

*P3: [...] na maioria dos dias a gente não consegue chegar até ela, porque tenho oito neuro típicos. O monitor tem que se virar com dois muitíssimos diferentes, com tempos diferentes e preferências diferentes, o que inviabiliza o trabalho.*

*M1: E aí ao mesmo tempo fica complicado trabalhar com os dois né, porque o primeiro aluno ele ultimamente tem essa questão de estar imprevisível [...] e aí ao mesmo tempo a segunda aluna que é mais difícil aproximar da mesa, a gente agora está*

*tentando aproximar mais ela dos colegas e essa aproximação é muito difícil e aí então fica um pouco mais complicado trabalhar com ela [...]*

Foi relatado também por M1 que na semana que antecedeu o nosso encontro, o primeiro aluno não foi na escola, dessa forma ele conseguiu realizar uma atividade com o segundo aluno e somente nesta semana eles puderam perceber que a coordenação motora fina dele é bem desenvolvida. Dessa forma, fica claro a importância de ter outro monitor, para que cada um possa acompanhar um aluno e então consiga atender os dois. A professora P3 traz uma questão já levantada em outros encontros, que é a frustração dos profissionais que não conseguem desenvolver seu trabalho de maneira ideal, por consequência, nesse caso, de falta de recurso humano:

*P3: E enquanto profissionais que buscamos sempre conhecimento, buscamos, nos desdobramos para ofertar e estimular a melhor forma possível, isso é uma sensação horrível, por que tu te sente o quê?!? É incapaz, porque o sistema é tão falho.*

Em seguida a professora P4 iniciou seu relato dizendo que tem três alunos com deficiência em sua sala, um *down* e dois autistas, e, conforme a participante anterior também disse, que houve uma involução nos últimos meses. Também associou o ocorrido à quebra de rotina e uma instabilidade de humor. Segundo a professora um dos alunos autistas apresentou irritabilidade e reduziu o tempo de foco nas atividades, que antes já era pouco, agora diminuiu, além disso só demonstra interesse em atividades que envolvem tinta têmpera, que pode ser trabalhado todos os dias com a criança, considerando que a mesma tem monitoria. Além disso, pode-se considerar que se trata de um planejamento com foco nos interesses da criança. Segundo a professora, o tempo que se mantém na sala de aula também é curto, pois o aluno pega sua mochila e vai para porta e quando não consegue sair se desregula. Enquanto isso não ocorre com o outro aluno autista, nível 1 de suporte, e por esse motivo eles alegam que não precisa de monitor. Segundo a professora, é um aluno que se movimenta constantemente e não consegue ficar sentado, e por essa agitação muitas vezes acaba se machucando. O aluno *down*, segundo a professora, também tem demonstrado certa agitação, e acredita que esteja associada a agitação dos demais alunos uma vez que segundo a professora:

P4: [...] *ai um joga um negocio para cima “que legal vamos jogar”, ai um corre “que legal vamos correr”*

M4: *Aí ficam todos agitados né*

Segundo a professora, agora ela e os monitores estão tentando reestabelecer a rotina dos alunos na escola novamente, pois nesse momento os alunos estão muito imprevisíveis. Além disso, fizeram um relato de automutilação de um dos alunos por ter se desregulado em sala de aula. Esse assunto levou a discussão dos demais participantes sobre a importância de ter e fazer o registro de tudo que acontece no caderno de ocorrências da escola, que é um espaço no qual os professores registram cada vez que os alunos se machucam em sala ou chegam machucados de casa para que os pais fiquem cientes, servindo de segurança para professores, escola, alunos e responsáveis.

Após isso, mais uma vez surgiu na discussão a questão da frustração dos profissionais de educação, dessa vez o relato feito por uma monitora, que relatou que se sente emocionalmente abalada com a instabilidade que o aluno dela vem apresentando, pois tem se demonstrado muito agressivo. E também associa a frustração às questões da escola, já abordadas em encontros anteriores.

M3: [...] *nesses últimos dias eu tenho sentido que ele anda bem diferente assim, ele tem vindo bem mais agressivo [...] enfim, não é só a questão do aluno, da escola também, mas aí isso aí a gente já passou desse papo*

A pesquisadora deu sequência aos relatos falando sobre sua aluna autista, que também é aluna de uma das participantes no turno da manhã. Dessa forma, iniciou o relato solicitando que a professora da manhã fosse fazendo complementações, pois havia trazido um planejamento para compartilhar. Foi relatado para eles que a aluna, do meio do ano para cá, criou o hábito de subir em objetos, como cadeiras e mesas, e a gente falava que não era para subir, mas não era o suficiente, era como se ela não escutasse. No entanto de uns dias para cá, quando eu falava o primeiro *não*, ela imediatamente parava o que estava fazendo. Isso foi considerado um avanço de suma importância para criança, pois até este momento era como se ela não escutasse o que falávamos. A professora complementou o relato, colocando que o mesmo aconteceu naquele dia, quando a aluna ia mexer na torneira da sala e ela falou “não

mexe, vem” e a aluna imediatamente retornou para onde estava. Também foi mencionado sobre ela ter despertado o interesse por brinquedos, uma vez que era uma aluna que não brincava, apenas pegava os brinquedos para pôr na boca, e agora está brincando até mesmo em grupo com os colegas.

A professora P5 destacou que para manter esse interesse é preciso, no entanto, que a televisão da sala esteja desligada, caso contrário a aluna não consegue manter o foco no que está fazendo e acaba olhando apenas para televisão. Essa perda de foco é sobre todas as coisas que envolvem a rotina, desde o brincar, atividades e até mesmo a hora da alimentação. Por esse motivo, a perda de foco, o ideal é que a televisão não esteja o tempo todo ligada na sala de aula. A televisão pode ser vista como um suporte pedagógico na hora de apresentar músicas ou vídeos pedagógicos, caso contrário não traz benefício nenhum para o desenvolvimento dos alunos. De Oliveira (2020) explica que a televisão não pode ser vista apenas como um meio para manter as crianças caladas, mas sim, deve ser vista como um recurso educativo. A professora P5 alerta para o fato de que o autismo é um laudo secundário, seu primeiro laudo é de retardo mental, dessa forma segundo a professora:

*P5: [...] ela está se desenvolvendo, ela não fazia muitas coisas que agora ela faz, está fazendo, como essas artes de subir em cadeira né e também à atenção que a gente fala com ela e agora ela já dá uma olhada [...]*

A professora aponta que não consegue estimular a criança como deveria e que seu desenvolvimento poderia estar melhor, no entanto, para isso, precisaria que ela tivesse um monitor para acompanhar para que consiga ser mais estimulada. Para professora, ela é uma aluna muito esperta e que aprende com facilidade, a mesma até deu um exemplo de quando ensinou a aluna a andar no escorregador da escola. Também foi destacado pela professora e pela monitora que o número de crianças dentro da sala de aula acaba dificultando um pouco esse estímulo e que quando veem poucos alunos eles conseguem estimular um pouco melhor ela, pois segundo a professora:

*P5: [...] tem que mais ou menos ir mostrando para ela as coisas e tu mostra ela entende ela vai e ele faz é assim.*

Além dessas questões apresentadas, a professora também destacou o fato de que a criança tem aversão ao toque, o que torna muito difícil a troca de fralda e a escovação de dentes, ambas práticas melhoraram do início do ano para cá, mas ainda encontramos uma certa resistência para a escovação principalmente. Essa questão levou a participante P3 a questionar qual seria a alternativa para fazer a escovação dental dos autistas que tem essa sensibilidade, uma vez que a limpeza dos dentes é essencial. A participante P4 então sugeriu que fosse feita uma dessensibilização, que deve ser feita aos poucos e de forma contínua.

O planejamento trazido pela professora P5 trata-se do avanço da aluna envolvendo as questões aqui abordadas, com fotos da criança se alimentando sozinha, uma vez que foi algo que ela também aprendeu a fazer a pouco tempo. Desse modo a professora coloca:

*P5: A atividade escolhida tem relação com o avanço da aluna em relação ao seu desenvolvimento, envolvendo coordenação motora fina, foco, concentração, visão, diferentes texturas, autoconfiança e independência.*

Após isso, foi questionado se alguém teria mais alguma coisa a acrescentar e as respostas foram negativas, dessa forma, foi feito o encaminhamento do encontro para o final, pois já estava no horário. Foi feita a entrega dos diários de campo para que preenchessem. Enquanto escreviam, a pesquisadora entregou uma lembrancinha para os participantes e a gravação foi finalizada.

Nos diários de campo deste último encontro os participantes fizeram reflexões a respeito desse encontro específico e também dos encontros de modo geral, dessa forma vou destacar alguns dos comentários feitos que se referem a todas as rodas de formação:

*P2: Os encontros foram de grande valia para troca de experiências, o que só tem a acrescentar no nosso trabalho.*

*M4: Gostei muito de participar, trocar ideias e receber conhecimentos de outras crianças autistas e conhecer mais cada colega de trabalho.*

*M3: Gostaria de ter conseguido participar de todos os encontros, pois vejo como é importante que os professores se reúnam para trocas ideias e até mesmo desabafar.*

*P5: Os encontros foram muito significativos e necessários para a reflexão da nossa prática e do sistema educacional que nos permeia.*

*P3: Os textos teóricos trouxeram contribuições muito válidas para o conhecimento teórico sobre o tema.*

A partir disso então, acredito que os encontros puderam de alguma forma contribuir para a prática profissional de cada um de alguma forma, pois todos os comentários realizados tanto nos diários de campo, como durante o processo, foram positivos a respeito da organização e dos conteúdos apresentados.

## **6 ENTRE DADOS E REFLEXÕES: A ANÁLISE COMO MEIO DE COMPREENSÃO**

### **6. 1 Desafios e Oportunidades na Inclusão Escolar: Percepções, Estrutura e Qualidade**

Essa seção aborda questões relativas à inclusão, apresentando quais as oportunidades que ela traz, suas dificuldades e o que falta na escola para que, de fato, ela se efetive. Além disso, apresenta a visão dos professores a respeito desse processo dentro da escola discutindo quais os sentimentos desses profissionais em relação ao processo e a suas percepções a respeito de si mesmo.

#### **6.1.1 Inclusão Escolar: Oportunidades, Desafios e Caminhos a Percorrer**

O direito a educação é um dos direitos humanos universais. Este direito é para todos previsto na Constituição Federal (1988), em seu Art.º 208 no qual garante “educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos” (Constituição Federal, 1988, p. 124). Sendo um direito, também, das pessoas com deficiência, que também está assegurado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Atualmente, quando se fala em direito à educação de deficientes, fala-se em educação inclusiva.

Embora deva acontecer na escola, a inclusão precisa estar presente em todos os ambientes da sociedade, conforme garantido pelas leis que amparam a educação inclusiva. Souza (2018) considera que a sociedade deve eliminar as barreiras que impedem o acesso das pessoas, como “serviços, informações e bens essenciais à vida pessoal, social e educacional” (Souza, 2018, p. 119). Concordam com esse argumento as participantes M5, M3, P2 e M5 (Entrevista) consideram que o direito à educação é o principal acesso ao qual as pessoas com deficiência devem ter. Já M3 (Entrevista) indica que inclusão implica no fato de que todas as pessoas devem participar de “todas as atividades, em todos os ambientes”. P2 (Entrevista) destaca exemplos de espaços nos quais a inclusão deve acontecer: no trabalho, na escola, enfim, a inclusão “ultrapassa os muros da escola”. M3 (Entrevista) argumenta que a inclusão deve estar presente em todos os ambientes, não apenas no ambiente escolar.

Existe uma série de oportunidades que a inclusão deve garantir para as pessoas com deficiência, dentre eles o acesso à educação de qualidade que, mais especificamente, está garantido na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015). Dessa forma, as crianças com deficiência têm que ter a oportunidade de estarem em sala de aula convivendo com outras crianças. No entanto, não apenas isso, conforme argumentam as participantes P2, P4, M2 e P2 (Entrevista), a inclusão vai além de dar a oportunidade de a criança estar na sala de aula. P4 (Entrevista), “inclusão? Para mim inclusão é tu dar acesso a crianças que tem deficiência, mas um acesso qualificado”. Para M2, (Entrevista) incluir as crianças com deficiência é dar a oportunidade para que não somente estejam no ambiente escolar, mas também estimule o desenvolvimento da mesma. Além disso, a inclusão deve oportunizar acessibilidade a todos, garantindo o acesso e participação em todos os ambientes e atividades. Na LBI (2008) é apontado a garantia do acesso e permanência, mas não apenas isso, são assegurados recursos de acessibilidade, currículo que atenda as especificidades do aluno com deficiência, profissionais capacitados, acessibilidade, entre outras questões importantes que vêm a efetivar a educação inclusiva de fato na escola. Glat, Pletsch e Fontes (2007) corroboram com as participantes afirmando que

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344).

No ambiente escolar a inclusão começa a partir do momento que a escola, como um todo, passa a ser inclusiva, Beyer (2010) destaca que a educação inclusiva depende de três condições: individualização do ensino (alvos, didática e avaliação); sistema de bidoência e o conceito de educação especial subsidiária (a partir do princípio da convivência, da necessidade, da proximidade e da adequação). Além disso, a inclusão também vai acontecendo na medida que os professores vão se capacitando e, dessa forma, adquirindo novos conhecimentos para melhor atender seu aluno.

A primeira condição apontada por Beyer (2010) trata-se da individualização do ensino. A inclusão garante adaptações necessárias para um aprendizado de

qualidade. Segundo explica o autor, cada criança é única, sendo assim, “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades” (Beyer, 2010, p. 29). O participante M1 (Entrevista) concorda com as afirmações do autor quando explica que incluir significa não deixar a criança isolada, mas sim oportunizar momentos em que a criança possa se desenvolver significativamente. P3 (Entrevista) corrobora isso quando diz que inclusão significa que se façam adaptações necessárias para as crianças com deficiência, para que dessa forma participem e se desenvolvam como os demais alunos. Além disso incluir, dentro da sala de aula, significa que as crianças aproveitem todos os momentos que são oferecidos pelo professor para oportunizar uma aprendizagem. Isto está relacionado com o princípio da necessidade apontado por Beyer (2010), o qual considera que as necessidades das crianças precisam ser consideradas para que haja uma educação adequada. Ao contrário do que diz a participante M2 (Entrevista) quando afirma que a atividade pode ser qualquer meio que dê oportunidade de desenvolvimento para ela, não necessariamente apenas o desenvolvimento de atividades limitadas às especificidades de cada uma.

Além disso, devemos considerar que a inclusão também é oportunizar momentos de aprendizados para o aluno com deficiência, onde ele interaja com os demais colegas. Beyer (2010) considera este como sendo o princípio da convivência, que faz parte do conceito da educação especial subsidiária. No princípio da convivência, o autor considera a importância do ensino comum para crianças com ou sem deficiências. A participante M2 (Entrevista) concorda com isso afirmando que incluir também é oportunizar um espaço para que todas as crianças possam e consigam conviver. Selau (2007) explica, a partir da teoria de Vygotsky, que as crianças com e sem deficiência se beneficiam com o contato que existe entre elas na educação inclusiva.

A Lei nº 10.098 de novembro 2000 assegura a acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os espaços, sejam públicos ou privados, em vias, meios de transporte ou prédios. Dessa forma deve-se considerar que as escolas devem dispor de ambientes acessíveis para os alunos com deficiência. A participante P8 (Entrevista) explica que instituições que foram construídas ou criadas anterior a essa lei não precisaram ser modificadas, por isso, no município de Jaguarão, a SMED encontra dificuldades sobre essas questões nas escolas. No entanto, o decreto nº 5.296 de

dezembro de 2004 regulamenta a lei de acessibilidade de 2000, em seu Art. 19 parágrafo 1º:

No caso das edificações de uso público já existentes, terão elas prazo de trinta meses a contar da data de publicação deste Decreto para garantir a acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

Contudo, P8 (Entrevista) considera que para a legislação se cumprir é preciso que haja uma grande mudança na sociedade, não apenas em uma instituição, pois quando se fala em inclusão vale destacar que a grande maioria dos lugares não são adaptados, conforme aponta P8 (Entrevista): “Quando a gente fala em adaptação né a maioria dos lugares não estão adaptados para receber pessoas que têm problemas de locomoção, e aí eu não falo só de deficiente falo do idoso né”.

No município de Jaguarão, houve a criação do Centro de Autismo<sup>1</sup>, já totalmente adaptado, pois conforme menciona P8 (Entrevista) quando começou a se pensar no projeto do centro de autismo, a primeira coisa que se pensou foi nas adaptações, pois precisava ser um lugar inclusivo. Dessa forma, foram feitas rampas de acesso, por exemplo. Segundo afirma ainda P8 (Entrevista), “não tem como eu abrir um espaço inclusivo e não ter acessibilidade”. Dessa forma, o projeto do Centro de Autismo, já contava com as rampas de acesso. Considerando isso, por se tratar de um projeto, houve a possibilidade de se pensar e construir um lugar acessível para todos, o contrário do que acontece nas escolas, que já tem seus prédios prontos, alguns há bastante tempo, precisando que sejam feitas mudanças na estrutura, muitas vezes, para conseguir fazer o ambiente se tornar acessível. No entanto, considerando as leis acima citadas, as escolas públicas devem contar com ambientes acessíveis para serem inclusivas, conforme explicam Glat, Pletsch e Fontes (2007) a educação para ser inclusiva, entre outras coisas, precisa oferecer acessibilidade de locomoção e comunicação.

---

<sup>1</sup> Centro Especializado de Atendimento ao Autista, foi criado a partir do Decreto nº 55, de 29 de março de 2022 e inaugurado no dia 11 de agosto de 2023, no município de Jaguarão. Seu objetivo é oferecer atendimento multiprofissional para as crianças com TEA. Um trabalho em conjunto entre a secretaria de educação, secretaria de saúde e secretaria de desenvolvimento social e habitação. Ele é composto pelos seguintes profissionais, que são indicados pelas secretarias acima mencionadas: assistente social, psicólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo, neurologista e fonoaudiólogo. Seu prédio encontra-se juntamente com a secretaria de educação.

No entanto, não apenas questões relacionadas à infraestrutura são empecilhos para que a inclusão não aconteça. São vários os fatores que dificultam o processo de inclusão. Os participantes P4, P3, M1 e M4 apontam algumas das dificuldades. A participante P4 (Entrevista) considera que a inclusão não acontece quando o professor tem que dividir sua atenção entre seu aluno deficiente e mais 20 alunos em sala de aula e quando o professor não tem material adequado para trabalhar, e se não há adaptação do plano e se a sala de AEE não funciona. Entende-se então que a falta de recursos humanos e materiais contribui para que a inclusão não se efetive na escola. Alves (2010) afirma que é obrigação do poder público disponibilizar recursos materiais e pedagógicos. Em relação à quantidade de alunos para um professor, Beyer (2010) explica que uma sala de aula inclusiva é composta por crianças de capacidades variadas, dessa forma um único professor irá enfrentar dificuldades para individualizar o ensino, por isso indica o sistema de bidocência, que se trata da colaboração de outro professor. Enquanto a participante P3 (Entrevista) destaca que um dos motivos para inclusão não acontecer é o aluno deficiente ter que ficar 3 ou 4 horas em sala sem estrutura emocional para estar ali. Segundo destaca P3 (Entrevista), os alunos deficientes estão entrando em crise e não estão se desenvolvendo, não se sentem bem e sofrem por permanecer naquele ambiente por longo tempo.

A partir disso, deve-se pensar que a inserção dos alunos com deficiência na sala de aula regular deve acontecer de maneira correta, atendendo os requisitos da escola inclusiva, ou seja, pensar em um ambiente que tenha propostas curriculares que atendam as especificidades de cada um. Praça (2011) considera que as escolas inclusivas devem passar por mudanças estruturais e curriculares, bem como os profissionais que nela trabalham devem mudar suas práticas. Beyer (2010) afirma que para uma escola ser inclusiva tem que haver práticas de aceitação e acolhimento.

O monitor M1 (Entrevista) aponta que a maior dificuldade que enfrenta é encontrar maneiras para que a inclusão aconteça, destacando que é difícil para um monitor trabalhar com duas crianças com deficiência. Na lei de criação do cargo de monitor, na qual descreve sua função, formação e carga horária, não se estipula o número de alunos para cada profissional. Dessa forma, considerando a fala do participante acima, pode-se perceber que um monitor pode atender a mais de uma criança deficiente na sala de aula. No entanto, é preciso considerar, que a dificuldade

de trabalhar a inclusão, nessa questão específica, deve-se ao fato de que cada criança é diferente entre si.

Beyer (2010) explica que trabalhar em uma escola inclusiva pode ser um desafio, justamente por apresentar situações variadas. Algumas dessas situações são consideradas pela participante M4 (Entrevista) como uma dificuldade para o processo de inclusão pois afirma que existem situações em que o profissional não sabe o que o aluno não verbal quer em determinados momentos. Para M4 (Entrevista) quando o monitor não consegue identificar o que o aluno deseja, muitas vezes o mesmo acaba entrando em crise e o profissional precisa procurar formas para acalmá-lo.

Além disso, existem outras condições voltadas para a formação qualificada dos profissionais que atuam com as crianças deficientes, além de questões relacionadas a recursos e infraestrutura que são apontadas pelas participantes P1, M5 e P4. Sobre os recursos Borges, Gualda e Cia (2015) afirmam que “o acesso que a criança tem aos materiais e recursos escolares adaptados e variados possibilita o desenvolvimento e aprendizagem por meio de métodos que atendam suas singularidades” (Borges; Gualda; Cia, 2015, p. 175). Considera-se então que os materiais pedagógicos são imprescindíveis, tanto para o desenvolvimento no aluno, quanto para a real efetivação da inclusão na sala de aula. Porém, P1 (Entrevista) afirma que na verdade são vários fatores que contribuem para que a inclusão não se realize e aponta alguns, como “falta muito recurso e falta de formação talvez para os professores” (P1, Entrevista), por exemplo. M5 (Entrevista) corrobora isso afirmando que falta preparo dos profissionais para que a inclusão aconteça. Além disso, faltam condições de trabalho nas escolas. P4 (Entrevista) destaca que “a inclusão não acontece, porque falta capacitação, falta treinamento, falta material, falta espaço adequado, falta qualidade no ensino, na escola”. As capacitações são essenciais na carreira dos professores, pois contribui em aspectos como construção da identidade e autonomia dos profissionais, além da construção de conhecimento. Conforme explica Imbernón (2010), as formações precisam dar a oportunidade de reflexão e proporcionar aos professores conhecimentos ideológicos e intelectuais. Dessa forma, é de suma importância que esses momentos sejam oportunizados para os professores, pois é essencial estudar, conhecer teorias sobre inclusão, trocar informações com quem já trabalha na área, porque no começo sempre vão surgir dúvidas de como proceder. Imbernón (2010) aponta alguns aspectos que devem ser

considerados nas formações de professores, um deles é o que aprender em um ambiente colaborativo, no qual há diálogo entre os participantes, oportunizando o compartilhamento de informações e a escuta ativa. A partir disso, Alonso (2016) afirma que “os saberes compartilhados fazem com que o professor tenha mais informações e formação, adquirindo seu saber experiencial” (Alonso, 2016, p. 140).

Considerando isso então é preciso que se pense em um espaço de formação que proporcione aos professores os conhecimentos e apoios necessários para que os profissionais consigam atender os alunos com deficiência, garantindo, dessa forma, que a inclusão se concretize verdadeiramente no ambiente escolar. Beyer (2010) orienta que “as políticas educacionais e a organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva” (Beyer, 2010, p. 67). As participantes P2 e M2 concordam com o autor, uma vez que a participante P2 (Entrevista) destaca que para inclusão acontecer dentro da escola é preciso que tenha preparo profissional para trabalhar com a inclusão. M2 (Entrevista) concorda com isso quando considera que para realizar a inclusão é preciso que haja formação. Mas destaca que “eu tô faz um mês, eu entrei, eu fiquei duas semanas sem nada, sem dizerem nada, eu procurei aleatoriamente na internet coisas para serem feitas, então acho que falta isso, falta mais interesse sabe?! Acho que não tem interesse” (M2, Entrevista). Depois disso, até o momento, M2 (Entrevista) afirma que só teve uma formação. Sobre a questão da formação dos professores como fator imprescindível para a efetivação da inclusão escolar, Nozi (2013) considera que para que isso aconteça é preciso que haja investimento na formação de professores bem como a melhoria das condições da escola.

Considerando isso, cabe destacar que existe uma relação direta entre a capacitação dos professores e o processo de inclusão de qualidade, pois conforme destaca M1 (Entrevista), a capacitação dos professores pode garantir uma qualidade melhor de aprendizado para o aluno e possibilita uma oportunidade de interação maior entre professor e aluno e não apenas monitor e aluno e acrescenta afirmando que a capacitação dos professores representa uma evolução para a inclusão. Beyer (2010) acredita que quando não são oferecidos esses espaços de formação aos profissionais, a educação inclusiva se resume apenas em desejos políticos e causa frustração nos professores e na comunidade escolar de modo geral.

Os profissionais precisam estar preparados para atender os alunos com deficiência em sala de aula, esse preparo pode acontecer através das capacitações, pois, conforme aponta Nozi (2013), é necessário que os professores tenham formação para trabalhar com esses alunos. No entanto, os profissionais consideram que falta capacitação para os professores trabalharem em sala de aula com inclusão, M1 (Entrevista) considera como uma dificuldade significativa para a inclusão os professores não estarem capacitados, pois, dessa forma, não se sentem preparados para trabalhar com alunos deficientes. Para o participante M1 (Entrevista), as capacitações são uma forma de preparar os professores para trabalhar com inclusão e Nozi (2013) considera que sem elas os professores encontram dificuldades para desenvolver o aluno.

Essas capacitações são importantes, pois geram conhecimentos para trabalhar com as crianças deficientes, e nesses momentos variadas temáticas referentes à inclusão podem ser abordadas e contribuir para o dia a dia dos professores e monitores que estão em sala de aula. Isso ocorre porque trabalhar com alunos deficientes, segundo destaca M1 (Entrevista), requer não apenas cuidados intelectuais, mas também os cuidados físicos e isso também acaba sendo uma das dificuldades. Entende-se dessa forma que, se os profissionais tiverem instruções e conhecimentos adequados, talvez o trabalho se torne mais fácil. Assim, pode-se destacar a teoria de Imbernón (2010), quando afirma que as formações têm que abordar as problemáticas vividas pelos professores no dia a dia.

Um aspecto importante para a efetivação da inclusão é a existência de uma equipe que acompanhe o desenvolvimento desse aluno deficiente. Beyer (2010) argumenta que “todo apoio pedagógico especializado deverá acontecer na escola regular que o aluno frequenta” (Beyer, 2010, p. 37). A participante P2 (Entrevista) considera que é preciso uma equipe para acompanhar o desenvolvimento do aluno com necessidade especial, e P5 (Diário de campo 4) destaca que a inclusão não acontece, pois, a escola não dispõe de suportes básicos para o trabalho, como recursos e retornos dos demais profissionais que atendem os alunos com deficiência. Sobre isso Beyer (2010) destaca a importância de haver uma articulação entre a didática do professor em sala de aula e a sala de recursos, para haver um bom trabalho em equipe que resulte em boas experiências para os alunos.

Uma das maiores dificuldades para realizar a inclusão é a falta de recurso pedagógico para realização e confecção de atividades para as crianças. Alves (2010) considera que “na Educação Inclusiva os materiais didático-pedagógicos tornam-se ainda mais importantes, constituindo muitas vezes condição para a aprendizagem” (Alves, 2010, p. 43). As professoras P2, P4 e P1 apontam a falta de recursos como uma dificuldade nas falas a seguir: P2 (Entrevista) “Na educação infantil não acontece porque falta recurso humano e material adequado para atender a demanda”. Para P4 (Entrevista) o maior obstáculo para realizar a inclusão é a falta de material, o que leva os professores a trazerem de casa para conseguir adaptar as atividades. Muitas vezes, acontece que tenham que trazer jogos e brinquedos de casa também. M4, P1, P4 e M2 apontam a falta dos recursos na escola: M4 (Entrevista) afirma não ter brinquedo adequado para o aluno deficiente. P1 (Entrevista) relata que tem um aluno autista com monitoria, mas em contrapartida, não tem nenhum recurso pedagógico para trabalhar, como jogo ou brinquedo adequado. Contudo, aqui cabe destacar que não existe brinquedos “adequados” ou não para alunos deficientes, todos os brinquedos deveriam ser para qualquer que seja a criança. Já M2 (Entrevista) considera que os recursos são precários, não tem um tapete, por exemplo, e o aluno fica no chão, o que pode acabar prejudicando-o de outra forma.

A participante P1 (Entrevista) destaca que não tem recurso pedagógico adequado para trabalhar. Ainda P2 (Entrevista) aponta que não tem recursos materiais para trabalhar e nem materiais que possam ser adaptados para realizar as atividades. Mesmo assim P1 e P2 afirmam que confeccionam alguns materiais para utilizar com os alunos: P1 (Entrevista) coloca que os professores tentam produzir brinquedos com materiais, mas esses também são escassos na escola. P2 (Entrevista) aponta que a falta de recurso obriga os professores a confeccionarem os materiais, no entanto nem sempre sobra tempo. A participante P2 (Entrevista) ainda considera que se tivesse material seria mais prático, e as crianças usufruíam de um ensino de qualidade” e a participante P4 (Entrevista) corrobora quando diz que precisa de ferramentas para ajudar a criança a se desenvolver. Contudo, embora em alguns momentos os recursos sejam necessários eles não são o único meio para garantir uma educação de qualidade. É preciso considerar o que autores como Selau (2007) e Beyer (2010) afirmam, a partir de estudos sobre as teorias de Vygostky, sobre a importância da mediação e da interação para a construção do desenvolvimento.

A falta de recursos humanos também é uma dificuldade enfrentada na escola, não ter auxiliares em sala e principalmente os monitores para ajudar o professor titular de turma dificulta o trabalho. Conforme aponta P3 (Entrevista), antes da chegada dos monitores, o recurso humano era reduzido, dessa forma dificultando o trabalho. P1 (Entrevista) afirma não ter profissionais para ajudar a trabalhar com as crianças. No entanto, um profissional sozinho, muitas vezes, não consegue atender uma turma de vinte crianças, por exemplo. Principalmente, falando dos alunos com deficiência, a monitoria é extremamente importante, pois quando eles têm esse profissional junto a eles, isso contribui de forma significativa para o desenvolvimento. Contudo, nem sempre eles são disponibilizados para os alunos que precisam. A professora P4 (Observação 5) conta sobre o nível de suporte de seu aluno e a dificuldade de conseguir um monitor, destacando que foi solicitado, mas foi negado, que deveria ser avaliado pelas dificuldades do aluno e não pelo nível de suporte. Em seguida, outro professor informa que é o mesmo caso de sua aluna. O nível de suporte do aluno é 1, desse modo a secretaria nega o pedido de monitor. No entanto, o que deveria ser considerado são as dificuldades que os alunos têm e não o nível de suporte no qual se encontram. Não só isso, se o monitor é um direito garantido por lei, todo e qualquer aluno deficiente deveria receber a monitoria quando entra na escola, mais especificamente segundo a Lei nº 6.498 e leis estaduais, todas aqui já mencionadas. O monitor é fundamental para que a inclusão aconteça, conforme afirma P3 (Entrevista) “eu acho que assim, é fundamental, é a peça principal para que haja, pelo menos minimamente, essa inclusão”.

A aceitação dos pais também dificulta o processo de inclusão, visto que, em alguns casos, os pais têm uma certa resistência de entender e aceitar a deficiência dos filhos. Neste sentido, Furini (2009) aponta que a inclusão na escola regular exige envolvimento de educadores e familiares. Quando não há a interação desses dois grupos acontece o que é relatado pelas participantes P1 e P2. A participante P1 (Entrevista) considera que outra condição que dificulta a efetiva inclusão na escola é o fato de que, em muitos casos, a família não aceita a deficiência do aluno. Enquanto P2 (Observação 3) aponta a aceitação dos pais como um desafio nesse processo de inclusão e destaca que a partir do momento em que os pais aceitam a condição dos filhos, o caminho fica um pouco menos árduo.

O diálogo com a família como forma de obter informações dos alunos é importante, pois é através dessas informações que se descobre como é o comportamento das crianças em casa, para que se saiba como proceder na escola. Este diálogo entre família e escola é possível a partir de uma boa relação entre as partes, assim como a participação da família na vida escolar da criança. Dessa forma Borges, Gualdas e Cia (2015) considera essa participação como uma prática importante, pois, também, é uma forma de obter informações. Considerando isso, P1 (Entrevista) destaca que precisa saber como é a família, sua estrutura. “Nosso aluno vem do lar de passagem, por isso não recebemos muitas informações pois eles não deram oportunidade de conversar, não conseguimos fazer anamnese com eles.” Além disso, essa troca permite que escola e família possam trabalhar de maneira igual em ambos os ambientes para um melhor desenvolvimento da criança, conforme destaca M1 (Entrevista): “A gente faz uma coisa na escola, se não seguir sendo feito em casa não adianta nada fazer, porque aquele período de tempo é muito pouco para ele ser feito”.

Além disso, o participante M1 considera que para trabalhar com inclusão em primeiro lugar tem que ter boa vontade e disposição, porque alguns dias serão difíceis e causam o sentimento de frustração por não ter conseguido realizar o que se tinha planejado. Esse sentimento pode interferir diretamente na autoestima do profissional. Considerando tudo que foi dito até aqui, cabe destacar uma passagem de Selau (2007) quando afirma que o sucesso da inclusão escolar não depende apenas do professor, mas sim de toda uma estrutura, que precisa acontecer de maneira organizada.

### **6.1.2 Perspectivas e Sentimentos dos Educadores em Relação à Inclusão Escolar**

A legislação traz uma ideia de que a inclusão já é efetiva nas escolas, no entanto, Beyer (2003) argumenta que há um confronto entre a legislação e a realidade nas escolas. Corrobora esse argumento a participante M2 (Entrevista) quando afirma que Jaguarão tem uma ideia de inclusão muito bonita no papel, porém na realidade ainda está muito longe disso. Ainda P4 (Entrevista) concorda afirmando que no papel a inclusão está admirável, no entanto na prática é bem difícil de se conseguir realizar

com qualidade. O significado de inclusão é amplo, e segundo P8 (Entrevista) afirma é algo que vem sendo distorcido.

A participante P8 (Entrevista) afirma que quando iniciou a trabalhar com educação inclusiva, há aproximadamente 6 ou 7 anos atrás, não se falava tanto em inclusão como se fala hoje, então houve uma evolução. Rigo (2021, p. 2) concorda com isso afirmando que: “a perspectiva da educação inclusiva vem crescendo no mundo inteiro com base no pressuposto de que toda criança tem direito à educação de qualidade”.

Dessa forma, considera-se que a inclusão na prática diverge em alguns aspectos do modelo de inclusão que temos na legislação e até mesmo na idealização de pessoas que, muitas vezes, estão de fora do processo inclusivo. Nem sempre se trata de um processo fácil, conforme apontado por Beyer (2010) trata-se de um processo desafiante, pois se trata de uma escola que atende alunos diferentes entre si. Dessa forma não é um processo que acontece rapidamente, demanda tempo dos profissionais, conforme destaca P2 (Diário de Campo 1) quando afirma que “incluir é um processo longo e delicado no meu pensar, pois devemos estar atentos às necessidades e aos avanços de nossos alunos diariamente e termos a percepção de como devemos planejar para que ele possa aprender e se desenvolver”. E para isso Beyer (2010) afirma que se não houver comprometimento e certeza, por parte dos sujeitos envolvidos, pais, professores e gestores, e a conscientização de que a educação inclusiva contribuiu para a inclusão social das crianças com deficiência, esse projeto não terá sucesso.

Dessa forma, devemos ter consciência de que o processo de inclusão começa na escola desde o momento em que o aluno entra, dessa forma a escola já tem que ter um caráter inclusivo (M1, Entrevista). Considerando isso, o caráter inclusivo da instituição de ensino também se dá a partir do preparo dos profissionais que fazem parte do ambiente escolar. Dessa forma, os profissionais têm que estar preparados para contribuir no processo inclusivo. Rigo (2021) argumenta algo semelhante ao participante e acredita que

Há que se pensar em mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas, incluindo planejamento coletivo e ensino cooperativo na cultura escolar, que precisa romper com paradigmas normalizadores que inferiorizam as diferenças, para que a escola seja acolhedora e sensível às diferenças. Sem dúvida, essas mudanças dependem da reflexão que os professores podem produzir a partir das suas práticas, associadas a estudos e discussões

teóricos que possam evidenciar transformações nas suas compreensões sobre inclusão, deficiência e diferença (Rigo, 2021, p. 3).

A evolução da inclusão dentro das instituições de ensino é uma realidade que ainda precisa melhorar em alguns pontos, conforme apontam os participantes M1, P2 e M5. M1 (Entrevista) afirma que a inclusão existe, mas tem que melhorar. P2 (Entrevista) concorda quando afirma “Estamos no caminho, mas a estrada é longa”. A participante M5 (Entrevista) considera que muita coisa melhorou e a educação especial deu grandes passos, mas ainda está longe de ser o adequado. M1 (Entrevista) ainda aponta que “assim eu acho que ao longo dos anos essa questão da inclusão tem evoluído bastante eu acho que tem muito a evoluir ainda” e atribui essa evolução ao fato dos professores estarem se capacitando mais.

Essa evolução da inclusão dentro da escola pode ser associada a alguns fatores. M1(Entrevista) destaca que os professores têm se capacitado mais, dessa forma fazendo com que aspectos na escola, como a inclusão evoluam.

Contudo, esse modelo de inclusão que se tem dentro da escola não é o ideal para todos. M2 (Entrevista) afirma que a realidade da inclusão no município é muito complicada e P3 (Entrevista) afirma que “a gente sabe que a inclusão na prática não vem acontecendo”. Por isso, Rigo (2021) considera que a inclusão não pode ser vista como uma totalidade, pois pode se tornar um problema. Para o autor a inclusão tem que ser vista como uma possibilidade que dependerá de fatores internos e externos ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Os motivos para que a inclusão não aconteça dentro da escola podem ser vários, no entanto as participantes apontam mais uma vez questões relacionadas a falta de recursos humanos e pedagógicos dentro do ambiente escolar, além da falta de auxílio por parte dos responsáveis da SMED, conforme apontam as falas de P1, P2 e P3. P1 (Entrevista) aponta que ainda falta muita coisa, enquanto P2 (Entrevista) afirma que na educação infantil a inclusão não acontece, pois falta recursos humanos e material adequado para atender a demanda. Para P3 (Entrevista) a inclusão não acontece na escola, porque a criança vai para a escola e os responsáveis da SMED não dão auxílio para os professores, não dão informações e não dão suporte para a criança se manter e aprender as coisas necessárias para seu desenvolvimento. Porém, conforme já mencionado aqui, Alves (2010) e Borges, Gualda e Cia (2015) consideram os fatores acima citados como imprescindíveis para a efetivação real da

educação inclusiva. Além disso, os recursos tornam-se importantes para o desenvolvimento das crianças, conforme garantido na LDBEN (1996, p. 24), especificamente no Art.º 29 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 24).

Frente a essas dificuldades é importante que os profissionais estejam em constante aprendizado, pois isso possibilita novos conhecimentos e métodos de aprendizagem. P2 (Entrevista) considera que, enquanto profissionais, estamos sempre aprendendo, estando em constante mudança e evolução. Carvalho (2004) explica a formação continuada como sendo uma estratégia que permite a construção de novas teorias e práticas.

A ideia de inclusão apresentada pelos professores, leva ao que é apontado pelo participante P2 (Observação 5) quando afirma que se trata de um trabalho árduo e difícil, pois tem dias que não conseguimos fazer nada, mas seguimos. Considerando isso, os participantes apontam que é preciso ter persistência para realizar o processo de inclusão, embora existam algumas situações em que os profissionais se sentem assustados para realizar a inclusão.

Conforme aponta P6 (Observação 1), “a inclusão é muito importante, embora ela nos assuste”. Mas precisamos ter persistência no nosso trabalho. Sabemos que os avanços não acontecem da noite para o dia, é uma construção que leva tempo e que exige muito dos professores. Quantas vezes saímos da escola exaustas, porque o aluno se desestruturou no meio do processo. Selau (2007) destaca que o professor precisa de boas condições de trabalho que incluem: formação adequada, valorização salarial e um bom ambiente de trabalho. Além disso o autor considera que não se pode cobrar uma educação escolar bem-sucedida somente a partir da atuação do professor, pois a mesma demanda outros fatores relacionados.

Apesar disso, P8 (Entrevista) aponta que ainda existe uma resistência para aceitação da inclusão. Mesmo que estejamos há anos trabalhando no processo de inclusão, ainda encontramos um pouco de resistência. P8 (Entrevista) afirma “então existe um pouco de resistência porque às vezes é mais fácil a gente dizer que a gente não sabe e aí a gente não consegue fazer né”. Selau (2007) explica que embora a ideia de inclusão seja recorrente não quer dizer que exista total aceitação e tão pouco

estruturação adequada. Carvalho (2004) argumenta que acredita que essa resistência são barreiras que precisam ser removidas para que se garanta o sucesso da educação inclusiva. Além disso, a autora considera essa resistência natural por parte dos professores, por sentir receio da mudança e por medo de não conseguir ajudar os alunos.

Essa ideia de inclusão veio em contraste com a formação dos professores, acontecendo sem um prévio preparo dos profissionais, o que causou dúvidas (Selau, 2007). Considerando isso, a opinião dos participantes diverge quando questionados sobre o preparo para trabalhar com educação inclusiva. O participante M1 (Entrevista) acredita estar preparado para atuar com a educação inclusiva, por conta das capacitações, pela experiência e pelas trocas de experiência, embora sempre dê para estar melhor preparado. As participantes M2 e P1, contudo, afirmam não estarem preparados, conforme mostram as falas a seguir. M2 (entrevista) alega nunca estar totalmente preparado para trabalhar com inclusão, porque sempre estão surgindo teorias e métodos novos. Por isso, devemos estudar, para ter o mínimo para trabalhar com eles. Enquanto P1 (Entrevista) corrobora dizendo “eu preciso aprender muita coisa, porque realmente eu sou perdida nessa área”. Dessa forma, Selau (2007, p. 87) destaca que

Os professores precisam receber preparo, sobretudo para que suas ações representem bons frutos. Crê-se que o ideal está na prática acompanhada com formação teórica, com apoio escolar, e uma dinâmica de sala de aula apropriada para o tipo de desafio que surge (Selau, 2007, p. 87).

O participante M1 (entrevista) fez uma pequena trajetória do seu trabalho com a educação inclusiva, considera que no começo trabalhar com inclusão foi impactante. Iniciou como estagiário da prefeitura, mais especificamente na área da educação inclusiva, tinha tido pouco contato com essa área; apesar do TCC abordar um pouco o assunto, não tinha experiência. “Então no começo foi impactante, mas nunca pensei em desistir”. Através desse relato, pode-se perceber que apesar de encontrar dificuldades, desistir do trabalho não é uma opção, pois segundo o participante M1 (Entrevista) quando um aluno tem um avanço é bom não somente para o aluno, mas também para o monitor, que se sente gratificado. Esse sentimento de gratidão vai ao encontro do que é afirmado por Beyer (2010) quando menciona que os profissionais

devem ficar felizes quando a criança alcança o desempenho esperado dentro das capacidades dela.

As professoras deram alguns exemplos práticos do dia a dia de como é realizado o processo de inclusão na escola. Dessa forma, no diálogo abaixo (Observação 1), as professoras estão discutindo sobre os aspectos sensoriais do autismo, no exemplo dado pela professora o aluno não suporta o cheiro de comida, dessa forma não gosta de ir ao refeitório. A professora coloca que não pode obrigá-lo a ir, porque caso fizesse não estaria incluindo o aluno, mas sim excluindo.

*P3: os nossos autistas, é o que a professora falou da questão sensorial né ele não suporta cheiros para ele o cheiro da comida daqui da escola é uma tortura ele não suporta assim ó então como é que eu vou obrigar essa criança a ir para o refeitório e permanecer no refeitório não gente não vou.*

*P4: Nesse caso a gente não tá incluindo ninguém.*

*Pesquisadora: Está excluindo.*

*P3: Excluindo.*

O autista tem a questão sensorial, ele não suporta cheiros, isso inclui o cheiro da comida da escola. Dessa forma, não se pode obrigar que o aluno vá e permaneça no refeitório, pois isso não é incluir, mas sim excluir. Beyer (2010) afirma que as necessidades dos alunos sempre devem ser levadas em consideração, pois as crianças são diferentes entre si.

A questão da seletividade alimentar faz parte, em alguns casos, das pessoas com TEA. Assim, na roda de conversa (Observação 1), as professoras conversam sobre a seletividade alimentar dos alunos com TEA, comentando que é difícil conseguir com que sirvam no prato apenas o que os alunos gostam de comer e que para que isso aconteça é preciso muitas vezes se indispor com quem prepara e serve a alimentação. As professoras alegam que não conseguem que a comida seja servida de forma espontânea e que na maioria das vezes vem servido no prato todos os alimentos ofertados naquele dia, o que acaba fazendo com que tenham que separar o que o aluno não gosta de comer e depois descartar. Consideram que estão estimulando o desperdício de comida, dessa forma.

Para os participantes (Observação 1) a escola peca nessa questão da alimentação, porque se a criança não gosta de comer determinado alimento, quando

é ofertado no prato ela entra em crise. Quando se pede para retirar o alimento dizem que não dá. Se a criança não come determinado alimento é porque incomoda, dói muitas vezes, não é uma questão de não gostar, é questão de não conseguir.

Outro aspecto considerado pelos participantes referente a prática de inclusão é sobre a questão da carga horária do aluno em sala de aula. Foi apontado (Observação 3) que chega determinado momento o aluno não consegue mais ficar em sala e entra em crise, mas permanece no ambiente. Eles destacam que o horário reduzido é um direito do aluno e que, em alguns casos, os pais não entendem. Um dos professores alerta para o fato de que depois que entram em crise, levam alguns dias para se recuperar.

*P1: Chega 10 horas ele já não tem mais condições de ficar em sala de aula, não tem mais e aí tu faz o que? Tu vai deixar a criança aqui até às 11 chorando ou jogando tudo jogando os brinquedos e aí eu não consigo nem atender os outros.*

*P4: Isso é um grande problema né porque o atendimento reduzido é um direito da criança e os pais acham que é porque a gente quer.*

*P1: É o bem-estar da criança, não adianta estar aqui...*

*P4: Eles entram em crise, eles se desestabilizam. E depois eles ficam assim ó dias para se recuperar depois que eles entram em crise e os pais não entendem isso.*

Para corroborar com isso ainda, as professoras e monitores discutem (Observação 4) sobre os limites sensoriais dos alunos e a questão da carga horária. Colocam que a professora responsável pela educação especial argumenta que os professores não podem dizer aos pais que não levem os alunos, em dias de festa, por exemplo, mas que eles têm que cumprir toda carga horária, pois o horário reduzido é um direito e não uma obrigação. A redução do horário foi regulamentada no projeto de lei nº 7.682-B, de 2017 do Senado Federal, que foi acrescentado na LBDEN de 1996. No PL (2017. p. 7) está assegurado:

A alteração legal visa permitir a flexibilização da frequência mínima de 75% exigida na educação básica, nos níveis fundamental e médio, em razão das necessidades específicas do educando com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2017).

Considerando isso, então, os profissionais discutem:

*P4: Claro, imagina o estado da criança.*

*M4: A vó da aluna sabe que dia de festa ela não consegue ficar e ela não traz.*

*P5: “A mas é que a gente”, a professora “a gente não pode dizer que não leve e outra coisa esse negócio de ficar só olhando [inaudível] também pela lei não pode”*

*Pesquisadora: A professora?*

*P5: É, “porque tem que cumprir todo o horário”. Porque tá ela deixa que fique só duas horas, ela briga por isso.*

*P4: O horário reduzido por lei não pode, tem que ficar o horário todo.*

*P5: É opcional.*

*P4: É direito, não é obrigação.*

Diante dessas questões o papel da monitoria é contribuir com a efetivação da inclusão, pois a partir do momento que o aluno com deficiência recebe um monitor, ela passa a acompanhá-lo em todos os momentos, conforme apontado por alguns autores, como Fonseca (2016) e Araujo, Xavier e Freitas (2017). No entanto, quando isso não acontece acaba dificultando o trabalho do professor em alguns momentos, pois acaba que o mesmo precisa atender a todos os alunos sozinho.

No diálogo (Observação 3) abaixo, é possível ver um exemplo claro de um aluno deficiente que não tem direito a monitoria, pois o TDAH não é considerado uma deficiência. Destacam o fato de que o transtorno às vezes causa hiperatividade ou déficit de atenção ou em alguns casos, os dois. E afirmam que tem direito ao horário reduzido:

*P5: TDAH não tem direito ao monitor, não é?*

*Pesquisadora: Eu não sei.*

*P4: TDAH não é considerada deficiência.*

*P1: Aaah não, não tem?*

*P5: Não!*

*P1: Ele tem TDAH misto com...*

*Pesquisadora: Hiperatividade.*

*P4: O TDAH é hiperatividade, déficit de atenção e hiperatividade, às vezes vem sem a hiperatividade, vem só o déficit de atenção, mas geralmente é o pacote completo.*

*P1: Ele é misto.*

*P4: É o TDAH.*

*Pesquisadora: Tá e aí ele não tem direito então ao monitor?*

*P4: Não é considerado deficiência ainda.*

*Pesquisadora: Mas ele tem direito ao horário reduzido seria isso?*

*P4: Sim!*

Em outro exemplo dado, os professores conversam sobre o direito à monitoria pelos alunos com TEA. Destacam que é dito que o aluno não precisa de monitor, pois consideram o nível e suporte e não a dificuldade do aluno.

*P4: O nosso outro autista é nível um de suporte devido a esse nível um de suporte alegam que ele não precisa de monitoria já solicitamos monitor porque não é pelo nível de suporte pela...*

*P2.: Que nem a minha né.*

*P4: Pelas dificuldades que ele tem.*

Em seguida a pesquisadora questiona (Observação 5) sobre a previsão de vir monitor para a criança e recebe resposta negativa. Nesses casos, quando o aluno deficiente tem direito ao monitor, mas não tem, quem cuida da criança são os profissionais que atendem a sala, diferente do aluno autista, que tem monitor e frequenta o centro de autismo e as terapias. A monitoria e a participação nas terapias, levam a uma melhora no comportamento, conforme apontado pela participante P2 (Observação 3), “o aluno tem a cuidadora né mas ele frequenta o centro de autismo agora, os pais levam na terapia e ele está bem melhor assim”.

Além disso, outra contribuição significativa dos monitores para os alunos com deficiência é que eles tornam o ambiente mais seguro para os mesmos, conforme apontando por P3 (Observação 1). Para ele, que considera que para que a escola seja um ambiente seguro para o deficiente, o aluno precisa estar acompanhado de um monitor, porque se sabe que a infraestrutura das escolas não é adaptada. Essa questão trata-se de uma questão estrutural, porque sabemos que o ambiente escolar não é adaptado. Na cidade, talvez não tenha nenhuma escola com acessibilidade.

### **6.1.3 A realidade estrutural das escolas**

A falta de infraestrutura e recursos na escola é uma realidade já apontada aqui pelos participantes. A falta de recursos, traz um prejuízo no desenvolvimento no

trabalho dos professores, pois sem esses não conseguem desenvolver o trabalho de maneira adequada, limitando-se a algumas atividades apenas, utilizando os poucos recursos disponíveis, o que afeta de forma significativa o trabalho. Alonso (2016) explica que existem alguns elementos que quando bem-organizados contribuem para um trabalho eficiente e inclusivo, tais como “as sequências das atividades de ensino/aprendizagem; o papel do professor e dos alunos; a organização social da sala, utilização dos espaços e do tempo, organizar os conteúdos, materiais curriculares ou recursos e avaliação” (Alonso, 2016, p. 36).

Considerando isso os participantes (Observação 4) apontam que falta muito recurso, principalmente nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS). Não tem recurso humano e é preciso ter auxiliares de turma. Muitas vezes vem dois ajudantes para uma escola com muitas salas. Os participantes relatam que não adianta tirar um ajudante de uma sala e deixar aquele professor desassistido, para ajudar outro, porque muitas vezes os dois estão precisando de ajuda. Saber como trabalhar já se sabe, no entanto não se consegue desenvolver ou dar um andamento em um projeto em legal. Não se tem mais vontade de fazer, porque é sempre as mesmas coisas. Falta organização pública. Teixeira, Teodoro e Lucena (2022) apontam a falta de estrutura como sendo um dos maiores desafios da educação inclusiva, fazendo com que não seja uma tarefa fácil de realizar.

A participante P7 (Observação 4) levantou uma discussão a respeito da diferença entre a realidade escolar e a realidade que são apresentadas nas formações. Os demais participantes comentam que, em muitos casos, nem os materiais obrigatórios vem na mochila dos alunos. Portanto a realidade apresentada nas formações muitas vezes não condiz com a realidade da escola. Por isso Imbernón (2010) destaca a importância de as formações serem dentro do ambiente escolar considerando essa realidade. Não adianta a formação e a teoria se é sobre outra realidade e a prática é outra. Às vezes, não temos nem papel higiênico para as crianças, as crianças não trazem fraldas, relatam.

*P7: Porque tu via, tudo assim é fora da realidade, aí assim, teve uma que perguntou, como é que “como é aqui para vocês gurias, vocês têm tudo?” aí teve uma assim “nós não temos nem televisão, muito menos um computador na sala de aula, nós não temos nada disso ai, é fora da realidade. Eu me lembro bem direitinho, porque tem*

*não adianta a formação. Porque a teoria, qualquer uma de nós dá a teoria, porque a prática aqui, a realidade é outra.*

*P2: É totalmente diferente.*

*P7: Às vezes as crianças não trazem nem papel higiênico, às crianças não trazem lencinho, às vezes não trazem nem fralda, é completamente diferente a realidade e vem comparar com Pelotas, com Camaquã.*

*M4: Não traz nada na mochila.*

*P7: Isso, tem aluno que não leva nada.*

*P4: Se esquece até da mochila.*

Essa realidade deve considerar questões como as condições de infraestrutura para acomodação dos alunos em sala de aula, por exemplo, pois conforme apontado pelos participantes (Observação 4) na escola existe uma sala que tem mais alunos do que cadeiras para acomodá-los. A estrutura que o município oferece não suporta a demanda de alunos, pois em uma sala com 18 alunos, tem 10 mesas disponíveis apenas e não tem cadeira suficiente e isso é gravíssimo, não tem uma estrutura mínima para trabalhar. Estamos amontoando as crianças dentro das escolas. Selau (2007) explica que não basta apenas colocar a criança dentro da escola, mas é preciso estruturar o ambiente para poder contribuir com a aprendizagem.

*P4: Mas assim, tirando o material que o aluno deveria trazer de casa, mas não traz a estrutura que o município oferece também não suporta. Ali na minha sala mesmo, de manhã é uma turma pequena, mas de tarde acho que tem 18 alunos, onde que aquela professora coloca 18 alunos dentro daquela sala.*

*P2: 18 alunos têm, é.*

*P4: Em 10 mesas.*

*P2: É ela senta uns naquela mesa quadrada maior né e tá faltando cadeira.*

Essa questão está diretamente relacionada com a oferta e demanda de vagas nas escolas de educação infantil, considerando a estrutura de cada escola. No entanto, o que acontece, conforme mencionado no diálogo abaixo (Observação 4), é que existe uma escolha de escolas e turnos por parte dos pais e responsáveis pela matrícula das crianças, dessa forma superlotando algumas escolas e deixando outras com poucos alunos, assim como acontecem nos turnos.

*P7: O governo, como diz ela, eu acho que no momento que o pai vai fazer a matrícula e a rematrícula: 'o temos vaga pro turno da manhã e é essa vaga que o senhor tem, turno da tarde cheio', aí vai o pai e diz" mas eu não quero de manhã" ai eles vão lá e...*

*P2: O jeitinho brasileiro.*

*P7: E manda colocar.*

*P5: E é final de ano e está chegando aluno novo.*

*P1: Tem gente que é lá da Vencato e vem para estudar aqui.*

*P5: E a creche de lá é vazia.*

*P7: E a creche lá é vazia de manhã.*

*P1: Mas querem estudar aqui.*

*P5: Mas querem horário né.*

*P2: É porque é as escolas e que eles querem né.*

*P1: E aí acaba que as escolas dos bairros estão fechando.*

*P2: É verdade.*

*P1: Porque não tem aluno, óbvio, estão tudo querendo vir para o centro.*

*P4: É uma questão de a Secretaria de Educação organizar bem, essa sala comporta 10 alunos, tem a outra escola que comporta, vai botar lá então e ponto.*

*P1: Não tem outra vaga!!*

No entanto, os mesmos governantes que oportunizam vagas sem considerar a estrutura das escolas, são os que cobram a parte pedagógica, mas não olham para o que estão oferecendo, o município teria que ter a obrigação de oferecer e ter uma fiscalização. Quando os responsáveis vão solicitar a matrícula e o governo disponibiliza a vaga em determinado turno, porque o outro está cheio, e o responsável insiste pela vaga no turno cheio, o governo arruma um jeito para conseguir. Isso deveria ser organizado pela Secretaria de Educação, saber quantos alunos cabem em determinada sala e não extrapolar esse limite.

Embora no PPP da escola esteja especificado que o número exato de alunos por turma, sendo:

Creche I A – 8 alunos (de zero a doze meses)

Creche II B – 8 alunos (de 12 a 24 meses)

Creche II – 12 alunos (de dois a três anos)

Creche III – 12 alunos (de três a quatro anos)

Pré-escolar – 15 alunos (de quatro a cinco anos)

a escola não tem infraestrutura, nem recursos humanos para atender a demanda e as especificidades de cada aluno. No relato, a professora (Observação 4) conta sobre seus dois alunos com TEA, os quais precisa levar para o refeitório, juntamente com todos os alunos, sendo que um deles não suporta cheiros e o outro não tem monitor. Nos relatos, os professores apresentam algumas soluções que foram dadas pela Secretaria de Educação, mas nenhuma que condiz com a realidade das escolas.

*P5: Ah é o da “professora” é o que não entra no refeitório?*

*P1: É o que não entra no refeitório e o outro gosta de comer, que é a aluna, mas o aluno não gosta dos cheiros das comidas. E aí ela diz “ah quem sabe vocês não, um fica na porta então abre todas as janelas”.*

*Pesquisadora: Que janelas?*

*P1: “Só tem um monitor para os dois né aí vai ter que se dividir assim, bota ele na porta do refeitório, quem sabe ventila bem para não vim o cheiro e ele vai ter que ir se acostumando ali”.*

*P4: Ela imaginou o R.U da PUC.*

*M2: Provavelmente!*

*P5: “Ou quem sabe usa o monitor da outra que esteja ali por perto da outra criança”.*

*P1: É...*

*Pesquisadora: E aí com a outra criança a gente faz o que?*

*P5: Aí eu tive que dizer, mas é que lá na Casa da Criança é uma turma por vez que vai ao refeitório, porque vocês já tiveram lá né, o refeitório é uma sala pequena não cabe todo mundo. Aí elas ficaram “aaa”.*

A realidade da escola também afeta outros pontos no cotidiano escolar. Como menciona P3 (Observação 5), “os recursos pedagógicos são extremamente escassos, o que limita o trabalho a realização de atividades em folhas e no final do ano nem folhas”. No entanto a participante coloca que essas atividades não chamam atenção de alunos com TEA, por exemplo. A participante P4 (Observação 4) expõe que além da falta de materiais os que tem estão em condições precárias, considerando como situações graves. A participante comenta que “tem um pote cheio de giz de cera na sala que tu abre e te causa enjoo, não se sabe desde quando está lá, o pouco que se

tem estão desgastadas, tem coisas vencidas desde 2019/2020”. Beyer (2010) explica que falta recursos e conhecimento para uma efetiva inclusão de qualidade e que isso resulta na frustração de todos os envolvidos no processo.

A falta de recurso prejudica diretamente a realização de atividades, conforme comentam os profissionais no diálogo abaixo (Observação 5) sobre o fato de quererem realizar atividades, mas não terem recursos para isso. Apontam para o fato de estarem sempre buscando conhecimento para ofertar e estimular os alunos da melhor forma possível e não conseguir por falta de recurso, o que causa uma sensação de desconforto, sensação de incapacidade.

*M1: A questão é que as vezes a gente quer fazer alguma coisa, mas não tem como, a gente quer fazer uma atividade mais...*

*P3: E enquanto profissionais que buscamos sempre conhecimento buscamos nos desdobrarmos pra ofertar e estimular a melhor forma possível, isso é uma sensação horrível porque tu te sente o que é incapaz porque o sistema é tão falho.*

*P3: Exatamente o sistema tão falho a falta de estrutura falta de tudo...*

*P5: Pedagogia do Oprimido!*

*P3: Te deixa com essa sensação de incapaz assim de “não estou conseguindo fazer o meu trabalho” né.*

*P5: Né, é bem isso, exatamente isso.*

*P3: Rema contra a maré.*

Em alguns casos os professores são taxados de desinteressados, mas, em alguns casos são as condições de trabalho que não os permitem realizar. Conforme apontam P4 (Observação 4), “não é a gente já está em um ponto que quem faz passa por bobo, porque diz “ah tu vai fazer isso, ah bem capaz eu não vou fazer” “ah tu é trouxa vás fazer isso”. Selau (2007) afirma que quando não há estruturação do ambiente e preparo docente, faz gerar dúvidas profissionais. Essas condições levam a questões relacionadas a autoestima dos professores, o que acaba afetando o trabalho deles, conforme relata P2 (Observação 4):

*P2: Como tu estava dizendo respinga na autoestima, porque o professor fica taxado de desinteressado “aí fulano não quer fazer nada”, não é verdade é que às vezes o fulano não consegue fazer as coisas porque é muito aluno, porque ele não dá conta*

*de fazer sozinho. Tem que ter uma ajuda tem que ter gurias, tem horas que tu, até uma brincadeira que tu for fazer dependendo tu tem que ter ajuda, complicado.*

Considerando isso, é preciso refletir sobre quais as possibilidades de cumprimento da legislação frente aos recursos disponibilizados na escola, uma vez que se sabe que existem variados documentos que servem para orientar e organizar o trabalho dos professores, mas a verdade apontada por P4 (Observação 4) é:

*P4: Olha a realidade é que se a gente for pegar o papel, legislação, sentar e olhar a gente não cumpre nada, a gente não cumpre carga horária, a gente não cumpre alimentação saudável, não cumpre nada, não cumpre nada. Não cumpre cuidados mínimos necessários não cumpre nada é tudo assim ó mais ou menos não cumpre DOM, BNCC.*

Não só isso, a falta de recursos humanos, principalmente, faz com que não seja cumprida a legislação, quando se trata do direito de hora atividade dos professores, prevista no Plano de Carreira dos Professores Municipais de Jaguarão (2003), e também o descumprimento do direito de carga horária dos alunos, uma vez que para atender um, precisam descumprir o outro, conforme aponta P4 (Observação 4).

*P4: Só que são dois direitos que estão sendo... para comprimir o nosso direito da hora atividade eles descumpriam o direito da carga horária dos alunos aí agora eles estão cumprindo o direito da carga horária dos alunos e descumprindo o nosso direito de hora atividade. Então é uma questão de organização da administração pública, é isso que eles têm que organizar e não organizam.*

É preciso que haja organização pública para que os dois direitos sejam atendidos, mas mais que isso é preciso que os governantes invistam em recursos humanos para as escolas, para que seja possível cumprir direitos básicos dentro do ambiente escolar.

#### **6.1.4 A percepção dos profissionais a respeito de si mesmos**

A falta de recursos adequados para realizar um trabalho qualificado afeta diretamente na autoestima dos profissionais. Considerando isso, Vieira e Oliveira

(2013) explicam que a falta de recursos materiais, influenciam diretamente na construção da identidade profissional. Dessa forma, a participante P2 (Diário de Campo 4) aponta isso, enquanto reflete sobre as contribuições dos encontros de formação: “refletimos sobre a autoestima dos professores quanto a frustração de não conseguir realizar o trabalho como gostaríamos por falta de recursos tanto humanos quanto pedagógicos.”

Através das conversas durante os encontros também foi possível perceber que é um sentimento que todos compartilham, conforme destacam P5 (Diário de campo 4) e P2 (Diário de Campo 5). P5 destaca que percebe que todos os profissionais da educação compartilham as mesmas angústias e o sentimento de solidão no dia a dia e P2 corrobora isso quando afirma que, não somente ele, mas os colegas também encontram dificuldades.

Através disso os profissionais também colocaram que uma reunião com planejamento adequado tem relação com uma boa prática, pois são esses os espaços nos quais eles têm para debater e resolver os problemas enfrentados no dia a dia da escola. Com relação a isso, Imbernón (2010) orienta que sejam disponibilizados espaços nos quais os profissionais possam se comunicar e trocar experiências e ainda acrescenta que esses espaços tenham como objetivo

Refletir sobre a prática educacional, mediante análise do resultado de ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros, etc. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (Imbernón, 2010, p. 43).

Quando esses espaços não são oferecidos ou não são organizados de maneira eficiente, os problemas não são resolvidos e, dessa forma, causam frustração profissional, conforme mostra o diálogo (Observação 4):

*Pesquisadora: É, e essa questão da organização né que nem a “professora” coloca do planejamento ela está associada até a boa prática, porque como a “professora” diz se tu não se tu não conversa se tu não tenta solucionar o problema se tu arrasta o problema de um ano para o outro assim tu não desenvolve uma boa prática tu te frustra eu pelo menos me frustra...*

*P4: Eu me frusto!*

*Pesquisadora: ...quando eu tenho um problema e eu não consigo resolver o problema eu fico frustrada porque eu tô... aqui mesmo né na escola a gente não tem um suporte de ninguém...*

*P2: A gente se sente culpada, culpada!*

*Pesquisadora: Culpada.*

Embora, muitas vezes, as condições de trabalho não sejam as mais adequadas, enquanto professores devemos oferecer um trabalho de qualidade, pensando sempre no melhor desenvolvimento dos alunos. No entanto, devemos ter consciência que nem sempre iremos conseguir oferecer tudo o que planejamos para aquele dia, por condições adversas à nossa vontade, conforme afirma P2 (Diário de Campo 5): “sempre procuro fazer o melhor, mas nem sempre é possível, quando não conseguimos desenvolver as atividades propostas temos que aceitar”.

A precariedade dos recursos humanos oferecidos para atendimento dos alunos deficientes causa nos profissionais da escola o sentimento de culpa, por não conseguir cumprir aquilo que é esperado. No relato, as professoras (Observação 4) comentam sobre a falta de monitor e como isso prejudica o trabalho e como o professor se sente culpado por não conseguir dar conta do que é esperado.

*P2: Pois é, mas e aí a gente vai, vai na secretaria e não tem, não vamos contratar né. Aí fica naquele impasse e aí dificulta nosso trabalho realmente, dificulta e muito, muito, muito e muito, porque acaba que a gente termina o ano a gente está exausta né, cansada e não dá conta. Aí como vocês estão falando a gente fica frustrada não dá conta e se sentindo culpada né. Porque se tu é um professor que te exige tu te sente, acaba que tu te sente culpada porque tu não deu conta, porque tu não avançou o tanto que tu poderia ter avançado né...*

*P4: E aí tu acaba prejudicando o restante da turma toda né.*

*P2: E aí fica aquela bola de neve né a gente fica se sentindo realmente né.*

A gente procura a secretaria para solicitar monitor e eles informam que não tem. Só que isso dificulta o trabalho, causando a exaustão, frustração e culpa, porque o professor exige de si um determinado desempenho e acaba se sentindo culpado quando não consegue avançar o quanto poderia.

O desempenho de uma boa prática pedagógica está associado a alguns fatores, que são orientados por Imbernón (2010).

#### O QUE FAZER NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO

- Refletir e compartilhar com os professores as condutas educativas, as realizadas e as desejadas, para motivar o desenvolvimento de novas condutas.
- Potencializar a autoestima e as habilidades sociais.
- "Desangustiar" o docente com técnicas cognitivas (solução de problemas, clarificação de valores, inoculação do estresse\*, sensibilização encoberta, etc.).
- Compartilhar boas práticas.
- Desenvolver um comportamento assertivo para se comunicar de forma efetiva.
- Estimular a experimentação de novas práticas educacionais e submetê-las ao debate.
  - Potencializar a reflexão do indivíduo sobre si mesmo, valorizando esforços.
  - Criar na formação um ambiente adequado para o debate, a troca e para a reflexão.

\*Técnica terapêutica que utiliza a fala interior para lidar com situações estressantes (Imbernón, 2010, p. 111).

Em um dos encontros (Observação 4), a pesquisadora apresentou esses tópicos e questionou sobre quais deles acreditavam que seguiam na escola. Apenas o participante 5 apontou que pratica um dos tópicos orientados pelo autor.

*P5: Eu acho que o penúltimo ali a gente faz com a gente mesmo, a gente né. Eu pelo menos as vezes eu faço comigo assim, fico refletindo sobre minha prática, sobre... mas aí eu paro e penso assim eu digo bom né eu fiz dentro daquilo que eu podia imaginei uma coisa queria ter feito diferente, queria ter pegado um outro objetivo né mas...fiz o que eu podia.*

*Pesquisadora: Dentro das condições que eu tinha.*

*P5: Aí eu valorizo o esforço que eu tive o trabalho que eu tive, mas assim eu faço como dá. E depois assim compartilhar prática a gente faz entre a gente assim né, acho que a gente até faz em um pequeno grupo na minha opinião.*

É importante que essa reflexão aconteça em caráter colaborativo, mesmo que seja compartilhada em pequenos grupos. Devemos pensar que a escola é um ambiente coletivo e dividir as práticas contribui para um bom trabalho. Dessa forma, Imbernón (2010) considera importante que as formações oportunizem aos profissionais um ambiente de reflexão sobre a prática e que deva considerar as situações problemáticas que surgem na comunidade escolar.

Quando não há oferta de recursos para que os profissionais desenvolvam seu trabalho com qualidade e quando não há organização e suporte adequado para ajudar com profissionais, pode ocasionar em outros problemas, não só na vida profissional das pessoas, mas também acarretar problemas psicológicos, como apresentado pela participante M5 (Observação 5) que relata que sai da escola todos os dias com sentimento de frustração, associado a problemas psicológicos já existentes, por, muitas vezes, não saber como lidar em determinadas situações com seu aluno deficiente.

Considerando tudo isso, é importante que o profissional tenha esse entendimento que há situações que fogem a sua alçada e que, em alguns momentos as situações podem não dar certo, mas que não quer dizer que seja culpa deles. M2 (Entrevista) destaca a importância de os profissionais se cuidarem e terem o entendimento que o comportamento do aluno não é culpa do professor e ainda acrescenta: a gente tem que se cuidar enquanto profissionais, pois, muitas vezes sofremos agressão, como tapas e mordidas, por exemplo e isso vai afetando a gente (M2, Entrevista).

## **6.2 Os princípios da educação inclusiva: o real e o ideal nas práticas pedagógicas**

Nesta categoria serão apresentadas questões referentes à organização e ao planejamento dos professores diante da proposta de inclusão, bem como relatos de como trabalham na prática com seus alunos com deficiência, a contribuição do monitor nesse processo e a relação entre família/aluno/escola.

### **6.2.1 Desafios na Organização Pedagógica e no Planejamento Adaptado para Inclusão Escolar**

A organização pedagógica do professor é de suma importância para um trabalho de qualidade. Além do mais, o planejamento pedagógico é o norte do professor durante as aulas. Ostetto (2000) explica que se trata de “um instrumento orientador do trabalho docente” (Ostetto, 2000, p. 177). E ainda acrescenta que

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Otetto, 2000, p.177).

Considerando isso então, de modo geral e pensando na educação inclusiva, o ideal é que seja feito um planejamento adaptado, pois ele possibilita considerar as necessidades específicas da criança deficiente e, dessa forma, realizar a individualização do ensino, conforme orientado por Beyer (2010). O autor explica que “o ensino deve ser organizado de maneira que contemple as crianças em suas distintas capacidades” (Beyer, 2010, p. 29). Diante disso, também é realizado o que o autor chama de individualização dos alvos, na qual considera que cada criança se desenvolva a partir de suas capacidades individuais e explica que parte daí a ideia da individualização dos alvos e que isso precisaria de um currículo que permitisse fazer adaptações (Beyer, 2010).

No entanto, os professores alegam encontrar algumas dificuldades para realizar o planejamento adaptado. Conforme apontado pelas professoras P3, P4, P5 e P1, no diálogo abaixo (Observação 2), uma das maiores dificuldades para conseguir se realizar um planejamento adaptado é a falta de recursos.

*P3: Eu acho que o principal é a falta de recursos falta de recursos porque a gente não consegue, eu pelo menos né não consigo oportunizar mais coisas, porque eu não tenho na escola né gurias e a gente acaba pegando do nosso salário para produzir para comprar para acrescentar.*

*P4: Cada vez mais né porque a gente chega ali e não tem folha de ofício.*

*P3: Não tem nada não tem nada não tem folha, hoje a estagiária veio me pedir folha sabe o que é isso assim: óh não tem.*

*P5: Tem que adaptar a adaptação.*

*P3: Exatamente aí às vezes tu pensa uma atividade superlegal ah para aí não tem bambolê, para aí não tem bolinha.*

*P5: Não tem!*

*P3: Bah e jogo e rede.*

*P1: Que se tu for comprar não tem condições né.*

A falta de recursos para realização de planejamento adaptado faz com que, muitas vezes, os professores não consigam oportunizar determinadas atividades para os alunos pois não tem materiais disponíveis na escola. Alves (2010) afirma que o poder público tem o papel de fornecer recursos necessários para fins de adaptação, sejam físicas, materiais ou didáticas, como forma de implementar a educação inclusiva. Mas a realidade apontada pelos participantes é outra, o que relatam é que precisam comprar materiais com os próprios recursos, o que nem sempre é possível e nem todos conseguem. Isso faz com que tenham que buscar adaptar as atividades de outra forma, fazendo com que se limitem apenas aos mesmos materiais. A participante P4 (Observação 2) aponta que o meio que encontrou para conseguir realizar o planejamento adaptado é trazer materiais de casa.

Os profissionais lamentam, pois acreditam que existem inúmeros recursos interessantes que podem ser produzidos para os alunos deficientes, mas que não é possível por falta de recurso material. P4 (Observação 2) aponta:

*P4: É principalmente óh a questão dos deficientes tanta coisa, tanto material, tanta coisa que a gente poderia fazer até de comunicação alternativa para esses que não consegue se expressar, que até da vontade de ficar 3, 4 horas imprimindo fazendo as coisas em casa e montando, mas e recursos financeiros a gente vai tirar tudo do bolso.*

Quando se trata de planejamento adaptado para os alunos com deficiência, tem tantos materiais que se podia fazer, a comunicação alternativa para os que não conseguem se comunicar, por exemplo. Existem jogos que são de interesse dos alunos, conforme relata P3 (Observação 2) que seu aluno demonstra interesse por jogos, mas que não tem disponível na escola. M1 (Observação 2) ainda acrescenta a importância do aprender a brincar através dos jogos. A falta desses materiais faz com que o trabalho fique limitado, sem poder executar as atividades como gostaria

Outra barreira para elaboração de planejamento foi apontada apenas por uma das participantes, a qual relata a falta de tempo para organizar o planejamento adaptado como uma dificuldade. P3 (Entrevista) aponta que em um de seus turnos é professora desdobrada, ou seja, faz uma jornada de trabalho de 20h semanais concursada, no qual um turno é disponibilizado para horas de planejamento, e mais 20h semanais em regime de desdobramento, totalizando 40h semanais.

No Plano de Carreira dos Professores Municipais de Jaguarão (2003), no Artº 27, fica estabelecido exatamente o que é descrito pelo participante em questão. No documento é anunciado que o regime semanal dos professores é 20h semanais, sendo 20% destinado para horas atividade. No regime de desdobramento o turno de planejamento é opcional para o professor, pois aquele que opta por ter, tem desconto em seu salário. Dessa forma o participante em questão optou por não ter o dia de planejamento, tendo, então uma jornada de 40h sendo 4h para planejar, considerando isso a participante afirma não ter horário para realizar atividades adaptadas ou fazer recursos pedagógicos. Dessa forma, se entende que as 4h horas/atividades disponibilizadas para a participante são utilizadas para elaboração apenas do planejamento para as turmas as quais atende.

A organização pedagógica é tarefa do professor, ele é o profissional responsável por elaborar previamente as atividades que serão feitas em sala de aula. No entanto, mesmo com esse planejamento podem ocorrer situações em que o planejamento daquele dia não atenda as expectativas das crianças ou que surjam durante a aula outras demandas por parte delas. Dessa forma, o professor deve ter um planejamento flexível, Jesus e Germano (2013) discutem sobre essa flexibilidade, quando comentam que o professor planeja uma rotina flexível para que possa considerar as especialidades de todos os alunos, possibilitando o desenvolvimento de todos. Beyer (2010) reforça essa afirmação quando explica que cada criança é única, inclusive nas maneiras de pensar e aprender. Dessa forma, Carneiro (2012) afirma que “o planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos” (Carneiro, 2012, p. 89). Considerando isso, no diálogo a seguir as professoras refletem sobre a diferença entre a elaboração de um planejamento e quando ele é flexível.

*P6: Mas assim como... eu prestei atenção no que tu disse, assim como o aluno caminha todo tempo, uma turma toda, o professor preocupado com planejamento ele vem cheio de expectativa. Por que quando ele começa a turma não tá par aquela proposta que a professora trouxe e aí?*

*P4: Mas é por isso que o planejamento deve ser flexível né.*

*P6: Não, eu acredito que tem que ser bem planejado e com antecedência e a gente ter mais de um...*

*P4: Não, mas eu falei em flexibilidade, não falei em não planejar.*

*P6: Sim, não eu digo o seguinte, eu estou dizendo não é tu que tem que ter o planejamento com antecedência e mais uma opção né, porque ele não deixa de ser flexível, se tu trouxe aquilo pronto e não consegue desenvolver o que que se pode fazer naquele dia.*

O professor chega cheio de expectativa para dar aula, mas naquele dia os alunos não estão dispostos a realizar a proposta, por isso o professor deve ter o planejamento flexível. Isso não significa não planejar, mas sim ter um planejamento aberto, pois cada turma tem uma característica diferente, às vezes o planejamento pode dar certo e as vezes não dar, dessa forma o professor tem que estar pronto para fazer adaptações.

Na fala a seguir (Observação 1), o participante M1 faz suas considerações sobre o planejamento e a importância que ele tem. Destacando sobre o fato de que o documento tem que ser aberto, pois sempre existe a possibilidade de não dar certo e o professor tem que estar pronto para fazer as adaptações necessárias. M1 (Observação 1) destaca que “a gente tem que estar pronto para essas adaptações, por isso que eu concordo com ela nessa questão da flexibilidade eu acho que essa é uma palavra muito importante quando a gente pensa em planejamento né”. Carneiro (2012) concorda com isso quando afirma que é necessário o planejamento ser flexível, para que possam ocorrer mudanças, mas sem desconsiderar sua qualidade. O autor ainda afirma que a flexibilização deve ocorrer em toda prática pedagógica do professor. Abaixo os participantes comentaram sobre exemplos práticos de atividades que tiveram que ser flexibilizadas para que os alunos pudessem realizar:

*M1: por exemplo já trazendo para essa parte dos autistas eu tenho um aluno que ele não consegue trabalhar com tenaz líquido e, às vezes, é uma proposta que a gente precisa usar, o tenaz líquido para alguma coisa e aí a gente tem que ter toda essa flexibilidade. Claro isso é um exemplo simples né, às vezes acontece que a gente tem que flexibilizar muito mais. A gente vai ter que usar uma cola bastão, a gente vai ter que usar outro tipo de cola. Então essa flexibilidade é muito importante quando a gente pensa em planejamento né. E o conhecer a turma eu acho que isso é muito importante porque tem turmas que vão fazer e tem turmas que não vão fazer da mesma maneira que a gente planejou. Então eu acho que são duas coisas muito importantes.*

*M2: E nessa questão que eu falei, eu falei com a visão de monitora. A gente tava falando “aí tá caminhando vamos pegar, vamos ensinar ele a guardar uma coisinha”. A gente tinha uns palitos coloridos né? A gente colocou na janela né, ele ia lá caminhava, derrubava, voltava perto da porta, voltava e juntava os palitos. Ficou, é o jeito dele aprender a juntar e guardar ali.*

Beyer (2010) discute sobre a diferença entre o planejamento adaptado e o planejamento diferenciado. Para o autor *incluir* significa adaptar os métodos para todos os alunos, visto que cada um tem suas especificidades. O participante coloca que é exatamente assim que organiza seus planejamentos, adaptando os métodos para que os alunos consigam realizar.

A participante P3 (Observação 2) comenta que é exatamente dessa forma que planeja as atividades, dentro dos objetivos esperados para faixa etária de 3 anos, tentando fazer com que o aluno se desenvolva o mais próximo possível do que é esperado para a sua idade, mas também com a compreensão que existem algumas limitações que será preciso fazer adaptações de pequeno porte. Entende-se, dessa forma, que o planejamento é o mesmo para todos, apenas são feitas adaptações, que podem ser de pequeno, médio ou grande porte para que o aluno consiga realizar. Desse modo, entende-se que acontece o que Beyer (2010) considera como “individualização na didática”, que na proposta inclusiva se trata de ajudar os alunos de maneiras diferenciadas de acordo com o nível de que eles precisam, considerando o ritmo de cada um.

O planejamento é feito de maneira escrita, seja a próprio punho ou digitado em formato *Word*, por exemplo. Isso depende da organização de cada professor, no entanto, o ideal é que haja um planejamento para orientar o professor. As adaptações também devem constar nesse documento, considerando as necessidades específicas de cada aluno e considerando os objetivos esperados para a faixa etária dos mesmos. De acordo com isso, Alonso (2016) afirma que “o planejamento deve ser feito, se possível, minuciosamente e que o professor consiga pensar nos detalhes de possível intervenção de práticas que possibilitam melhores e maiores chances de ocorrer as aprendizagens necessárias para seus alunos”. Oliveira e Profeta (2008) destacam que a falta de um planejamento adequado compromete a efetivação da inclusão. No entanto, as participantes P4 e P3 apontam que não fazem o planejamento adaptado,

apenas a adaptação dos métodos durante a execução da atividade em sala de aula. P4 afirma (Observação 2): “eu não faço planejamento adaptado, o planejamento é o mesmo para todo mundo, o que a gente adapta é a metodologia, é a forma de aplicar só ali na hora”. Enquanto P3 (Entrevista) aponta que realiza adaptações de acordo com o que precisa estimular na faixa etária de 3 anos, de acordo com as limitações deles, observando no dia a dia e considerando quais as necessidades de adaptações que eles precisam, onde eles precisam ser mais estimulados. P4 (Entrevista) corrobora isso, afirmando que cada aluno tem uma necessidade específica. Segundo P4, “a gente tem que observar e prestar atenção para enxergar essas necessidades, para que possamos desenvolver essa área na criança”. Alguns precisam desenvolver a fala, outros a coordenação motora ampla ou fina, são infinitas coisas. Além disso, a participante P4 (Observação 2) afirma não fazer um planejamento adaptado porque são três alunos deficientes, totalmente diferentes um do outro. Alega não ser possível adaptar metas e objetivos, então opta por adaptar apenas a metodologia.

Além disso, mais uma vez é trazida para a discussão a questão da falta de recursos pedagógicos. As participantes P2 e P4 alegam não conseguir fazer adaptações no planejamento por falta de recursos pedagógicos. P2 (Entrevista) alega fazer adaptações para que eles consigam realizar as atividades, porém que falta material adequado e adaptável para que se possa realizar as atividades. P4 (Entrevista) concorda com isso afirmando que para adaptar as atividades precisa-se trazer material, jogos, brinquedos ou outros materiais que chamem a atenção da criança, pois na escola não tem.

Percebe-se que a todo momento os profissionais trazem a questão da falta de material, apontando como uma das maiores dificuldades para se realizar qualquer tema que seja a proposta. É uma queixa frequente associada aos mais diversos assuntos que permeiam o ambiente escolar.

No dia a dia surgem algumas situações que podem fazer com que os professores façam flexibilizações no planejamento, pois conforme afirma P5 (Observação 2) às vezes o professor chega com planejamento pronto em sala e a aula toma outro rumo, vão se formando outras situações. Óbvio que o professor tem que ter um norte, que no caso é o planejamento, mas isso não é tudo. Tem que ter um olhar para adaptar e tentar desenvolver o melhor para criança. Dessa forma Jesus e Germano (2013) afirmam que “o planejamento requer que a preparação do educador

para lidar com diversas situações que ocorrer no decorrer do dia a dia, estejam previstas ou não” (Jesus; Germano, 2013, p. 35).

A seguir os participantes apontam algumas situações em que fizeram adaptações de planejamento. Nesses exemplos, a adaptação ocorreu por situações durante o processo de aplicação do planejamento. No diálogo a seguir, a professora P3 (Observação 1) destaca um exemplo prático que fez com um planejamento adaptado, no caso o aluno se recusava a utilizar a tesoura, mas teve o interesse de colocar os papéis de sobra de recorte no lixo, uma atividade de autonomia e funcionalidade. Os participantes enxergam isso como uma flexibilização.

*P3: O aluno não quis se recusou a usar a tesoura. Ele despertou o interesse por juntar as sobras e botar no lixo. Coisa que ele não fazia, então ele passou toda a atividade dos colegas estavam recortando e colando ele juntava as sobras e ele colocava no lixo. Uma atividade de autonomia e funcionalidade que ele vai levar pra vida, que se sobra papelzinho que se o papelzinho cai no chão eu vou juntar e colocar no lixo. Agora toda vez que ele vê alguém com um papelzinho ele junta e põe no lixo. Olha o avanço que essa criança teve aí eu vou ter que forçar ele, botar ele numa cadeira e obrigar ele a fazer a colagem? Não, a gente precisa ter um olhar o quê: bom, se isso não funciona o que vai funcionar agora o aluno tipo super limpa a sala.*

*P4: Mas isso é a flexibilização.*

*Pesquisadora: É isso é a flexibilização. É que não deu certo de um jeito, mas algum objetivo foi atingido.*

*P4: Mas o que a coordenadora falou também é flexibilização, talvez é só a palavra que é diferente. Mas tu ter uma segunda opção é tu flexibilizar.*

*P6: Foi o que eu disse, tu tendo as opções é flexibilizar e...*

*Pesquisadora: E de repente acontece tipo que nem a professora falou ela não esperava que aquilo ali ia acontecer nunca que tu escreveu lá no seu planejamento “hoje eu vou ensinar o fulano a colocar o papel no lixo” entendeu, não veio conforme a...*

*P6: Aconteceu, tu vê uma coisa que ele mostrou assim.*

Ainda P3 (Observação 2) traz outro exemplo de adaptação feita a partir de uma curiosidade que surgiu ao longo de uma aula em andamento, por causa de um caracol que apareceu na janela da sala. A professora considerou a importância de atender as

dúvidas e curiosidades dos alunos, destacando que sempre gosta de ouvir o que os alunos têm a falar.

*P3: Gurias vamos falar dos caracóis isso é uma coisa importante, porque falando da questão do que a gente planeja e não executa né. Eu gosto muito de parar e sempre ouvir o que o que eles têm né de dúvidas demandas curiosidades já dei aulas de caracol, pega caracol porque apareceu esse bicho na escola, que bicho é esse?, que é isso?, que ele tem?, ele tem corpo, ele tem olho, ele tem boca, bom que que eu aprendi lá na faculdade pelo menos que a gente precisa parar e sanar essas dúvidas, bom, então hoje eu vou dar aula de caracol aí eu vou, fui né já tinha um lá em cima e eu queria que o monitor pegasse aí por sorte até no dia seguinte ele desceu e estava na janela, aí da janela eu peguei. Eles queriam saber o que que era como era. Então tá então vamos lá hoje eu vou deixar a minha atividade reservada no ladinho e vou fazer isso.*

*M6: Ah então a mariposa que estava presa era sua tadinha.*

*P3: Era minha também a mariposa que apareceu no pátio, a lagartixa.*

*Pesquisadora: Olha o planejamento flexível!*

*P3: Flexível e sempre sanando dúvidas e curiosidade deles.*

*Pesquisadora: Atendendo a demanda.*

É importante que o professor escute as dúvidas, demandas e curiosidades deles. P3 (Observação 2) relata que aprendeu na faculdade que devemos parar e sanar as dúvidas dos alunos, nessa situação então deixou a aula de lado e foi falar sobre caracóis.

Existem adaptações feitas também para que os alunos com TEA, por exemplo, que tem aversão a determinados materiais, consigam realizar as atividades. Essas adaptações são importantes, pois garantem que o aluno deficiente consiga realizar as atividades propostas, que são oferecidas para todos os alunos, mas para ele apenas com adaptação de métodos. Esse tipo de adaptação para Beyer (2010) é a “individualização da didática”, o autor explica que em uma sala homogênea as crianças são atendidas de uma mesma forma, no entanto numa escola inclusiva os alunos recebem a ajuda que necessitam. Neste caso, houve a adaptação descrita no diálogo abaixo (Observação 2) pela participante P1.

*P1: Eu já vou pegar o gancho da professora então, porque o meu fala com qual frequência eu faço planejamento adaptado. É a mesma coisa que o aluno só que ele é o contrário porque ele gosta né cola colorida, ele não gosta de pincel, ele não gosta da esponja, ele prefere usar as mãos aí a gente sempre faz essa adaptação e enquanto os outros usam pincel ele usa a mão para pintar por que não ele não consegue...*

*Pesquisadora: E quando é atividades assim que não é com tinta nem com cola ele faz também giz de cera essas coisas...*

*P1: Ele pega até ele tem dificuldade para pegar o lápis ele não risca aí a gente tenta pegar a mão para ver se ele consegue pintar.*

*M2: Pega o lápis e gira.*

*P1: É, o lápis gira aí ele já bota o lápis em cima da mesa e começa a rolar, não funciona muito bem, mas a gente tenta né.*

O aluno tem aversão ao uso do pincel, dessa forma a professora adapta a atividade para que ele use as mãos quando utiliza cola colorida, por exemplo, dando a oportunidade para que o aluno realize a atividade; enquanto o resto da turma usa pincel, ele usa as mãos. A participante P3 (Observação 2) dá um exemplo similar de adaptação que faz quando precisa trabalhar com colagem, porque seu aluno tem aversão a textura do papel crepom, então faz adaptação para E.V.A, no que eu usaria cola líquida, usa bastão, por exemplo. A mesma questão para pintura com as mãos, seja com tinta ou cola colorida, tem que adaptar com pinceis ou cotonetes, por exemplo. Beyer (2010) explica que

a condição de uma aula inclusiva, que diferencie didática e método, forma e volume na ajuda pedagógica, conforme as possibilidades e necessidades individuais do aluno, é denominada de princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem (Beyer, 2010, p. 30).

Além disso, existem algumas adaptações feitas no andamento da aula que contribuem para um aprendizado relacionado a regras sociais, como destaca M2 (Observação 1) quando afirma que conseguiu ensinar o aluno a guardar os brinquedos.

*M2: É nessa questão que eu falei, eu falei com a visão de monitora. A gente tava falando “aí tá caminhando vamos pegar, vamos ensinar ele a guardar uma coisinha”.*

A gente tinha uns palitos coloridos né? A gente colocou na janela né, ele ia lá caminhava, derrubava, voltava perto da porta, voltava e juntava os palitos. Ficou, é o jeito dele aprender a juntar e guardar ali.

A participante P3 (Observação 1) dá um exemplo similar ao anterior comentando que o aluno tem aversão à colagem, então toda vez que planejava uma atividade com cola tinha que fazer uma adaptação para ele. Em um determinado dia os alunos estavam fazendo recorte e colagem, ele se recusou a usar a tesoura, mas despertou o interesse por juntar as sobras de papel e colocar no lixo. Isso era algo que ele não fazia antes e passou a fazer, então toda vez que os colegas estão recortando e colando ele junta as sobras de papel e coloca no lixo. Uma atividade de autonomia e funcionalidade que ele vai levar para vida, pois toda vez que ele vê alguém colocando um papel no chão ele coloca no lixo. Beyer (2010) explica, a partir da teoria de Vygotsky, que o desenvolvimento da criança acontece principalmente através das relações sociais e considera que o aprendizado através dessas relações é importante. Considerando isso, a atividade acima descrita se encaixa na teoria da aprendizagem mediada, uma vez que existem estímulos do professor para aprendizagem do aluno. A participante P3 considera o aprendizado como um avanço e reflete sobre não precisar obrigar a criança a sentar em uma cadeira e fazer colagem. Precisamos ter esse olhar de que se de uma maneira não funciona de outra vai funcionar.

A participante P4 (Observação 2) traz outro exemplo de adaptação necessária que é quando precisa adaptar a durabilidade do tempo, porque para o aluno em questão precisam ser atividades rápidas, então normalmente é ele quem faz primeiro. Quando percebemos que ele consegue esperar a gente vai tentando. Além desse caso, a participante dá outro exemplo de aluno com TEA que não precisa de adaptação de planejamento, apenas de atenção redobrada, por ser muito ativo na sala de aula. Dessa forma, pode-se perceber que existem casos de alunos que não precisam de adaptação nos planos, que realizam com facilidade as atividades propostas para a turma em geral. Tal exemplo também tem relação com a individualização de ensino proposta por Beyer (2010) uma vez que essa adaptação também implica considerar as necessidades específicas do aluno, no caso a condição

de que o mesmo às vezes consegue esperar para realizar as atividades e, em outros momentos, não consegue.

Cabe destacar também que existem casos em que nem com adaptações o aluno estará disposto a realizar a atividade. Nesses casos é interessante que se busquem outros métodos e atividades diferenciadas que possam chamar atenção do aluno. A participante M2 (Observação 1) dá um exemplo abaixo.

*M2: E o dia também, tem um que um dia ele vai sentar. Essa semana mesmo o aluno caminhou todo o tempo não sentou um segundo mas ele estava muito tranquilo caminhando. Caminhou o tempo inteiro na sala e não sentou e normalmente ele senta e faz uma atividade, a gente consegue fazer isso, essa semana não. Mas mesmo assim, tudo bem.*

*P1: E ele não teve crise.*

*M2: Quer caminhar? Caminha. Ta bem caminhando? Fica caminhando, não dá para falar: “ah vai e senta”, vai irritar, vai estressar.*

*P1: E ele não vai fazer, não adianta.*

*M2: E ele não vai fazer, [inaudível] é difícil. Ela tem essas características, tá mas como? É convivendo que a gente vai ver como ela é.*

Por isso é importante que o professor tenha um olhar atento e observador para seu aluno, pois dessa forma consegue elaborar um planejamento que seja de interesse da criança, assim como atenda às necessidades que esse aluno precisa. Além do mais, cabe ressaltar a importância do planejamento adaptado, visto que cada aluno é único, tendo demandas de aprendizagens diferentes.

### **6.2.2 Práticas e Estratégias Lúdicas dos Profissionais na Educação de Alunos com Deficiência**

A organização pedagógica do professor precisa ser pensada de modo que esteja de acordo com a faixa etária da turma na qual leciona e também que atenda a necessidade específica de cada criança. Por isso é importante que o professor tenha um olhar para seus alunos no momento de realizar as adaptações. Beyer (2010) corrobora isso afirmando que o professor que conhece seus alunos não aceita a homogeneidade e compreende que eles são diferentes entre si. A participante P8 (Entrevista) também concorda com essa discussão quando comenta que dentro da

sala de aula se trabalha diferentes níveis de aprendizagem. Cabe destacar que esses níveis de aprendizagem envolvem todos os alunos, e não somente os alunos deficientes, pois devemos considerar que cada criança é única, tendo suas necessidades específicas. Considerando isso, P8 (Entrevista) destaca que os professores têm que ter um olhar para criança na sala de aula, para o desenvolvimento dela, para que possa levar as atividades de acordo com esse desenvolvimento.

Com relação específica aos alunos com deficiência, é preciso um olhar para que se possam fazer as adaptações necessárias para que o aluno consiga desenvolver as atividades. Nesses casos serão feitas adaptações de grande, médio ou pequeno porte, dependendo da necessidade da criança em questão. Conforme exemplifica P8 (Entrevista), no caso de alunos cegos ou surdos, precisam ser feitas adaptações de atividades de grande porte.

Beyer (2010) chama atenção para a principal questão na aprendizagem dos alunos com deficiências: como considerar as especificidades e preservar a educação comum? A participante P4 (Observação 1) considera ser muito difícil conseguir observar cada aluno, identificar a necessidade de cada um e conseguir agir para que ele se desenvolva. A partir disso, Beyer (2010) orienta que essa adaptação seja realizada. Além disso, o autor comenta que educação inclusiva “exige uma nova forma de pensar” (Beyer, 2010, p. 28). Dessa forma, deve considerar que as adaptações são necessárias, pois é a partir delas que o aluno vai conseguir realizar as atividades. Beyer (2010) explica que devemos considerar que a criança vai corresponder de acordo com sua capacidade.

No entanto, é preciso considerar outra questão: o fato de que a inclusão deve fazer parte de todo ambiente escolar e que toda a comunidade que faz parte da escola deve estar ciente de que as adaptações precisam ser feitas em todos os ambientes e não apenas na sala de aula, conforme orienta Carneiro (2012)

A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer. Muitas vezes considera-se a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional (Carneiro, 2012, p. 87).

Um exemplo da necessidade da formação para todos os profissionais da escola é trazido pela participante P3 (Observação 1) quando relata que seu aluno não gosta

de determinada comida, dessa forma é preciso fazer uma adaptação em seu prato para que ele consiga fazer a refeição, no entanto nem sempre consegue.

*P3: na escola se ele está se ele só consegue comer arroz branco e feijão coado então eu vou dar arroz branco feijão coado. Sabe não tem por que criar um problema com isso eu posso mostrar eu posso dar o feijão pra ele brincar, para ele pegar, pra ele ir se acostumando com o grão do feijão, mas eu não tenho que obrigar a criança a sentar e comer então vai ficar com fome porque não come, entendeu?*

Percebe-se a importância de todos terem conhecimento da necessidade das adaptações e considerar que nem sempre é porque o professor identificou como uma necessidade, mas sim por uma questão do aluno, principalmente quando falamos em alunos com autismo, por exemplo, visto que em alguns casos eles apresentam certas sensibilidades e cabe aos profissionais buscarem meios para trabalhar com o aluno considerando isso, conforme discutido no diálogo (Observação 5) abaixo:

*P4: Porque para os autistas o toque a escovação dói machuca dependendo do nível de sensibilidade.*

*P5: Pois eu acho, tu vai pegar ela da mãe e ela sapateia.*

*P4: Provoca neles a mesma sensação de uma dor física.*

*P3: E qual seria a alternativa? Porque o Benício mesmo ele está tomado de cáries porque ele não consegue escovar os dentes.*

*P4: Dessensibilização.*

*P3: Aos pouquinhos.*

*P4: Aos poucos ir dessensibilizando, é muito.*

Levando isso em conta, P4 (Observação 1) aponta mais uma vez o quanto é importante que o professor conheça seu aluno e esteja preparado para realizar as adaptações:

*P4: Eu não vou obrigar a criança a escovar o dente, por exemplo, uma criança que por algum motivo não quer ou não gosta ou não consegue escovar os dentes, eu vou procurar uma forma talvez mais lúdica, talvez é... escovar o dente de uma boneca ou de um brinquedo, alguma coisa e depois eu vou: “ah agora é tua vez” ou “eu vou escovar o meu dente”, vou mostrar para ele de outras formas que se pode fazer essa escovação, até ele até se tornar algo agradável para ele.*

Para os alunos com TEA ir ao banheiro ou escovar os dentes, por exemplo, pode ser algo traumático, porque eles sentem diferente. Nós enquanto professores temos que buscar formas para que eles consigam perceber que são atividades necessárias, mas isso precisa ser agradável para eles.

A seguir os professores comentaram sobre alguns exemplos de adaptações que realizam para que os alunos com deficiência possam realizar as atividades. P3 (Observação 1) no diálogo abaixo explica algumas das adaptações que precisa fazer para que seu aluno realize as atividades:

*P3: A gente faz sempre o que, porque o aluno é bem isso, ele adora, está adorando, ele me pergunta se eu tenho lixo. E a gente tá sempre procurando porque ele é uma criança eu acho que como a maioria só que disse assim a gente não tem muito como prever como ele vai estar naquele dia. Tem dias que ele senta ali ele faz atividades as vezes 3,4 atividades de outros dias que ele não fez e tem dias que ele não vai sentar. Então a gente busca maneiras de entreter e de estimular ele dentro da daquela perspectiva que eu tinha planejado ali pro dia bom não sai exatamente como planejado. Por exemplo, os colegas adoram a textura de cola colorida e usar os dedos né ele não suporta, mas quando é coisa com cola colorida ele já pede o pincel, porque ele vai usar a cola ele vai preencher ele vai entender a missão do uso do líquido, tudo. Só que ele não vai sujar a mão porque sensorialmente aquilo incomoda ele que que nós vamos ofertar um meio para ele desenvolver as atividades não vai ser com a mão vai ser com pincel, com cotonete. Cotonete ele adora os pinguinhos que tem. Aí a gente vai sempre criando outra rotina, o que os colegas fariam com a pontinha do dedo ele faz com o cotonete.*

*M1: Ou até mesmo com a esponja.*

*P3: Com a esponja.*

As atividades trabalhadas pelos professores são variadas e tendem a estar de acordo com o interesse dos alunos e suas necessidades. No entanto nem sempre conseguem fazer com que os alunos participem ou tenham interesse. Isso pode levar a um certo retrocesso. Conforme exemplifica P4 (Observação 5) a aluna teve um retrocesso, pois antes conseguíamos fazer com que ela sentasse e desenvolve alguma atividade, agora ela ainda procura tinta, mas o tempo de foco dela está

reduzido, se reduziu a 5 minutos. Beyer (2010) argumenta que deficiências sensoriais não justificam defasagens, só se venham acompanhadas de outras deficiências.

Mas também as atividades trazem avanços para os alunos, conforme aponta a participante P2 (Observação 5). Mesmo com auxílio, o aluno consegue realizar as atividades dentro do que ele consegue realizar, só que estas não podem ser muito longas, segundo explica P2 (Observação 5).

*P2: Aqui foi uma coordenação motora, mas bom né, não conseguiu muito, conseguiu pouco assim né e depois aqui uma pintura e uma colagem também. Da Cuca foi do projeto folclore esse aqui das cores que ele pintou a dedo, pintura a dedo aqui tá, das cores que a gente trabalhou. Ele faz geralmente o que os outros também fazem e esse daqui ele fez. Óh para vocês verem que aqui tem umas bolinhas que estão amassadas outras que a monitora ajudou, mas ele colou umas fora outras no lugar certo. Mas ele faz, dentro das limitações dele, dentro do tempo dele né. Às vezes tem que esperar um pouco ele se acalmar para depois chamar ele para fazer. Então não é assim como a gente quer, é tudo dentro das possibilidades dele mas ele faz. Ele está fazendo essas coisas, não faz tanto quanto igual os demais colegas mas ele faz e assim é ele gosta de fazer os trabalinhos.*

A participante ainda comenta que o aluno demonstra interesse em participar das atividades. P3 (Observação 2) também afirma que seu aluno demonstra interesse pelas atividades, principalmente, atividades de arremesso, no entanto destaca que não tem materiais que atendam aos interesses dos alunos. Sobre isso, P5 (Observação 4) destaca que o município é muito falho, pois as leis existem, regimento e DOM, mas não se consegue cumprir pelas condições que nos oferecem. Não tem como ofertar qualidade no ensino. Essa falta de recurso faz com que os professores se limitem a trabalhar com as crianças sentadas utilizando folha, tinta e giz. Atividades de recorte, pintura e colagem ou músicas.

Mesmo com a limitação de materiais os professores ainda buscam atividades para que possam contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. Uma dessas atividades é a comunicação alternativa, que traz benefícios para os alunos que não se expressam utilizando a fala. Além disso, esse tipo de atividade é importante para a construção de uma rotina eficiente para as crianças com TEA. Conforme explica Machado (2019)

Estabelecer uma rotina e antecipação visual para que ela possa orientar-se e preparar-se para as atividades e eventos na escola, mostrar-lhe visualmente como se comportar por meio de regras da sala, fazer um planejamento pautado em atividades voltadas para as suas potencialidades e possibilidades cognitivas e sensoriais também são atitudes muito úteis (Machado, 2019, p. 103).

Considerando isso, a participante P2 (Observação 5) comenta:

*P2: Agora a gente tá com umas figuras que assim ó quando ele chega, ela mostra para ele que ele chegou na escola. Depois quando a gente vai pra o refeitório, ela mostra para ele que ele está indo para o refeitório e depois quando a gente volta. Quando é atividade, ela mostra a gravura para ele que a hora da atividade e aí ele vai. Ele já sabe e ele já sabe gurias ele já sabe. Estamos utilizando figuras para mostrar a rotina para ele.*

Através desse olhar minucioso que os professores devem ter com cada aluno eles também podem identificar quais habilidades são necessárias desenvolver com eles. Considerando isso, as professoras P3, P1 e P4 destacaram algumas das habilidades que trabalham com seus alunos. P3 (Entrevista) explica que trabalha as principais habilidades que percebeu que ele precisava desenvolver, que eram, por exemplo, esperar sua vez e ter paciência com os colegas, mesmo que não seja no grande grupo. P1 (Entrevista) comenta que trabalha com o aluno deficiente o mesmo que trabalho com os outros alunos, porém precisa buscar formas de estimular o aluno a sentar para realizar essas atividades, uma vez que ele não se senta. Enquanto P4 (Observação 2) explica que os estímulos que realiza com a aluna é para que seja uma criança sociável, pois ela era muito agressiva. Mas destaca que quem trabalha isso com ela, de não poder bater e não poder estragar os brinquedos, por exemplo, é a monitora

O trabalho com os alunos com deficiência exige dos professores certa persistência e este tem que ter consciência de que o desenvolvimento não acontece do dia para noite nem mesmo com os alunos sem deficiência. A participante P3 (Observação 1) explica que se para uma criança neurotípica precisa-se repetir a atividade durante 40/60 dias, com uma criança atípica é necessário trabalhar durante 6 meses ou até mesmo um ano para que se consiga um avanço. Além disso, é preciso considerar que nem sempre os alunos, de modo geral, estarão dispostos a realizar as

atividades. Conforme menciona P6 (Observação 1) mesmo que a atividade seja rotina na vida da criança, não vai ser todo dia que se terá sucesso dele querer participar. Beyer (2010) explica que “a projeção que os professores fazem da vida escolar dos alunos costuma influenciar seu fracasso ou sucesso escolar” (Beyer, 2010, p. 76).

O professor também precisa considerar a imprevisibilidade do dia a dia na realização de atividades com os alunos, pois nem sempre eles irão demonstrar interesse no que o professor vai propor. Dessa forma, seria interessante que o profissional entendesse que não existe uma receita pronta de atividades de interesse dos alunos, ele deve buscar pelas atividades e ir testando, no dia a dia, o que atende às necessidades de seus alunos. E mesmo assim, conforme destaca P2 (Observação 1) é no dia a dia que se percebe o que dá certo para trabalhar com o aluno. Às vezes tem que modificar a atividade, porque o aluno não responde, então precisa de outro estímulo. No diálogo abaixo (Observação 5) os participantes apontam um exemplo sobre a imprevisibilidade de um aluno.

*M1: Não só a questão das atividades que eu vejo assim é muito imprevisível como vai ser o dia né geralmente assim, tratando direto do aluno que estou com ele direto assim, eu já estou com ele a mais tempo, e o tempo de atividade com ele é muito rápido. Às vezes tem dias que ele está mais tranquilo que se a gente se sentar ou junto dos colegas ou até mesmo fora, que às vezes a gente senta fora, porque ele não consegue estar junto com os colegas porque ele sai da sala ele se desconcentra, sai da sala não, sai da mesa se desconcentra ou tenta virar as coisas e aí quando ele para que ele consegue ficar concentrado, tem dias que ele faz 2 atividades né.*

*P3: Até mais atividades, chegou a fazer quatro.*

*M1: Atividades de pintura isso ele bem faz bastante, mas o tempo dele geralmente é muito curto para fazer essas atividades. Ele riscou duas ou três vezes e aí daqui a pouco ele já quer virar os gizes e quer sair para brincar ou fazer alguma outra coisa.*

*P3: E exatamente porque o material que a gente tem é folhas e giz e aí o giz é uma coisa que ele tem esse impulso de virar e de não querer dividir.*

Dessa forma cabe ao professor e monitor ter esse olhar para que consiga identificar essas situações e intervir de melhor maneira possível para que o aluno consiga realizar as atividades. Esse olhar profissional precisa ser como um todo, em toda e qualquer situação de sala de aula e é preciso que os profissionais, sejam

professores ou monitores, estejam prontos para mediar e intervir nas mais variadas situações.

Abaixo pode-se ler um diálogo (Observação 5) no qual os profissionais tentam encontrar uma solução para uma situação na qual o aluno deficiente não gosta de dividir os brinquedos.

*M1: Também a questão da divisão, por exemplo, tem dois brinquedos ali que eles gostam que é a caixinha azulzinha e as garrafinhas né só que por exemplo a divisão já é muito complicada porque é quase impossível fazer divisão desses brinquedos, trazer mais desses brinquedos também. É impossível porque há um entendimento por exemplo as garrafinhas ali são 9 garrafinhas que a gente tem, a creche II acho que tem algumas né? Se a gente traz as garrafas de lá o aluno vai querer as garrafas também.*

*P2: Todas!*

*M1: Então não tem como fazer essa divisão entende.*

*M6: Já experimentou trazer a garrafa de outro tamanho tipo usar as 2 litros e tentar separar?*

*P3: Tu já imaginou eles dando uma cacetada com as de 2 litros?*

*RISOS*

*M6: É tem isso também. Ou as maiorzinhas aquelas de 600.*

*M1: As de 600 a gente já tentou e quase deu problema, que é aquela quando a aluna trouxe, não sei se tu lembras que foi uma atividade que a professora fez que era do folclore eu acho.*

*P5: Se não fosse triste era cômico.*

*M1: É e aí os dois queriam também então já foi tentado assim, mas não tem...*

*M6: Não tem a diferenciação é a garrafa com tinta.*

*P4: Tem que ir trabalhando a troca de turno né, minha vez, tua vez, minha vez, tua vez incansavelmente.*

*P3: e aí duas eu coloco em cima do armário.*

*Pesquisadora: O que não está usando, complicado.*

No último encontro das rodas de formação os participantes expuseram os avanços que os alunos tiveram desde o início dos encontros, o que durou mais ou menos dois meses. Dessa forma consideraram que entendem que não atingiram

100% do desenvolvimento, mas conseguiram melhorar alguns aspectos, a partir de estímulos feitos de maneira correta, conforme mostra o diálogo (Observação 3) abaixo.

*P5: E bom agora que o laudo saiu aí bom enfim a gente foi trabalhar com ela e ela tá tendo resultados assim. Antes ela não comia sozinha, agora ela já está comendo sozinha, ela não pegava, não focava num brinquedo em nada e em nenhuma atividade agora ela já consegue fazer um pouquinho da atividade. Mas tudo assim ela leva para boca, tu dá uma pinturinha para ela primeiramente tu ensina ela vai e faz, daqui a pouco ela já olha aquele pincel, vai para boca, vai para mão, vai para qualquer coisa. Mas ela está avançando, ela já consegue sentar e brincar, consegue se defender quando alguém vem tirar o brinquedo dela, então ela está tendo vários avanços assim. Já está tentando se expressar com a fala, porque era só um gemidinho, um gritinho assim que ela fazia.*

*P1: Para a gente ver como é importante né saber o que que tem para poder trabalhar.*

*Pesquisadora: Para poder ajudar.*

*P5: Para poder estimular de forma certa né.*

*P5: O que que eu percebi também assim né tem coisas que ela fica olhando e ela não sabe como é que funciona, aí ela para ela olha e aí ela faz outra coisa que ela está acostumada. A questão do escorregador ela olhava ela se parava e ficava ali no pátio, mas ela via as outras crianças, mas ela não entendia como que ela fazia para subir naquilo. Aí eu ajudei ela uma vez a subir no escorregador, fui botando os pezinhos dela e subi. Aí ajudei ela a sentar peguei da mão e escorreguei. Ai depois ela fez sozinha, eu não ajudei mais, nem para escorregar. Ela me deu a mão, ela foi e escorregou sozinha, hoje ela escorrega sozinha. Aí hoje eu coloquei ela naquele outro brinquedo que entra ali que é os outros escorregador que tem o tubo, ela ficava assim ela nunca entrava, não sei se ela tinha medo.*

*M6: Ela olha por cima olha pelos buracos do tubo*

*P5: E sempre tem muitas crianças ali também tá e eu nunca fiz questão também que ela entrasse porque tinha medo que ela se machuque. Aí hoje pouca criança, hoje tava só nos ali, aí eu digo vamos entrar, aí eu peguei ela coloquei ela lá dentro, aí quando eu coloquei ela lá dentro, ela achou o máximo. Aí eu fiquei olhando ela de cima e ela me olhava e dava risada eu digo “ai que bonita que tu tá ai dentro brincando”. Ela achou o máximo aquilo ali, ela não chegou a escorregar, ela ainda não*

*entendeu que ela tem que subir a escada para escorregar, o tubo ali ela ficou passando a mão, ela colocou o bracinho, tocava nos buracos assim, não também não sabe que dá para entrar, aí eu botei ali o jogo da velha para ela aquela coisa para ela brincar com a mãozinha assim. Então tem que mais ou menos tu ir mostrando pra ela as coisas e tu mostra, ela entende, ela vai e ela faz, ela é assim.*

Aqui podemos identificar a associação dos seguintes fatores: primeiro, o estímulo correto e segundo, a mediação dos profissionais. Ambas associadas ajudaram no desenvolvimento da aluna.

A participante P3 (Observação 5) relata que no início do ano o aluno não suportava fazer colagens, agora dependendo do dia, ele está fazendo. Fez a mesma atividade que os colegas e junto a eles. Está participando da rotina e fazendo fila, por exemplo. O participante considera isso como um avanço.

Esta tarefa de mediação também está presente nas relações construídas pelos alunos durante as interações e trazem benefícios para o desenvolvimento dos alunos com deficiência (teoria da ZDP, Vygotsky). Pois segundo aponta P3 (Observação 1), o convívio e a interação com crianças um pouco mais desenvolvidas, faz com que as crianças deficientes que hoje realizam tarefas com ajuda, amanhã irão realizar sozinhas, é a zona de desenvolvimento proximal. Por isso Selau (2007) explica que Vygotsky defendia a ideia de uma educação em conjunto, pois ambas, tanto as crianças deficientes quanto as sem deficiência se beneficiam. Dessa forma, quando o aluno está convivendo com um colega neurotípico que já tem algumas habilidades desenvolvidas, será instigado e ajudado a avançar nessas habilidades.

### **6.2.3 Regras, Rotina e a Contribuição da Educação Infantil nas Relações Sociais**

Enquanto profissionais da educação devemos olhar para as crianças além de suas deficiências, considerando-as como pessoas capazes. Mas é preciso reconhecer que isso é um ideal e não uma realidade, pois existem situações em que os deficientes são vistos como “coitados”. Selau, Hammes e Damiani (2015) afirmam que o sentimento de pena é prejudicial e até mesmo preconceituoso.

Considerando isso, essa visão acerca das crianças com deficiência, em alguns casos, começa na família, conforme é apontado no diálogo abaixo (Observação 1), no

qual os professores comentam sobre essa visão dos pais a respeito dos filhos e como isso dificulta o trabalho na escola.

*P3: “Meu filho é especial meu filho tem uma deficiência então eu vou deixar ele se jogar no chão, eu vou deixar ele jogar tudo o tempo todo”. E aí na escola a gente impõe esses limites: de que ele precisa respeitar o espaço do outro, que tem coisas que vai poder jogar e tem coisas que não pode.*

*P1: Tem que mandar juntar o brinquedo.*

*P3: Tem que sentar para comer e não comer caminhando. Essas questões e que se a gente não tem, não recebe ajuda da família para impor essas regras e rotina fica um trabalho quase impossível, porque a criança fica 4 horas na escola e as outras 20 em casa.*

*P1: E se ela falta 2 dias deu, aí volta como se fosse o primeiro dia de aula.*

*P3: exatamente, e a questão da frequência não ajuda né.*

Na perspectiva dos pais, as crianças com deficiência podem se jogar no chão, por exemplo. Quando é imposto um limite para essas crianças, que ele precisa respeitar o espaço do outro, que não pode jogar os brinquedos, que tem que se sentar para comer, entre outras coisas, a gente não recebe ajuda da família e se torna quase que um trabalho impossível, porque a criança fica apenas 4h na escola e 20h em casa. Sem considerar a questão da frequência, pois se falta dois dias é como se retornasse ao primeiro dia de aula.

A construção de uma rotina na vida das crianças é essencial. A educação infantil é caracterizada por essa questão, uma vez que o DOM (2020) orienta em alguns de seus objetivos a organização de uma rotina eficiente, organizada, prazerosa e respeitosa para as crianças de todas as faixas etárias. Dessa forma, Aragão (2015) destaca que

Ao organizarem a rotina de forma que considerem as especificidades das crianças, as instituições estão oferecendo a elas, a oportunidade de desfrutarem de um ambiente aconchegante, estimulante e desafiador, e de terem acesso às coisas e pessoas diferentes do que estão acostumadas no ambiente familiar, complementando; à ação dos pais e desenvolvendo assim uma parceria entre as famílias (Aragão, 2015, p. 1040).

Considerando isso, é preciso pensar na organização da rotina e na importância que ela tem para os alunos com TEA. Da Cruz (2019) afirma que todas as crianças

precisam de uma rotina, no entanto para a criança com TEA a rotina precisa ter um olhar diferenciado, pois para esse aluno a rotina passa organização, segurança e proteção. A ausência de uma rotina organizada, segundo afirma a autora, pode levar até mesmo a uma crise, pois a criança se sente insegura. Os professores concordam com a importância da rotina na vida das crianças com deficiência, conforme comentam no diálogo abaixo (Observação 3).

*P4: E para vocês verem como faz toda diferença as terapias, o meu menino mais velho, ele tem TDAH, sem a hiperatividade é só o déficit de atenção, ele nunca precisou ser medicado, ele vai fazer 18 anos, nunca precisou ser medicado. Ele frequenta a escola, ele não reprova ele aprende ele faz tudo é só o déficit atenção, mas é só com a terapia, só psicólogo, não precisa mais nada.*

*P5: É uma questão de organização.*

*P4: É uma questão de organização e é aquilo a gente tem e aquilo ele esquece muitas coisas por causa do déficit de atenção, então a gente tem que ter as rotinas tem que tá sempre lembrando ele, agora que ele está grande coloca... ele mesmo se organiza coloca a despertar o celular, essas coisas. Mas são hábitos que a gente desenvolve com ele...*

*P1: Desde criança.*

*P4: Desde os 6 anos de idade.*

*P5: Que para ele é normal já.*

*P4: Para ele já virou rotina e aí uma criança assim que é que os pais são relapsos como é que vai criar uma rotina.*

*P1: Nunca vai criar uma rotina.*

*P4: Como é que vai conseguir, como é que vai conseguir é né superar as dificuldades?!? Nunca, vai cada vez ficando mais difícil porque não aprende a se organizar, não aprende e nem sempre a medicação, só a medicação resolve.*

No entanto, é preciso que se entenda que cada criança é única, dessa forma o que funciona para uma pode não funcionar para outros, pois conforme já mencionado e explicado por Hugo Otto Bayer (2010) as crianças são diferentes no modo de pensar, agir e de aprender. Existem relações que podem contribuir para o desenvolvimento da criança e um deles é a associação entre família, professores, escola e demais profissionais que atendem a criança com deficiência.

Essa questão de uma organização da rotina da criança também envolve a assiduidade dos alunos na escola, uma vez que durante as aulas o professor segue uma sequência de atividades previamente planejadas. Dessa forma, pode-se dizer que há uma rotina previamente estabelecida, com regras a seguir, que fazem parte da sala de aula e da escola. Considerando isso, Da Cruz (2019) afirma que na educação infantil a rotina é importante, pois ela envolve o cuidar e o educar, apresentando prática educativa.

Os alunos, então, estão inseridos aí dentro seguindo essas regras e rotina, o que leva um determinado tempo até que eles se acostumem à chamada “fase de adaptação”. Após estarem adaptados, eles realizam essa rotina com facilidade e, em alguns casos, com autonomia, conforme explica Da Cruz (2019)

A dinâmica da rotina ajuda a criança a inserir-se no grupo, tornando-se autônoma, uma vez que conta com o apoio de um adulto; e na medida em que essa rotina é exercitada, ela acaba se tornando um hábito que a criança vai internalizando, o que permitirá à criança maior autonomia em seus atos (Da Cruz, 2019, p. 29).

No entanto, quando há uma quebra da frequência do aluno, na qual ele passa alguns dias sem frequentar a sala, ele passa a apresentar dificuldades em seguir a rotina. No diálogo abaixo (Observação 3), os participantes debatem sobre a importância da rotina para os alunos deficientes, fazendo uma comparação entre um aluno com baixa frequência e outro com assiduidade total.

*M1: E a questão da rotina, como é importante essa questão da rotina. Eu tenho, eu trabalho com dois alunos assim e eu noto a diferença da participação dos pais assim, da preocupação. E por exemplo aqui de manhã eu trabalho com aluno que ele vinha muito pouco porque ficava doente ou tinha a questão da chuva, função da renite por causa do inverno e aí a mãe não trazia quase nunca. Como foi difícil reabilitar ele à rotina. E aí por exemplo eu tenho uma aluna tarde que ele vai, faça chuva ou faça sol, ele vai, mas ele tem que conhecer a rotina do dia por exemplo quando tá chovendo ele não tem recreio aí no momento que a gente sai pro lanche eu mostro pra ele ó tá chovendo não tem recreio. Mostro o que está molhado porque aquilo é importante pra ele.*

*P4: Tu antecipa os passos né!?!*

*M1: Exatamente e essa rotina assim a quebra de rotina como desestrutura eles.*

*P4: Eu acho que é geral né para todos os autistas a quebra de rotina eu aprendi lá em Pelotas, nas clínicas que o Valentim vai de fazer a rotina, mas deixar um espaço né só tinha comentado que é pra se acontecer alguma coisa ali fora da tu conseguir acrescentar e aí eles ficam esperando pode acontecer alguma coisa mas demora tu consegui que eles entendam que eles entendam, que aquele espaço em branco...*

*P7: Ela trabalha bastante isso com ele.*

*P4: ...e por exemplo quando chegar na sala não vai ter um colchãozinho para olhar TV, hoje vai ser a música aí tem que incluir na naquele espaço em branco.*

*P1: Mas não dever ser fácil né.*

*P7: Não.*

*P4: Demora, a gente demorou mais de ano para ele...e isso fazendo terapia toda semana.*

Quando o aluno se afasta é difícil reabilitar ele à rotina. Assim como, tem casos em que o aluno é assíduo na escola e a falta de rotina ou a quebra de rotina faz com que ele se desestruture. A participante P7 (Observação 3) trouxe um exemplo de quebra de rotina que fez com que o aluno se desestruturasse:

*P7: No dia em que se desestruturou o aluno saiu de casa e foi para uma consulta, quando chegou na sala estávamos fazendo outras atividades. Demorou até conseguir acalmá-lo. Ele não pode sair da rotina.*

Quando há a regularização da frequência, e conseqüentemente contribui para entendimento das regras, possibilita avanços de aprendizagem, conforme exemplifica P3 (Observação 2). Com a regularização da frequência do aluno tivemos alguns avanços, por exemplo, na hora de fazer a fila e na hora da alimentação, na qual agora ele entende que precisa se sentar para comer. São atividades que ele não fazia antes.

Quando se trata de alunos com TEA a questão da rotina é mais presente, pois algumas crianças precisam disso. Em alguns casos, inclusive, os alunos percebem a aproximação do horário para realizar as tarefas de rotina. Conforme explica M1 (Observação 3) os alunos com TEA parecem que sabem quando se aproxima a hora de realizar as atividades, pois a hora vai chegando e eles vão se organizando para aquela tarefa. Da Cruz (2019) explica essas afirmações, argumentando que a rotina está ligada a uma sequência temporal, pois acontece dia a dia.

A respeito das regras utilizadas para organizar o ambiente escolar, principalmente a sala de aula, alguns alunos demonstram alguma resistência para segui-las, conforme comentado pelos participantes no diálogo abaixo (Observação 5).

*P2: foi muito difícil ouvir um não ela não escutava não. Agora ela já ouve, ela chora realmente ela chora, mas ela sabe ela fica aí ela não ouvia não tu dizia ela não era um horror né agora a gente diz não, não e não e tá sempre.*

*P3: O aluno tem essa aversão à regras e a dificuldade do não é um dos principais né, dos problemas de qualquer um dos dois, tanto do menino quanto da menina.*

A aceitação das regras pode estar diretamente relacionada com a rotina e a frequência na escola, uma vez que quanto mais inserido naquele ambiente e participando de todos os momentos, mais adaptado à rotina o aluno se torna e, desse modo, compreende melhor o andamento e as regras da sala de aula.

Isso significa que a quebra de rotina pode ocasionar retrocessos nos alunos, uma vez que podemos considerar que eles “desaprendem” a rotina e as regras estipuladas, por se afastarem da escola. Embora os retrocessos façam parte da vida escolar, conforme destaca P3 (Observação 5) os retrocessos fazem parte das deficiências e geralmente eles estão associados a essa questão da rotina, dos limites e da autonomia. A participante P4 (Observação 5) corrobora essa afirmação explicando que a involução acontece pela quebra de rotina, e isso gera uma inquietação e instabilidade de humor. E ainda acrescenta que uma criança típica que vai para escola todos os dias passa um ano aprendendo conteúdo para tentar atingir os objetivos, uma criança deficiente pode levar um ano inteiro ou até mais para conseguir escovar os dentes, por exemplo, se não houver um retrocesso.

A educação infantil é uma etapa importante na vida da criança, justamente por proporcionar a construção dessas regras e rotinas, P3 (Observação 1) inclusive considera que um dos principais objetivos da educação infantil é a construção de regras básicas para se conviver harmoniosamente em sociedade, respeitando o espaço do outro. Oliveira (2016) explica que

A gestão de regras pelo educador e o modo como a criança lida com os limites possibilita-lhe que se adapte às regras sociais, porém, é relevante diferenciar autoritarismo e autoridade: o primeiro reporta-se à utilização de poder e do medo para controlar as crianças, enquanto o segundo apela ao respeito e à confiança mútua (Oliveira, 2016, p. 10).

Essas regras também fazem parte do ambiente escolar, por se tratar de um ambiente social. A participante P4 (Observação 3) comenta que seu aluno tinha dificuldades em ouvir “não” e conseqüentemente de seguir as regras da sala, mas que conseguiu fazer com que ele entendesse as regras de sala, como o momento de se sentar, por exemplo:

*P2: Não, e o aluno não sabia ouvir dizer não, era muito complicado, agora ela já consegue, a gente diz não ela já atende, já senta, a gente conseguiu...*

Dessa forma, dentro da escola também são oferecidos estímulos sociais, de forma que podem vir a contribuir nas relações sociais dos alunos também a longo prazo. Além disso, esses estímulos podem contribuir para que o aluno tenha uma vida mais autônoma, conforme exemplifica P3 (Observação 1):

*P3: por exemplo, fazer a fila para escovar o dente. A gente vai fazer fila para tudo nessa vida, a gente precisa esperar e respeitar que eu não vou chegar e vou empurrar e vou pagar minha conta primeiro, daqui a pouco quando eu chegar na fila da lotérica e for adulto. E a gente precisa preparar essas crianças com deficiência, ou não né neuroatípicos, para que eles possam ter uma autonomia e uma vida mais próxima possível da normalidade.*

A rotina é importante na vida das crianças, principalmente como meio de organização, conforme mencionado por alguns teóricos descritos aqui. Porém, é preciso considerar que as regras e rotinas mencionadas pelos participantes estão muito ligadas à comportamentos esperados por eles mesmos, como uma forma de querer que os alunos permaneçam sentados ou em fila, por exemplo, demonstrando obediência. Barbosa (2000) aborda as teorias de alguns autores, que viam a rotina antigamente como forma de doutrinação e obediência das crianças e não como momentos esperados no dia a dia. A autora explica que os teóricos acreditavam que “a melhoria dos seres humanos e da sociedade não deveria advir da punição, mas sim de uma educação preventiva que controlasse a manifestação do mal desde a infância” (Barbosa, 2000, p. 105).

Todavia, a autora explica, indo ao encontro das teorias aqui apresentadas, que a rotina é parte da prática pedagógica, uma vez que define a sequência de atividades

a se trabalhar. Considerando isso, Barbosa (2000) apresenta quatro fatores que fundamentam a estruturação das rotinas: “a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais” (Barbosa, 2000, p. 134).

À vista disso, é importante que os profissionais conheçam e entendam esses fatores, assim como qual o objetivo da rotina pedagógica, pois conforme explica a autora

A tentativa de compreender, com maior profundidade, os elementos constituintes das rotinas tem como foco possibilitar aos educadores pensar quais são os conteúdos transmitidos através delas, quais as práticas decorrentes de sua execução que são assimiladas por seus praticantes, quais os hábitos de estruturação mental e moral que estão sendo constituídos e que tipo de subjetividades estão sendo definidas (Barbosa, 2000, p. 133).

Percebe-se que, nesse caso, o objetivo da escola foi a construção de regras básicas para dar uma futura autonomia para essa criança conviver em sociedade. Considerando isso, cabe destacar que existem casos de crianças (em outras etapas de ensino) que se mantém na escola exclusivamente para aprenderem essas regras e também pelo convívio social com outras crianças, conforme os participantes relatam abaixo (Observação 2).

*P1: É, eu tenho uma amiga que ela tem uma irmã com síndrome de down, ela tem 18 anos agora, ela sempre frequentou a escola, levavam ela, ajudavam ela, auxiliavam. Sempre ela teve assim todo suporte, mas ela nunca se alfabetizou, ela nunca conseguiu ler nem escrever, mas ela tem todos os requisitos, entendeu. Ela consegue conviver com as pessoas, ela consegue esperar a vez dela, ela se alimenta sozinha, ela vai no banheiro sozinha, ela não usa mais fralda né, tem todo o avanço que daqui a pouco se não conseguiu ler nem escrever tudo bem né, mas pelo menos ela está convivendo nos lugares, ela consegue sentar num restaurante...*

*Pesquisadora: Ela é autônoma.*

*P1: ...Conservar. É. Mas aí já foi uma grande coisa. Eles tentaram de tudo, mas realmente ela não conseguiu, não teve jeito. E agora eles decidiram tirar ela da escola.*

Diante disso, a pessoa deficiente conclui toda escolaridade, mas não aprende a ler e escrever, por exemplo, apenas são trabalhadas questões voltadas para as regras sociais, a oportunidade de convívio com pessoas da mesma idade e a

possibilidade de uma vida funcional e autônoma, conforme os participantes relatam abaixo (Observação 2).

*P4: Por mais que não aprenda o conteúdo igual ele continua...*

*Pesquisadora: A vida funcional!*

*P4: Reforçando até onde ele conseguiu ir.*

*P3: Sim até porque a gente sabe que é das crianças e adolescentes são os vínculos de amizade e interação se dá tudo em volta da escola né gurias é tudo em volta da escola, criança que não frequenta escola se restringe ao que ao convívio com a família aí no final de semana numa praça de repente porque é isso é esse a escola é ah é primordial.*

Nesses casos os alunos avançam por progressão automática. Estão na escola pelo direito de acesso à educação, pelo direito do diploma de conclusão do ensino médio e também porque estão convivendo com outras crianças, o que gera um aprendizado mesmo que não seja de conteúdo escolar. Além disso, sabe que na escola se formam vínculos de amizade, dessa forma criança que não vai para escola se restringe apenas a vínculos familiares. Dessa forma, segundo Vasconcellos (2007) a escola deve proporcionar ao aluno responsabilidade pessoal e coletiva, bem como conhecimento sobre a vida e diferentes culturas. Quando eles saírem da escola precisam estar preparados da melhor maneira para uma vida funcional, não só na escola, mas em todos os ambientes da sociedade, pois conforme aponta Vasconcelos (2007)

O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007, p. 113).

Por isso, as professoras P4, P5 E P3 no diálogo abaixo (Observação 2) afirmam que consideram importante trabalhar a construção das regras sociais.

*P4: Tem que trabalhar mesmo sendo deficiente aí que a gente tem que trabalhar mesmo.*

*P5: Aham.*

*P4: Por que são atividades que eles precisam ter desenvolvidas na...*

*P3: Sim, coordenação, autonomia.*

*P4: Isso daí não tem como não cobrar.*

*P3: A interação com os colegas. Isso tudo é o que é primordial né para se trabalhar na educação infantil e aí a gente vai tentando.*

*P5: Dependendo da deficiência que tenha eu acho que deve mesmo dentro da mesma atividade vai adaptar é naquela criança é naquilo que tu vê o que ele mais está precisando desenvolver né e aí tu vai estimular aquilo ali. Claro talvez trabalhe de uma forma bem diferente como tu fez com o restante da turma, mas sempre focando com olhar pro teu aluno, eu acho que isso é a melhor forma de inclusão.*

As atividades relacionadas com a construção de regras sociais precisam ser desenvolvidas na educação infantil, autonomia e a interação com os colegas também. É necessário enxergar o que mais aquela criança precisa desenvolver e estimular essa área.

Outro assunto importante abordado pelos participantes é referente ao convívio e brincadeiras das crianças com outras crianças em ambientes externos a escola, pois também pode contribuir para o desenvolvimento das crianças. Santos (2016) corrobora isso afirmando que “o ato de brincar contribui para que a criança desenvolva o seu pensamento, os aspectos cognitivo, afetivo e social e psicomotor” (Santos, 2016, p. 10). Dessa forma, os participantes discutem (Observação 2):

*P3: Não mas pensando assim né olha é sem é pensando com a visão com olhar de professor né o quanto é importante isso, tá não é a questão do se machucar né mas tipo assim do convívio entre eles né na rua porque a gente não se mais isso.*

*P4: Ficam muito mais atinados né.*

*Pesquisadora: Mais atinados, com certeza!*

*P5: Se desenvolvem melhor uma criança que tem a vida assim né. Tu tem que correr na rua, tu tem que subir em árvore, tem que te arrastar no chão...*

Considerando o que foi dito até aqui, as professoras P3 e P5 trouxeram alguns exemplos de avanços dos alunos a partir o trabalho para construção de regras e rotina, conforme mostra as falas abaixo.

*P3: só eu digo assim: óh meu creche 3 já está maravilhoso de pensar que eu consegui que ele faça isso eu digo meu objetivo se ele não pintar, se ele não desenhar, ele ter essa autonomia e esse entendimento já é muito válido (Observação 2).*

*P5: porque a aluna tudo ela está aprendendo e descobrindo ainda né porque ela bebe, ela recém fez 2 anos e tudo ela não sabia nem segurar nada, um lápis, ela não comia sozinha, ela não sabia pegar na colher, tudo que tu dava para ela soltava assim e tudo na mão, a comidinha ela colocava a mão para comer né, tudo assim. Tudo ela está descobrindo, as texturas, pegar na massinha, tocar numa esponja, tudo para ela é sempre novidade, assim, ela fica, olha e olha, pega e pega. Então é a gente oferece a atividade para ela e a monitora sempre me ajuda muito também e com o tempo. Agora ela já está conseguindo pegar. É a comidinha mesmo no começo é eu botava a colherinha e ela não queria pegar. Ela já abria mão né para não segurar aí eu tinha que pegar a mãozinha dela junto, pôr a colher, segurar junto com ela e fazer o movimento para ela levar na boca.*

*Pesquisadora: Hoje ela é a primeira a terminar de comer e sozinha.*

*P5: é e aí ela leva levava na boca aí tá depois de fazer algumas vezes já eu deixava ela com a colher na boca e soltava aí ela voltava com a colher e já fazia assim na metade do caminho para colher sair da mão.*

*M6: Aí eu passei a botar ele é entre os dedos dela prendendo o último dedinho quando ela solta a colher ela não fica presa no último dedo e ela não consegue largar a colher.*

*P5: Aí o que que ela fazia, ela entendeu que ela não era para colocar a mãozinha no prato e que ela tinha que usar a colher né pra comer. Só que aí ela pegava a minha mão para eu segurar de novo a colher e ajudar ela a comer, aí claro foi sendo um processo né dia a dia. Aí depois ela já começou a segurar, fica, ela fazia, ela pegava a mãozinha dela, pegava a minha, volta pra segurar de novo colher e ajudá-la. Depois ela já começou a segurar, hoje em dia ela está comendo sozinha. Agora ela já consegue também pegar o lápis, né. Ela pega o lapisinho, aí ela olha, risca, bota na boca.*

*Pesquisadora: Não é na boca mais...*

*P5: Bota ainda assim né claro em alguns momentos, mas ela tem que pegar e ela pelo menos já sabe a função daquilo ali.*

Todas essas questões mencionadas até aqui ajudam no desenvolvimento da criança, mas deve-se considerar que a escola sozinha não consegue um bom desenvolvimento. P3 (Observação 1) afirma que para que isso aconteça, precisa que escola e família estejam alinhadas e trabalhando juntas. Dessa forma, é preciso que haja uma continuidade desse trabalho em casa e quando preciso, é importante que os pais procurem terapias para ajudar também.

As relações sociais são fundamentais na vida das pessoas, pois através dela são adquiridos novos conhecimentos culturais e sociais. Beyer (2010) explica os estudos de Vygotsky, o qual “considerava que o desenvolvimento psicológico do ser humano se daria pela sua vinculação ao grupo social” (Beyer, 2010, p.104).

Dessa forma, é importante que haja um trabalho contínuo para que os alunos entendam as regras sociais que fazem parte do ambiente escolar, sendo tarefa conjunta entre professores e responsáveis pelos alunos ajudá-los a entender as regras que fazem parte, não só do ambiente escolar, mas também da sociedade na qual estão inseridos. Dessa forma, Oliveira (2016) acredita que através da ajuda de um adulto e dos limites é que a criança consegue entender o que é adequado para o momento. Além disso, Furini (2009) explica que os pais precisam estar dispostos a trabalhar em conjunto com a escola.

No entanto, em alguns casos, existe uma dificuldade por parte das famílias de aceitar que as crianças precisam compreender as regras sociais. A participante P1 (Entrevista) dá um exemplo, quando explica que os responsáveis pelo aluno querem que os professores digam apenas “sim” para tudo que o aluno deseja.

*P1: Tipo a gente perguntou sobre a questão de quando a gente diz não para ele, porque ele não pode ser contrariado, aí ela disse: “ah mas vocês têm que dar o sim para ele também!”. Mas não é essa questão entendeu, porque ele precisa ter um limite, se não daqui a pouco ele está jogando tudo pro alto e elas dizem que a gente tem que dizer o sim. Mas a gente diz o sim, só que a gente tem que dizer o não também, e aí a gente fica nessa.*

Os limites são importantes para as crianças, pois segundo (Oliveira, 2016) os limites estão envolvidos com a capacidade de socialização das crianças e consequentemente no sucesso do convívio. Considerando isso, tem os pais que

aceitam e ajudam a escola a fazer com que as crianças compreendam as regras, conforme destaca P7 (Observação 3):

*P7: Ele tem os seus deveres ele não ele tem os seus limites né e em caso eles cobram dele assim a única preocupação dela é que ele pegava um brinquedo o colega pegava o brinquedo e ele queria aquele brinquedo “professora a senhora não deixa porque em casa eu estou trabalhando com os primos”.*

A compreensão das regras sociais e culturais do ambiente no qual a criança está inserida através das relações sociais oportunizam para as crianças o aprender a brincar, a dar funcionalidade aos brinquedos. Um exemplo é dado no diálogo abaixo (Observação 2):

*Pesquisadora: E até os brinquedos, que eu reparo muito assim, quando ela está nesse momento o livre assim que o brinquedo ela pegava e direto na boca hoje não hoje ela explora olha a questão de tirar o brinquedo do colega também “o colega pegou meu brinquedo”, mas ela já entendeu que ela pode ir lá e tomar o brinquedo do colega*

*P5: Porque ela era a criança que todos tiravam o brinquedo dela. Ela pegava uma coisa o colega era o primeiro, chegava lá e pá. Ele via que ela ia lá pegar, às vezes ficava sentadinho só olhando né ela levanta aí lá pegar alguma coisa ele olhando ele ia lá se levantava e pá da mão dela e ainda sai olhando para ver o que que ela vai fazer, saía olhando.*

*P1: Se ela ia deixar.*

*P5: E agora ela já tá brigando assim às vezes ela segura firme, as vezes dá uns gritinhos.*

*M6: Ela resmunga, ela entende que ela pode resmungar, reclamar.*

*P5: Entendeu ela tá lutando por aquilo que ela sabe que é direito dela, então na minha opinião ela está tendo grandes avanços, assim na minha opinião.*

A criança aprende a brincar brincando, aprende a dar funcionalidade ao brinquedo a partir do convívio com outras crianças. Quando é privada dessa cultura do brincar, acontecem situações como a descrita pelo participante P4 (Observação 1):

*P4: não usa brinquedo também com a função de brincar, é eu dou o brinquedo e ela joga para cima, tudo ela joga pra cima ou joga longe ela falta muito então ela não consegue se adaptar às rotinas da escola.*

A partir disso, percebe-se que a persistência de trabalhar a inserção de regras na rotina da criança juntamente com a oportunidade de estar em um ambiente social, dividindo espaço com outras crianças e possibilidade um desenvolvimento para as crianças com deficiência. Conforme discutem os profissionais no diálogo abaixo (Observação 3), a aluna demonstrou alguns avanços no que diz respeito através da rotina estabelecida na escola.

*M6: E a questão da televisão também né professora?!? Porque ela era o tempo inteiro vidrada na frente da televisão de manhã para tirar ela da sala que ela geralmente chega primeiro que a gente. E aí quando eu sempre ia tirar ela da sala do berçário era uma luta, tinha que correr atrás dela pela sala que ela corria, se jogava no chão chorando porque não queria sair da frente da televisão. Agora a gente já, eu já consigo entrar na sala de aula com ela. Tem dia que ela vai sozinha ela já não chora tem. O dia que ela chora eu consigo chegar na sala ligar a televisão pra ela se acalmar um pouco e ela já se distrai. Ela já não fica mais o tempo inteiro presa na televisão, às vezes a gente liga. A televisão fica lá ligada com as musicinhas que ela gosta, mas ela está desenvolvendo outras atividades ela está brincando ela está andando pela sala ela já consegue...*

*P1: Não só na frente da tv.*

*M6: É, ela não passa o tempo inteiro aí olhando a TV ela já consegue se alimentar mesmo com a televisão ligada ela já come sozinha então fica o tempo inteiro presa olhando aquela televisão aí tem momentos que ela cansa, ela para, senta e assiste televisão assiste o vídeo e volta.*

O comportamento da criança se dá de acordo com o que os adultos, seja no ambiente familiar ou escolar, ensinam e transmitem para a criança ao longo da infância. Essa afirmação também é válida para o uso da televisão. Se o adulto tem o hábito de permitir que a criança fique por longo tempo na frente das telas, ela irá permanecer desse modo, sem demonstrar interesse por outras atividades. Casagrande explica que

A infância ainda está marcada por tradições como os jogos orais, os livros e pelas mudanças do mundo contemporâneo em que as crianças dividem o tempo e espaço com a TV. Reflexo das mudanças ocorridas na sociedade. Antes podia ver portões abertos e crianças brincando nas ruas com os

amigos, hoje ficam presas em suas casas, e os pais, ficam mais “satisfeitos” vendo seus filhos quietos e “seguros” diante da TV, reduzindo as participações nos jogos e brincadeiras típicas de sua idade (Casagrande, 2017, p. 7).

Contudo se for estimulada a participar de outras atividades, sem o uso da televisão, criará o hábito de fazer as atividades. Dentro da escola funciona na mesma maneira, se a criança for estimulada a realizar brincadeiras e atividades sem o uso da teve, manterá o hábito de fazer. E esse deve ser um ambiente de aprendizado e brincadeiras, dessa forma, os professores devem seguir orientação da autora De Oliveira (2020) e utilizar a televisão apenas como recurso pedagógico.

#### **6.2.4 Percepção dos profissionais a respeito das crianças com deficiência**

Devemos considerar que dentro da sala de aula cada criança é única, seja deficiente ou não, cada uma tem suas especificidades e suas necessidades, conforme já indicado por Beyer (2010). As participantes M2, P3, P4 e M5 concordam com essa afirmação. M2 (Entrevista) destaca que uma criança não é igual a outra. P3 (Entrevista) considera que a pluralidade de autistas é imensa. Cada autista é um, cada criança tem suas peculiaridades. P4 (Entrevista) corrobora isso quando afirma que cada criança tem suas especificidades. E M5 (Entrevista) enfatiza afirmando que “cada criança é uma criança, cada caso é um caso”.

Dessa forma, devemos considerar que não se pode comparar as crianças, devido suas especificidades, por tanto, a maneira de trabalhar com cada uma será diferente, precisando de estímulos e mediações diferentes, conforme apontam as participantes M5, P5 e P4. A participante M5 (Entrevista) afirma que não devemos comparar as crianças, é preciso respeitar e entender que aquela criança precisa de estímulos diferentes. P5 (Observação 3) explica que não devemos rotular os alunos, mas devemos saber o que ele tem para conseguir trabalhar e estimular as áreas que a criança tem dificuldade. P4 (Observação 3) concorda e explica que não podemos padronizar os alunos, pois eles têm especificidades diferentes, que precisam ser atendidas e respeitadas. Não se pode cobrar de uma criança atípica as mesmas habilidades de uma criança neurotípica, pois mesmo com muito tratamento e terapia leva tempo para se desenvolver, mesmo para as crianças neurotípicas às vezes leva tempo. Beyer (2010) corrobora essas afirmações quando explica o princípio da

necessidade, que nas palavras do autor “significa a reivindicação de que todos os alunos recebam uma educação apropriada às suas necessidades (Beyer, 2010, p.36).

Essas considerações reforçam o entendimento de que devemos considerar cada criança como um ser único e sem fazer comparações, principalmente quando se trata das crianças com deficiência. Dessa forma, P5 (Observação 3) destaca que não devemos rotular os alunos, mas devemos saber o que ele tem para conseguir trabalhar e estimular as áreas que a criança tem dificuldade. Além disso, M2 (Observação 1) considera que só conseguimos enxergar e conhecer o jeito da criança quando ela está conosco. Temos uma quantidade grande de autistas na escola e cada um é de um jeito.

A partir disso, a participante P4 (Observação 1) considera que existem tipos de deficiências, existem pessoas que só tem deficiência auditiva ou cegueira, mas não tem déficit de inteligência, por exemplo, ou outros comprometimentos. Com essa pessoa tu vai trabalhar diferente do que com uma pessoa, por exemplo, que é um autista cego com déficit de inteligência. A participante P3 (Entrevista) aponta que se sabe que o estímulo para alunos neurotípicos é diferente do estímulo para alunos atípicos e o professor precisa fazer adaptações. Beyer (2010) corrobora isso afirmando que, por isso, deve-se pensar em um currículo flexível que possibilite adaptações de acordo com a necessidade de cada um.

Dessa forma, devemos saber reconhecer a individualidade de cada criança, mas também entender que quando se trata de crianças com deficiência, o professor trabalha com a criança e não com as características das doenças. Conforme explica Selau (2007) e Costa (2006), quando abordam as teorias vygotskianas, explica que o autor defendia a ideia de que o desenvolvimento da criança deficiente não seguia suas próprias regras, mas pelo contrário, afirmava que tanto crianças deficientes quanto as sem deficiência, têm as mesmas condições de desenvolvimento. Dessa forma, P8 (Entrevista) corrobora isso afirmando que quando se trabalha com crianças com deficiência é necessário trabalhar com o desenvolvimento da criança e não com sua deficiência. Quando se faz o planejamento, foca-se no desenvolvimento da criança.

*P8: porque não existe receita de bolo e quando a gente fala: trabalhar com pessoas com deficiência, tu vai trabalhar com desenvolvimento e não com a deficiência dela. Então a deficiência, ela para mim ela serve pra mim saber qual é o público alvo, mas*

*quando eu desenvolvo o meu trabalho eu trabalho com desenvolvimento infantil, então eu não trabalho com a deficiência da criança e sim como a etapa de desenvolvimento que ela tem.*

Dessa forma, é preciso saber identificar as necessidades dos alunos, para isso P4 (Entrevista) acredita “que na verdade vai muito por observação, tu tens que observar muito o aluno, identificar quais as necessidades dele de aprendizagem para aquele momento.”

Para além disso, os participantes consideram importante que se conheça outros aspectos das crianças deficientes além de apenas os que irão contribuir no aspecto pedagógico. Dessa forma, P3 (Entrevista) considera que se precisa entender um pouco como eles se sentem, o que incomoda eles, o que gostam ou não. O principal é saber como atuar com eles. Enquanto M2 (Entrevista) acredita que é preciso saber os cuidados que devem ter com a criança, inclusive os psicológicos, pois agir de forma errada pode gerar um trauma na criança, a participante P2 (Entrevista) afirma ser importante socializar ao máximo o aluno com o grupo e ainda explica que o desenvolvimento demora para acontecer, mas acontece, e deu como exemplos os estímulos musicais que oferece para o aluno comentando que através deles a criança fala algumas palavras, o que traz uma felicidade enorme (P2, Observação 1).

Além dos aspectos voltados para os alunos, os participantes também consideraram aspectos motivacionais por parte deles, que envolvem respeito e carinho com os alunos. Selau (2007) explica que sem a afetividade não é possível se aproximar da criança e ainda afirma que a ausência desse vínculo dificulta o trabalho educativo. Dessa forma então, as professoras P2, P3 e P6 comentam sobre isso, P2 (Entrevista) considera que o professor precisa ser paciente, pois tudo é no tempo dos alunos e ainda acrescenta que tem de comemorar cada conquista de aprendizagem e sempre acreditar que podem realizá-las, trabalhando com amor e carinho, respeitando o aluno. P3 (Observação 1) acredita que não se pode desistir, é preciso repetir e insistir para que o avanço aconteça e P6 (Observação 1) corrobora afirmando que cabe aos professores serem persistentes com a criança.

Quando a persistência dos professores leva a um avanço da criança, isso causa satisfação aos professores, traz sentimento de gratidão e felicidade, conforme

apontam os participantes M1, P2, P5 e P6. M1 (Diário de Campo 1) considera que cada avanço da criança é importante e eles acontecem mesmo que a longo prazo, por isso tem que ter persistência para que desenvolvam suas aprendizagens. Ainda consideram que quando o aluno avança é bom não somente para ele, mas também para o monitor que se sente gratificado, para a família que enxerga esse avanço e para a escola (M1, Entrevista). A participante P2 (Diário de Campo 5) afirma que a evolução de cada aluno é uma conquista, por menor que pareça, não se pode desistir de buscar o melhor para as crianças e que cada avanço deixa os professores felizes. P5 (Observação 2) relata que a aluna está tendo grandes avanços, e isso os deixa contentes. E por fim, P6 (Observação 1) afirma considerar cada pequeno sinal de avanço uma grande conquista.

Mas é preciso entender que nem sempre o desenvolvimento dos alunos vai acontecer da maneira fácil e o professor precisa estar preparado para isso, tendo o entendimento que faz parte do processo de ensino das crianças, pois conforme explica M1 (Entrevista) tem dias que o aluno vai desenvolver todas as atividades, mas tem dias que não vai. P3 (Observação 5) reforça mencionado que nem tudo é como esperamos e os retrocessos fazem parte da deficiência. P2 (Diário de Campo 5) aponta que mesmo que haja dias em que não se consiga desenvolver atividades com o aluno, devemos respeitar o tempo deles.

Em relação à percepção dos participantes sobre as crianças com deficiência, a pesquisadora realizou uma dinâmica (Observação 1) para que os professores juntamente com os monitores, respondessem algumas perguntas referentes à organização de rotina, planejamento e percepção. Algumas perguntas eram: Como é que vocês veem esse aluno na sala de aula? Como vocês realizariam o processo de inclusão? Quais os medos e os anseios referentes ao aluno e a sua deficiência? Como vocês organizariam ele na sala em grupo individual? Como trabalhariam o planejamento? Fariam ao planejamento adaptado?

A primeiro participante a responder foi P4 (Observação 1), o qual falou o seguinte:

*P4: “Murilo tem deficiência motora e não consegue caminhar sozinho, fazendo uso de muletas ou andador”, é uma criança com deficiência motora, mas que não apresenta déficit cognitivo. Dessa forma, meu planejamento diário não teria por que ser adaptado, visto que ele tem capacidade para realizar as mesmas atividades dos*

*demais colegas. No entanto, as atividades de educação física teriam que ser adaptadas, contudo para saber exatamente como adaptar precisaria de mais informações sobre esse aluno, pois depende de alguns fatores como estrutura física, se tem ou não equilíbrio, entre outras coisas.*

A participante ao olhar para esse suposto aluno considera que ele não tem déficit cognitivo, dessa forma não precisaria de um planejamento adaptado, a não ser quando se trata de atividades que envolvem movimento do corpo. M5 (Observação 1) acrescentou sobre isso ainda que o monitor também contribuiria bastante, para levar ao banheiro, por exemplo. Em seguida a participante P1 comenta sobre o suposto aluno.

*P1: “Ana tem síndrome de down e não tem autonomia para realizar as tarefas de rotina e as atividades propostas”. Eu nunca trabalhei com crianças com síndrome de down, mas sei que eles têm bastante capacidade de desenvolvimento, claro que apresentam também dificuldades. A ajuda do monitor é importante, porque o professor sozinho não vai dar conta, então o monitor pode ajudar a realizar a atividade proposta e atividades no pátio. Mas teria que saber mais, pois cada caso é um caso.*

Nesse caso, a participante considerou sobre a deficiência do aluno para um possível desenvolvimento e aprendizagem, no entanto é preciso destacar que precisamos olhar para a criança e não apenas para sua deficiência. Além disso, o participante também destacou o fato de precisar de monitoria para esse aluno para ajudar nas atividades.

Cabe destacar aqui que ambos os participantes responderam que fica difícil comentar sobre um aluno apenas com poucas informações, considerando a importância de se conhecer melhor o mesmo. Percebe-se que eles têm a percepção de que cada criança é única, dessa forma é preciso conhecer a criança como um todo e observar para que, a partir disso, consiga-se elaborar um planejamento que atenda às necessidades da criança.

#### **6.2.5 O papel dos monitores**

O monitor é o profissional responsável por estar junto do aluno com deficiência. Tem um papel fundamental na vida do aluno, pois está ali para contribuir com o aprendizado do aluno, dando suporte sempre que preciso. M1 (Entrevista) explica que o principal papel do monitor é auxiliar na parte cognitiva, para que eles se desenvolvam, aprendam, ajudem na coordenação motora e em situações comportamentais, para tentar evitar possíveis comportamentos que não sejam bons para a criança. Dessa forma, Alves (2010) afirma que

O aluno com necessidade educacional especial pode contar com um cuidador, que o auxilia em suas atividades da vida diária, como ir ao banheiro, alimentar-se, dentre outras. O cuidador não necessariamente possui formação pedagógica, uma vez que sua função é auxiliar o aluno a se sentir mais confortável e amparado no ambiente escolar (Alves, 2010, p. 52).

A percepção das professoras a respeito da contribuição dos monitores é significativa. Todos que participaram desta pesquisa afirmam ser um profissional essencial na escola e sua contribuição de suma importância, P3 (Observação 2) afirma que a contribuição do monitor é primordial. Para a participante P4 (Observação 1) o monitor é essencial, não tem como a criança com deficiência ficar sem, mesmo que seja uma deficiência de menor gravidade. P8 (Entrevista) considera que a criança com TEA precisa de monitor e que o papel é ajudar a criança a se desenvolver. M5 (Observação 1) corrobora isso afirmando que o monitor tem um papel importante, porque ajuda o aluno a ir ao banheiro, por exemplo.

A partir disso, percebe-se que o monitor é quem acompanha o aluno durante as atividades que realiza. Podemos considerar isso como uma ajuda ao professor, pois assim o mesmo consegue ajudar aos demais alunos, conforme apontam os participantes P4 e M5. P4 (Observação 1) menciona que às vezes o professor tem 20 crianças para escovar os dentes, obviamente que com auxílio do monitor se torna mais fácil. Enquanto M5 (Observação 1) destaca que dependendo da turma, com o auxílio do monitor, o professor não precisa ficar todo o tempo com o aluno, contribuindo melhor para o desenvolvimento de todos, uma vez que o professor pode atender os demais alunos durante a realização das atividades e o monitor ajudar o aluno com deficiência, por exemplo.

Considera-se assim que o trabalho do monitor é de extrema importância para que a inclusão aconteça. Conforme aponta P3 (Entrevista), a inclusão acontece 80% por causa do monitor e 20% do professor. O fato de o monitor conseguir estar em

todos os momentos com o aluno, faz com que ele participe de todas as atividades e esteja em todos os ambientes da escola, dessa forma fazendo com que seja incluído, de fato. A participante P7 (Diário de Campo 5) considera que os monitores são os profissionais que mais trabalham em sala e não são valorizados.

Atualmente o município de Jaguarão conta com a lei nº 6.498 de 2017 que cria o cargo público a esses profissionais. Na lei, não fica claro se o monitor pode ou não realizar atividades pedagógicas, apenas afirma que deve ajudar o professor a desenvolver atividades. A participante P8 (Entrevista), argumenta que para entrar no concurso público o monitor tem que ter ensino médio, dessa forma ele não tem obrigação de fazer o trabalho pedagógico, esse é o trabalho do professor. Cabe destacar a afirmação de Ferreira (2021) quando fala que o monitor não é um segundo professor, mas sim um profissional de apoio. Dessa forma, o monitor só acompanha a criança, então não precisa de formação pedagógica. P8 (Entrevista) explica:

*P8: Por que que é ensino médio? porque ele não tem é.. uma obrigação, uma obrigatoriedade de fazer o trabalho pedagógico, porque é do professor, ele só está acompanhando a criança, então ele não tem que ter a formação pedagógica. Mas a partir do momento que ele passa no concurso, eu instituição mantenedora, a gente começa a trabalhar as questões que versam sobre educação especial para ele ter conhecimento e para que ele possa desempenhar o trabalho dele.*

Percebe-se então que o monitor não tem formação específica, nem na área da educação, tão pouco na área da educação especial, o que pode ser prejudicial para o andamento do seu trabalho, uma vez que não conta com conhecimentos voltados para área. Por isso Ferreira (2021) destaca a importância de se refletir sobre a formação dos professores e também dos monitores. Os conhecimentos desse profissional são adquiridos já no andamento do trabalho, quando realizam os cursos e capacitações oferecidos pelo município. Conforme explica P8 (Entrevista), a partir do momento em que o monitor passa no concurso, a gente começa a trabalhar questões que versam sobre a educação especial para ele adquirir conhecimento e possa desempenhar seu trabalho.

No entanto, foi possível perceber que mesmo que o monitor não tenha essa obrigatoriedade sobre o trabalho pedagógico, ele está envolvido de maneira significativa através das trocas entre ele o professor da turma. Conforme aponta P3

(Observação 2), na sala, o professor e o monitor têm essa troca, porque ele conhece melhor aluno do que o professor, porque ele acompanha o aluno desde os anos anteriores. Dessa forma é ele quem sugere as adaptações. Ferreira (2021) destaca ser fundamental a articulação entre o trabalho do professor de sala de aula, o monitor, o professor do AEE e demais profissionais envolvidos com o aluno no ambiente escolar. Entende-se então que é o monitor quem orienta o professor sobre quais as adaptações precisam ser realizadas no planejamento para que o aluno consiga desenvolver a atividade. Assim sendo, pode-se dizer que o monitor tem uma participação significativa no trabalho pedagógico.

Sobre isso, Ferreira (2021) explica que “a necessidade de um planejamento em conjunto irá contribuir muito para o sucesso do aluno, mas a responsabilidade com o ensino é do professor” (Ferreira, 2021, p. 181). Esses profissionais têm total entendimento a respeito das suas atribuições e das atribuições dos professores, sabem que o monitor não pode executar e nem planejar as atividades pedagógicas. Conforme aponta M1 (Entrevista) o planejamento é do professor, em teoria, o monitor está ali para auxiliar, mas em alguns momentos, na prática, isso não acontece. M1 (Entrevista) explica que “a gente sabe do papel do professor, dos planejamentos e tudo mais, mas na maioria das vezes é o monitor que auxilia mais de perto”.

A partir disso, percebe-se que é o monitor quem executa o planejamento com o aluno enquanto o professor dá atenção aos demais. Além disso, ele também faz sugestões de planejamento para o aluno. A professora P3 (Entrevista) corrobora isso quando afirma que quando o monitor vai executar o planejamento, ele oferta pincel, cotonete, troca da cola líquida pela cola bastão. E ainda explica que o professor só planeja, mas é o monitor quem conhece a criança, dessa forma é ele que vai entender se a atividade vai dar certo ou não, ou o que poderíamos adaptar (P3, Entrevista). A participante P4 (Observação 2) explica que é a monitora quem faz as atividades, que vêm de casa em uma apostila, com ela e também, em alguns dias a gente consegue com que ela realize as atividades ofertadas para os outros alunos.

Na prática a organização das atividades realizadas pelo monitor acontecem de maneira diferente do que a legislação e autores como Ferreira (2021), Alves (2010), Burchert (2018) e Fonseca (2016) orientam. As atividades realizadas por esses profissionais são variadas, desde a realização de atividade de rotina e cuidados até atividades pedagógicas, conforme apontam os participantes P1, M1, M2, M4 e P4. A

participante P1 (Entrevista) destaca que o monitor auxilia a cuidar, não deixar que se machuque e ajuda nas atividades. M1 (Entrevista) explica que o seu papel é auxiliar que o aluno brinque e também na rotina, por exemplo, alimentação. M4 (Entrevista) corrobora a afirmação referente aos cuidados com as atividades de rotina, dizendo que os monitores estão ali para monitorar, ajudar na alimentação, higiene, etc. Já a participante P4 (Entrevista) destaca que o monitor auxilia nos cuidados e proporciona bem-estar aos alunos, mas também na realização de atividades. M3 (Entrevista) afirma que tem a monitoria, dessa forma realiza alguns jogos com a aluna e brinca no pátio. Dessa forma, percebe-se que os monitores realizam as mais variadas atividades com os alunos, estando presentes em todos os momentos, conforme aponta M2 (Entrevista), tudo o que envolve o aluno, o monitor participa. Mas também no momento em que a professora está com ele para realizar alguma coisa, o monitor não se envolve, para que eles mantenham esse contato.

Além da realização das atividades, os monitores ajudam na questão social dos alunos deficientes, agindo como mediadores para que a interação aconteça. Selau (2007) a partir da teoria de Vygotsky a respeito da mediação explica “que a vida social é o local onde a pessoa encontra material para constituir as funções internas do desenvolvimento” (Selau, 2007, p. 31). Destaca que o fato de o aluno receber ajuda pode contribuir melhor para o seu desenvolvimento do que se realiza a atividade sozinho (Selau, 2007). Dessa forma a mediação torna-se um elemento importante no desenvolvimento do aluno, por se tratar do que Costa (2006) considera com uma forma de intermédio entre o indivíduo e o meio. Mediar as interações sociais dos alunos deficientes com os demais colegas, contribui para o desenvolvimento dos mesmos, uma vez que as relações sociais são importantes para isso, pois segundo explica Beyer (2010), a partir das teorias vygotskianas, “são de fundamental importância as interações sociais, para que a criança possa constituir estruturas cognitivas e também linguísticas cada vez mais complexas” (Beyer, 2010, p. 107). Desse modo os monitores mediam situações como as que envolvem agressividade, por exemplo. Conforme aponta M1 (Entrevista), a questão da agressividade também faz parte da educação especial nos monitores, que trabalham e conversam sobre essa questão. Além disso, outra questão abordada pelo participante M1 (Observação 5) é sobre a aproximação entre os alunos, uma vez que ele apresenta dificuldade com essa aproximação.

É importante destacar que o monitor é um mediador, uma ajuda para os alunos deficientes, dessa forma, não realiza as atividades para o aluno, conforme destacam M5 e P2. M5 (Entrevista) explica que o papel do monitor é auxiliar em todas as atividades, não fazer pelo aluno, mas tentar, o máximo possível, que realize as atividades. O participante P2 (Observação 5) concorda com isso, afirmando que a monitora auxilia, mas não realiza as atividades para ele. Para Beyer (2010) o desenvolvimento da autonomia é considerado mais importante que o próprio ato na mediação.

A monitoria não só contribui para o aluno, mas também contribui com o professor titular da turma, uma vez que para os professores é difícil atender uma turma com vários alunos e mais o aluno com deficiência e, em alguns casos, mais de uma deficiência por turma, como foi relatado pelos participantes. Considerando isso, Ferreira (2021) considera fundamental um apoio profissional para o professor da sala regular. Acontece que sem a monitoria, os professores, muitas vezes, acabam deixando o aluno desassistido. Sem o monitor, o professor não daria conta de todos os alunos conforme relatam as professoras P4, P1 e P3. A participante P4 (Entrevista) aponta que o professor não consegue dar atenção só para o aluno com deficiência, ainda mais os da sala que são níveis dois e três de suporte, precisam sempre estar com alguém. Ainda considera que o monitor é fundamental para educação especial, pois é ele que consegue dar atenção exclusiva para os alunos com deficiência. Ainda P1 (Entrevista) acredita que se o professor fosse sozinho não daria conta, pois não consegue atender a todos. Em suma, o monitor tem uma contribuição de extrema importância, deixando o professor menos sobrecarregado. Além disso, P3 (Entrevista) afirma que havia coisas que no início do ano era impossível de realizar e só é possível agora por causa da monitora.

Considerando todas as atribuições que os monitores têm dentro da sala de aula, conforme mencionado pelos participantes, considera-se indispensável a capacitação desses profissionais, visto que isso contribui para o trabalho, preparando-os para que atendam os alunos. A participante P1 (Entrevista) afirma que “os monitores já tiveram formação, então estão especializados para atender melhor o aluno com deficiência”. Ferreira (2021) corrobora isso quando afirma que os profissionais, monitores e professores, precisam buscar estratégias para atender os alunos com deficiência.

Uma questão que precisa ser considerada, pois torna o trabalho dos monitores mais eficiente com os alunos, é o fato de que os profissionais avancem junto com os alunos devido às relações de afeto criadas pela criança. Segundo Selau (2007), “a afetividade é fundamental para a questão da educação inclusiva” (Selau, 2007, p. 81). Além disso, isso pode contribuir para que o monitor tenha mais conhecimentos a respeito das características comportamentais, principalmente, dessa criança, o que pode ajudar com o trabalho.

No diálogo abaixo (Observação 3), a pesquisadora faz o questionamento referente a isso, perguntando se os monitores continuam junto com os alunos nos anos seguintes. A resposta obtida é que a intenção é que continuem, o contrário só acontece quando há algum tipo de conflito de horários. Além disso, explica que é indicado que o monitor acompanhe o aluno, justamente pelo vínculo afetivo que criam.

*Pesquisadora: E os monitores passam com eles ou não passam?*

*M1: A intenção é que passem né. A intenção é que acompanhe, tanto é que eu acompanhei o meu aluno desde a creche II. Tava na creche II com ele e agora estou na creche III, aí ano que vem possivelmente vou pro pré.*

*Pesquisadora: Ah isso é bom!*

*M1: Por exemplo se der um conflito de horário, como eu tenho outro aluno à tarde e aí se ele passar para tarde aí um dos alunos vai ter que substituir monitor. Mas acredito que a intenção seja acompanhar.*

*Pesquisadora: Para eles é bom, né?*

*M1: Na minha opinião é melhor.*

*Pesquisadora: É eu acho também.*

*P4: É o indicado né até pelo...*

*P1: Eles já convivem, né.*

*P4: Por causa do vínculo que cria.*

*M1: É o vínculo também afetivo, confiança...*

A junção dessas questões - a monitoria, a capacitação dos monitores e o avanço dos profissionais juntamente com o aluno - ajuda no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Os participantes comentam sobre esse desenvolvimento no diálogo abaixo (Observação 5).

*M6: E ele começou a desenvolver melhor depois que a monitora chegou né?*

*P2: Sim.*

*M6: Que aí ele consegue ter uma atenção...*

*P2: Só pra ele.*

*M6: ...só pra ele.*

*P2: Exatamente.*

*M6: Porque antes a gente não conseguia dar conta das outras crianças, porque eu trabalhei com a prof no começo do ano e a gente não conseguia dar conta de todas as outras crianças.*

*P2: E mais ele.*

*M6: E dar mais uma atenção especial pra ele. E agora com a monitora ele desenvolve muito mais rápido, está se desenvolvendo muito melhor com a monitora, porque ele tem uma atenção especial só para ele.*

*P2: A monitora fica só com ele. Ela quer assim, se eu preciso ir eu estou sozinha e eu preciso assim, de mais dois olhos, como eu digo pra me ajudar assim se eles não estão brigando se machucando ela até me ajuda, mas é só a função dela é o aluno, é o aluno é para fazer o trabalho dele*

As dificuldades para se trabalhar em sala de aula não são exclusivas dos professores, os monitores também enfrentam adversidades durante a monitoria. O ideal seria que um monitor atendesse um aluno deficiente, sendo assim seria disponibilizado um monitor para cada aluno, no entanto não é o que acontece. O que está acontecendo na sala de aula é que uma turma com dois ou mais alunos deficientes está contando com apenas um monitor e segundo destaca P3 (Observação 5) “o monitor tem que se virar com 2 muitíssimos diferentes, com tempos diferentes, preferências diferentes, o que inviabiliza o estímulo também.” Além de tudo, isso ainda acaba prejudicando o desenvolvimento do aluno, uma vez que apenas um profissional tem que ajudar dois ou mais alunos totalmente diferentes e com necessidades específicas diferentes.

#### **6.2.6 Relação Família-Escola e o Olhar dos Professores sobre a Deficiência: Percepções, Apoios e Desafios Emocionais**

Quando a criança chega na escola, é responsabilidade do professor realizar com os pais ou responsáveis uma anamnese, que é uma entrevista, na qual os pais respondem perguntas importantes referentes ao seu filho, para que o professor tenha o maior número de informações possível a respeito dele. Wulff, Rosa e Rangel (2022) concordam com isso afirmando que

a anamnese é uma entrevista estruturada realizada com os responsáveis da criança para, a partir dela, criar-se um vínculo com a família e saber aos olhos dessa família quem é essa criança e qual a sua história, pois a sua história de vida faz parte do seu processo de aprendizagem (Wulff; Rosa; Rangel, 2022, p. 3).

É nesse momento que, quando as crianças têm alguma deficiência, os pais vão falar para os professores qual deficiência se trata e a partir daí e do convívio com a criança o professor vai o conhecendo. No entanto, acontecem situações, na maioria das vezes, em que o professor vai percebendo comportamentos na criança que considera passível de uma investigação de um profissional capacitado, uma vez que professores não são especialistas e não podem fazer diagnósticos. Beyer (2010) explica que a identificação de alguma deficiência pode ocorrer no dia a dia, no entanto é preciso ocorrer um monitoramento por parte do professor, para que se evite rotular os alunos.

Considerando isso, é preciso que os professores, chamem os pais ou responsáveis por esse aluno para conversar da maneira mais clara possível expondo os motivos e comportamentos que o levaram a supor um possível diagnóstico. No entanto, por mais clareza que se tenha para conversar nem sempre, essa primeira conversa com os pais é fácil, em alguns casos, os mesmos não aceitam. Como explica P5 (Observação 3) “Quando percebemos alguma coisa na criança conversamos os pais, acontece de no primeiro momento eles não aceitarem”. Furini (2009) explica que sentimentos como angústias e incertezas são comuns nesses momentos, precisando de apoio dos profissionais para compreenderem a situação. Além disso, Beyer (2010) orienta que todas as informações compartilhadas com os pais devem ser feitas com muita cautela, a fim de evitar segregação e processos de rotulamento.

Nos casos em que há a aceitação dos pais das crianças existem duas possibilidades: na primeira o responsável procura por atendimentos particulares para a criança para investigar uma possível deficiência; no segundo caso, o professor faz um encaminhamento para a orientadora do município, ela faz o necessário para

encaminhar o aluno para os especialistas necessários. Considerando isso, esse processo todo passa por uma rede de profissionais, além da família do aluno. Dessa forma, P5 (Observação 3) esclarece que quando passamos pelo processo de conversa com os pais, encaminhamento, até os pais aceitarem, vamos trabalhando onde vemos que a criança tem maior dificuldade. Costa (2006) corrobora isso afirmando que o foco no déficit da criança visa o desenvolvimento do aluno.

Esse trabalho com os alunos, considerando suas maiores dificuldades também pode acontecer nos casos que não há aceitação dos pais, a diferença consiste apenas que, em um caso, o aluno não terá nenhum outro tipo de assistência, a não ser os estímulos feitos na escola, e no outro, em caso de diagnóstico positivo, o aluno terá outros estímulos médicos, além dos da escola.

Abaixo a professora P5 (Observação 3) comenta sobre um caso no qual os pais não aceitaram à primeira conversa. A profissional expõe que apenas no ano seguinte à primeira conversa é que foi feita a procura por profissionais e foi quando veio o diagnóstico. Mesmo após essa confirmação, eles alegavam que o professor rotulava a criança. P4 (Observação 3) considera que parece que os pais não assimilam bem a deficiência que seus filhos têm, o que pode ser a explicação para tal comportamento.

*P5: Desde o ano passado se observou que a aluna estava fora dos padrões para faixa etária dela. Então iniciamos uma conversa com os pais. No primeiro momento eles não aceitaram e não procuraram ajuda, naquele ano. Procuraram nesse ano e nós professoras sempre perguntando sobre como estava o processo. Algumas vezes eles não gostavam, alegavam que estávamos rotulando a criança, no entanto era apenas preocupação da nossa parte, pois é importante que saibamos o que a criança tem para saber como vamos trabalhar.*

Os professores consideram que o maior desafio nesse processo de inclusão é a aceitação dos pais. No entanto, é preciso considerar que é uma situação difícil para família, podendo acontecer até mesmo da família também precisar de ajuda psicológica, conforme explica P7 (Observação 3) que tem o caso de uma mãe que não aceita que a criança tem TEA e considera que ela precisa de ajuda psicológica. Furini (2009) corrobora essa afirmação e explica que deve haver uma parceria entre professores, profissionais da sala de recursos e equipe diretiva da escola para ajudar no desenvolvimento e acolhimento familiar.

Dessa forma os profissionais consideram que:

*P2: Isso, é isso. O nosso maior desafio é os pais aceitar né. Bom a partir do momento que os pais aceitam o caminho da gente já fica um pouco menos árduo.*

*M6: Porque a gente passou por esse trabalho com os pais do nosso aluno ano passado.*

*P1: Sabia que eu acho que eles ainda não aceitaram.*

*M6: É eles ainda têm uma resistência, demonstram uma resistência.*

*P2: A mãe acho que tem um pouquinho mais que o pai. Eles cobram bastante, mas eles também fazem a parte deles.*

*P1: Não, fazem!*

*P2: Eles levam ele na...*

*P1: Eles levam...*

*P2: ...na terapia.*

*P1: Mas eu acho que ainda...*

*M6: Eles fazem como se fosse uma obrigação de os professores me põem pra fazer isso porque é como se eles tivessem a esperança de que em algum momento o filho vai acordar pra vida e não espera aí (Observação 3).*

A partir disso, a pesquisadora comentou que participou de uma roda de estudos na qual foi abordado esse assunto relacionado à aceitação dos pais. Nestes estudos foi mencionado sobre a teoria “mães de geladeira”, que trata desse processo de luto que os pais vivem depois que recebem o diagnóstico. Tem pais que mesmo depois do laudo não aceitam. Eles levam os filhos para as terapias como se fosse uma exigência dos professores. No entanto, Furini (2009) considera fundamental a conscientização da família sobre o papel que devem desempenhar frente a deficiência de seu filho, visto que isso irá ter influências significativas na vida das crianças.

A partir dessa conscientização, os pais podem entender a deficiência dos filhos, compreender quais possibilidades e limitações que a criança possa ter. Caso contrário, existem situações em que os pais têm dificuldades em entender que o processo de aprendizagem pode ser demorado, conforme esclarece M1 (Observação 1).

*M1: Esse processo quando estamos trabalhando com as crianças é demorado, então às vezes é complicado para os responsáveis da criança entenderem, pois eles*

*enxergam as crianças neurotípicas tendo um determinado avanço e o seu filho não. Isso gera uma frustração que, muitas vezes, está ligada ao fato de querer desistir do estímulo.*

Considerando isso, P4 (Observação 3) considera que parece que os pais não entendem quais as necessidades específicas de seus filhos, pois querem que as crianças desenvolvam atividades que ainda não são capazes de desenvolver porque precisam de estímulos corretos. Conforme destaca P4 (Observação 3), “eles querem que as crianças desenvolvam atividades que não tem capacidade para fazer”, e usa como exemplo um caso em sua sala de aula de uma mãe que cobra muito, mas tem atividades que a criança não faz mesmo, pois precisa de ajuda terapêutica. Dessa forma, Furini (2009) considera ser “fundamental a tomada de consciência dos pais da necessidade de aprenderem sobre as necessidades especiais do filho, de forma a somarem, com os professores, esforços e estímulos para o progresso da criança” (Furini, 2009, p. 103). Desse modo, entende-se que a criança precisa de estímulos que vão além dos ofertados na escola e cabe aos pais procurarem esse auxílio para um melhor desenvolvimento na criança. É preciso também que esses pais entendam que mesmo com a oferta de estímulos na escola e na terapia pode ser que o desenvolvimento demore a acontecer.

Nem sempre os pais aceitam, conforme mostra o exemplo dado pela participante P4 (Observação 3), quando comenta o fato de uma mãe que cobra do filho e fala sobre agredi-lo fisicamente.

*P4: a gente tem uma down mesmo na sala que ela tem muita dificuldade e aparenta ter deficiência intelectual também assim e a gente vê que a mãe cobra muito e não que não tenha que cobrar, mas tem coisas ali que não porque a criança precisa de terapia de tratamento não é no grito, no beliscão, que nem ela diz que vai dar beliscão na guria porque vai resolver.*

Furini (2009) explica que existem dois tipos de pais: os com expectativa alta e os com expectativa baixa. No primeiro caso os pais percebem as possibilidades de evolução e, no segundo caso, as famílias veem a criança como uma pessoa limitada e pensam que apenas na escola a criança vai se desenvolver.

O ideal é que os pais e a escola funcionem como um conjunto que tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento do aluno. Furini (2009) considera ser fundamental a união entre a família e a escola para o processo de inclusão, e que sejam delegadas tarefas a cada um. Desse modo a participação da família é essencial para o processo de inclusão. A participante P7 (Observação 3) concorda com isso quando afirma que existem alguns pais que são presentes e participativos, levam às terapias, impõem limites e isso contribui para um melhor desenvolvimento. Considerando isso, é imprescindível ter um bom diálogo com os pais para que possamos trabalhar com a criança da mesma maneira que trabalham em casa e, para que isso, aconteça Furini (2009) acredita ser fundamental um bom diálogo entre família e escola.

No entanto, o sentimento dos professores em relação aos pais frente ao processo de inclusão é que eles não entendem algumas questões importantes para o desenvolvimento da criança, seus limites e possibilidades. Um exemplo disso é exposto no diálogo abaixo (Observação 3) no qual os professores conversam sobre o direito ao horário reduzido e ao aceitamento dos pais em relação a isso, visto que têm casos que alunos que não conseguem ficar o período integral, pois entram em crise.

*P4: Isso é um grande problema né porque o atendimento reduzido é um direito da criança, e os pais acham que é porque a gente quer.*

*P1: É o bem-estar da criança, não adianta estar aqui...*

*P4: Eles entram em crise, eles se desestabilizam. E depois eles ficam assim, óh dias para se recuperar depois que eles entram em crise, e os pais não entendem isso.*

*P2: Ao contrário, eles querem o horário integral né.*

*P4: Eles querem que a criança fique o horário integral né.*

*P2: Eles querem o horário integral.*

*P4: E aí te vira, eles pensam que é a gente que não quer ficar...*

*P4: É o professor que é folgado que não quer ficar com o aluno, é o monitor que não está a fim de cuidar.*

O atendimento reduzido é um direito da criança, no entanto não é uma obrigatoriedade. A proposta de horário reduzido acontece quando o professor entende que o aluno não tem condições de se manter as 4h dentro da sala de aula, no entanto os pais podem não aceitar. No caso do diálogo acima, o professor considera o horário

reduzido pensando no bem-estar na criança, visto que alguns alunos entram em crise ao terem que cumprir a carga horária.

Os profissionais consideram que a família negligencia as crianças em alguns aspectos. Dentro os aspectos considerados, P5 (Observação 3) destaca a não aceitação da deficiência como uma negligência, pois os professores deixam os responsáveis cientes das dificuldades apresentadas pela criança. Além disso, considera a falta de higiene pessoal e falta de interesse:

*P5: o que que eu vejo são pais que eu continuo dizendo negligentes. Porque eles são negligentes até na higiene pessoal da criança, porque ela é uma criança bem sujinha, pobrezinha, né. A questão de organização de mochila, da roupa vir limpinha, às vezes tem roupa que passa dois, três dias naquela mochila, se não fica mais. A roupa suja né e ela de vir com roupa suja né, com fraldas suja e tu vai reclamar eles ficam brabos. E nessa questão assim também agora dela comer sozinha, eu sempre falo dela comer sozinha porque é o que mais me chamou atenção, porque antes ela comia com a mão assim então foi um processo. É lento, mas que ela eu achei que ela aprendeu rápido. Até comento com a monitora “olha como ela aprendeu rápido as coisas”, porque assim em duas semanas ela já conseguia comer sozinha com a colher bem direitinho sem nem virar muito, porque às vezes os outros fazem mais sujeira que lá e a gente fazia os videozinhos e manda pra eles né e aí eles até comentaram com a monitora que “aah pois é mas em casa nem tô fazendo porque é uma coisa muito sujeira vou esperar chegar o verão” (Observação 3).*

A higiene pessoal é indispensável quando se trata de qualquer criança. Devem ir limpos, com roupas limpas, assim como devem manter uma boa higiene e organização das mochilas, com materiais obrigatórios. Furini (2009) orienta que, no início do ano letivo, os professores façam uma reunião com o intuito de informar os pais sobre a importância de suas responsabilidades enquanto responsáveis pelas crianças.

Outra questão abordada no diálogo é a falta de estímulos em casa. É preciso ter a continuidade do trabalho, não basta apenas fazer na escola, é preciso que os pais ajudem em casa, mas nem sempre isso acontece. P4 (Observação 1) corrobora isso afirmando que o trabalho com as crianças com deficiência precisa ser feito em casa também, apenas a escola não dá conta. M6 (Observação 3) considera que isso não acontece, porque os pais não querem suprir as necessidades dos filhos, eles

querem que a gente faça esse trabalho. P4 (Observação 3) ainda acrescenta que os pais te cobram coisas relacionadas à inclusão, mas tem umas crianças que não tem cuidados básicos de higiene.

Outro aspecto de negligência considerado pelos participantes são os pais que não procuram por terapia para as crianças que precisam. P1 (Observação 3) destaca que há casos de pais que nunca procuram atendimentos ou terapia. No diálogo abaixo (Observação 3) os professores conversam sobre o fato que tem pais que não dão assistência básica para os filhos e para pagar terapias precisam abdicar de algumas coisas.

*P4: E aí tu acha que esses pais que não trazem um lençinho, que não trazem uma fralda, vão levar...*

*M6: Não tem o mínimo de higiene básica, higiene pessoal.*

*P4: É vão pagar uma consulta... não pagam.*

*P1: Mas tem que fazer um esforcinho também né, procurar, não adianta, não vai cair do céu.*

*Pesquisadora: Não!*

*P1: Ninguém vai bater na tua porta para te chamar.*

Sobre isso, Furini (2009) explica que

Os pais precisam entender que o simples fato de levar a criança à escola não exclui outras tentativas de estimulação e atendimento profissional fora do ambiente escolar, o que, na verdade, parece ser o ideal, pois, quanto mais variados forem os estímulos à criança com NEE, melhores as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento (Furini, 2009, p. 106).

A partir do momento que os pais aceitam a deficiência da criança o professor é responsável por fazer o encaminhamento para a orientação. Após isso, esse setor faz o necessário para que o aluno chegue aos profissionais que necessita, inclusive às terapias. No entanto, após isso é responsabilidade dos pais garantir que os alunos frequentem as terapias. Essa desresponsabilização dos pais e excessiva atribuição de tarefas e responsabilidades aos professores, segundo aponta Furini (2009), é uma das causas do mal-estar docente. O autor ainda orienta ser imprescindível a delimitação de responsabilidades através de reuniões com os responsáveis.

Na visão dos profissionais os pais querem atendimento, mas querem que os professores busquem, conforme discutem abaixo (Observação 3).

*P1: É bem isso. Ele não tem monitor, ele tem TDAH, mas ele não tem monitor, a monitora é monitora do aluno e aí eu conversei com o pai, o pai “não tem problema eu até quero os atendimentos”, mas eles querem, mas nunca foram procurar*  
*Pesquisadora Eles querem mais eles querem que queiram que caia no colo deles*  
*M6: Eles querem que procurem, eles não querem ter o trabalho de correr atrás para suprir as necessidades do filho, eles querem que alguém faça isso.*

A construção de um diálogo entre família e escola é importante para vida escolar do aluno, uma vez que, a partir disso, é possível que ambos trabalhem juntos para ajudar na construção de aprendizado da criança. Furini (2009) corrobora isso quando afirma que uma boa relação entre família e escola é importante, pois possibilita melhores condições de ajuda para a criança. Quando esse diálogo não acontece, dificulta o trabalho do professor, pois estes não ficam sabendo qual a rotina da criança em casa, quais suas preferências, situações que a deixam desconfortáveis, de saber como está em casa, se tem boas relações sociais, se come e o que come, se há estímulos em casa, entre outras informações pertinentes sobre o aluno, conforme comentam os participantes no diálogo abaixo (Observação 1).

*Pesquisadora: Mas é essa questão da zona de desenvolvimento. A gente, eu percebi desta forma pelo menos, a gente foca muito na escola né. “Ah! O que ele está fazendo na escola”, claro que aqui dentro, nós enquanto professores né enquanto né auxiliares, a gente tem que focar na escola. Mas eu acho que a gente também tinha que parar um pouquinho para olhar assim e conhecer, o que também foi uma questão que foi bem falada por vocês, é o aluno fora da escola né, a gente não tem esse retorno dos pais pra saber como é que o aluno está em casa. Ele tem convivência com outro? Ele tem outras relações? Como é que é, a mãe faz tudo para ele?*

*P1: Como é que ele dorme? O se ele comeu? O que que ele come? Como é que ele come?*

*P2: Não digo que às vezes na escola ele não come nada e aí em casa de repente ele come. E é o caso do Valentim.*

*Pesquisadora: Ele come, mas ele come como? Entendeu?*

*P2: Exatamente. E aí a gente não sabe!*

*Pesquisadora: E aí a mãe senta e dá na boca dele ou a mãe estimula ele que é hora do almoço que ele vai sentar na cadeira que ele vai ter que comer o almoço dele né como todo mundo.*

*P1: Ou se é misturada comida ou se não é ou se só come arroz.*

*P3: Ou só feijão, no caso.*

A gente foca muito no que a escola está fazendo, claro que quando estamos na escola, enquanto profissionais, precisamos fazer isso, mas também precisamos conhecer o nosso aluno fora da escola, e não há esse retorno dos pais.

Existem situações que esse diálogo se torna difícil por situações pessoais das crianças, como o exemplo dado abaixo pela professora P1 (Observação 3), o qual comenta sobre o fato de não conseguir muitas informações do seu aluno, pois o mesmo mora no lar de passagem, estando cada dia com um profissional.

*P1: O meu aluno que é do lar de passagem, então a gente não tem muito diálogo, a gente não consegue ter diálogo com... não tem família né... e na verdade ele tem família, a mãe visita ele, mas não pode tirar ele pra passear tirar ele do lar.*

*P1: mas a gente não consegue ter um diálogo com ela porque cada dia é uma que fica eu acho no lar, eu não sei que rotina que ele tem, para te dizer a verdade eu não sei nem como funciona lá, elas não têm abertura para conversar.*

*M2: As monitoras dele são duas, é uma de dia e outra de noite, mas quem vem buscar ele, nunca são as mesmas pessoas. Não é a que acompanha ele lá então...*

*Pesquisadora: Claro!*

*M2: ...passa recado e aí não chega lá. Eu já dou o recado direto, eu tenho contato delas eu mando direto o recado para elas porque...*

*Pesquisadora: E elas retornam?*

*M2: Retornam!*

*P1: Às vezes retornam.*

*M2: É!*

*P1: E aí a gente não tem, não consegue saber como é que ele come, como é que ele dorme, o que que ele gosta de comer, o que que ele não come. A gente vai tentando, e aí agora ele está se alimentando né, comendo já é um avanço né porque ele não comia nada aqui, só a bolachinha, a doce, que ele trazia lá do lar. Mas agora ele está comendo.*

Os professores não conhecem a rotina dele, não conseguem fazer com que os recados cheguem até a pessoa responsável, dessa forma não tem nenhum tipo de retorno e não conseguem informações básicas sobre o aluno que contribuiriam para o seu bem-estar dentro da escola.

A gente precisa do apoio dos pais e entendimento que não estamos maltratando os alunos quando solicitamos que esperem a vez deles, por exemplo, pois essa é uma construção necessária para a educação infantil. No entanto, às vezes, há uma inversão, fazendo com que não se consiga avançar com o aluno, pois os pais consideram ruim que aprendam tais coisas. Os participantes comentam sobre esse assunto no diálogo abaixo (Observação1).

P3: Só que a gente, se a gente não tiver esse apoio né, se os pais não acharem que a gente não tá judiando, porque eu estou fazendo ele esperar a vez dele “aí a professora está sendo ríspida, porque está fazendo ele esperar a vez dele”.

Pesquisadora: Aí é que é uma inversão.

P3: É uma inversão né, exatamente! É uma construção que parte da educação infantil, é uma construção super necessária para se dar na primeira infância né, então acaba que a gente se vê muitas vezes de mãos atadas, não consegue fazer com que esse aluno avance porque os pais acham ruim que esteja aprendendo.

No entanto, limites também devem ser impostos a crianças deficientes, uma vez que elas fazem parte da sociedade em que vivemos. Desse modo, devemos ensinar às crianças, sejam deficientes ou não, que existem regras que devemos seguir e respeitar. Furini (2009) afirma que o tratamento que os pais dão aos filhos deficientes é de superproteção e explica que esse tipo de comportamento traz dependência e impede o aluno de se desenvolver. Embora P3 (Observação 1) menciona que tenta explicar para os pais que se uma criança neurotípica precisa de limites, uma criança com deficiência vai precisar 10 vezes mais, devemos pensar que a aceitação dos limites varia de criança para criança e pode não ter relação com a deficiência.

Beyer (2010), a partir das concepções de Feuerstein (1988), explica sobre os dois tipos de abordagens na educação das crianças: a ativa e a passiva. Na abordagem passiva, o autor explica que os pais e até mesmo os educandos

apresentam baixa expectativa sobre o aluno frente a sua deficiência, enquanto na abordagem ativa, o intuito é expor os filhos a situações normais do dia a dia.

Apesar das dificuldades e divergência de opiniões sobre a educação escolar e social das crianças, é importante que nós enquanto profissionais nos coloquemos no lugar desses pais, pois cabe considerarmos que os pais passam por um processo de aceitação e entendimento da situação que envolve seus filhos. Dessa forma, P2 (Diário de Campo 3) considera que o assunto abordado é sobre os pais, professores e alunos diante da proposta inclusiva que traz reflexões sobre o processo de aceitação dos pais e faz pensar sobre o fato de os pais também precisarem de apoio. Dessa forma, precisamos ter um olhar para esses pais e entender que não se trata de um processo fácil.

M4, P1 e P4 concordam com isso e apontam suas percepções a respeito. M4 (Diário de Campo 3) afirma que é preciso se colocar no lugar do outro em todos os momentos. Antes de julgar devemos conhecer, nunca sabemos o que o outro está enfrentando. Enquanto P1 (Diário de Campo 3) considera que devemos ter esse olhar para os pais dos nossos alunos, ter o entendimento que, assim como para nós professores, para eles também é difícil lidar com certas situações. E P4 (Diário de Campo 3) corrobora, afirmando que é importante olhar para esses pais atípicos, para que se perceba que, assim como seus filhos, eles também precisam de suporte. A participante P5, concorda com o que os colegas comentaram acima, no entanto acrescenta que considera importante se colocar no lugar dos pais, mas que nunca devemos perder o foco no aluno, pois em muitos casos eles são negligenciados.

*P5: Importantíssimo a reflexão de se colocar no lugar dos pais, pois a situação de ter um filho laudado afeta a família por inteiro. Mas também acho ser importante nunca perder o olhar para a criança, pois alguns pais passam pelo momento do luto, mas enquanto isso estão sendo negligentes com o tratamento (Diário de Campo 3).*

Aqui, deve-se abrir um parêntese para refletir sobre o termo “laudado”. Selau (2007) orienta que é preciso ter cuidado com os termos utilizados para se referir às crianças com deficiência, pois alguns podem ser considerados preconceituosos.

A reflexão e diálogo sobre a empatia com os pais dos alunos deficientes levou a um relato pessoal (Observação 3) de uma das participantes que é professora e mãe de criança deficiente.

*P4: Gurias, vou falar agora para vocês da minha experiência como mãe de criança deficiente. O meu filho sempre foi, é muito difícil, desde a gestação para conseguir ter ele, então eu fiz tratamento toda gestação, fiz repouso, foi um parto muito difícil. Com 15 dias ele já teve a primeira infecção respiratória, sempre doente, sempre doente. Aí gente descobriu a imunodeficiência, foi indo, foi indo, eu tinha certeza de que ele era autista, porque ao mesmo tempo que ele tinha uma inteligência acima da média, ele era muito avançado com umas coisas com um ano e meio, para dizer para vocês assim, ele era muito atrasado para outra. Fui levar ele no neurologista com 2 anos e 9 meses porque não tinha condição mais porque ele começou a regredir até na fala. Eu cheguei na neuro ela já diagnosticou na primeira consulta. Gurias eu saí daquele consultório, mesmo tendo certeza que ele era autista, é difícil até de falar, eu só conseguia chorar, eu não conseguia fazer mais nada, para mim até hoje é muito difícil desde a gestação foi muito complicado e era mais uma coisa para aquela criança tão pequena ter que enfrentar. Eu tinha que ter força para conseguir fazer o tratamento dele. A gente estava com muita dificuldade financeira na época, o tratamento era muito caro não tinha como esperar por um atendimento pelo SUS porque ele correu risco de vida, mais uma vez. A gente vendeu o carro, a gente trabalhou muito, conseguiu o apoio da família, e aí quando eu recebi quando eu recebi... desculpa eu me emociono para falar... quando eu recebi o diagnóstico a única coisa que eu conseguia pensar assim "é o que vai ser do meu filho" agora eu tô aqui, mas o dia que eu não tiver mais quem vai cuidar dessa criança. Ele é o meu filho menor, os outros irmãos são mais velhos, então assim o que a gente sabe de vida que sempre os mais novos são os que ficam e os mais velhos vão morrendo né quem vai cuidar do meu filho que eu não tiver mais aqui vai ter os irmãos, mas os irmãos são bem mais velhos, uma hora esses irmãos também vão ir e aí ele vai ficar com quem? E aí foi aquilo de ir atrás de tratamento, de conseguir terapia, de até hoje se matar trabalhando para conseguir suprir todas as necessidades dele. A gente é, vai 2 vezes por semana a Pelotas. É muito sacrificante, é tudo particular. A gente abriu mão de muita coisa muita coisa mesmo para conseguir suprir, mas realmente, até hoje ele faz as terapias, a gente conversa também com a com a psicóloga porque pais de crianças com deficiência precisam de muito apoio também, a menos que sejam pessoas completamente alienadas do mundo sejam totalmente irresponsável para não se dar conta de toda a carga de que é tudo o que vai acontecer com essa criança sabe o meu filho ele*

*está se desenvolvendo, dentro do espectro, dentro das dificuldades deles só que meu filho é um menino que vai fazer 6 anos agora em janeiro e ele se comporta como uma criança de 2 anos. Eu fico muito triste de ver essas crianças que a gente tem que são deficientes que os pais não conseguem perceber sabe como é que vai ser a vida dessa criança no futuro a gente tem autista aí que está com fralda ainda a gente não vê assim a mínima vontade dos pais de desfraldar. Sabe daqui a pouco não tem nem fralda mais que caiba nessa criança. A criança às vezes vem sem tomar um banho, eles já têm tanta dificuldade para enfrentar tanto preconceito que eles vão enfrentar porque o meu filho já foi chamado de louquinho na rua, chegar na pracinha para brincar e as outras crianças. Ele não interage muito, mas às poucas vezes que ele foi interagir, das crianças dizerem que era maluquinho “não sai daqui que tu é louquinho”, porque ele faz as coisas diferentes sabe e aí faz o que? Ele não entende agora, mas daqui a pouco ele está desenvolvendo ele vai começar a entender. E os irmãos eles entendem e sofrem juntos com ele como ele quando veem essa situação e uma coisa que é bem difícil que realmente esse processo de luto que a gente falou eu acho que é uma coisa que depois tu recebe o diagnóstico é pro resto vida é bem complicado mesmo. Desculpa, me emocionei.*

Na escola, muitas vezes, temos alunos com e sem deficiência e acabamos ficando sobrecarregados. Somos cobrados pelos pais e julgamos isso, julgamos os pais por não darem assistência correta aos filhos, mas para esses pais quem está dando assistência? Quem está ali ajudando aquela família? Nós ficamos 4h em aula com as crianças, eles passam as outras 20h com os filhos em casa. Essas famílias estão bem? Alguém está dando suporte? Quantas vezes paramos para nos colocar no lugar desses pais? Ninguém está preparado para receber um diagnóstico, é um acontecimento que desestrutura uma família inteira. A deficiência é vivida por todos. Sobre isso a participante coloca que:

*P4: E é aquilo, quando tu fica grávida, quando tu tá gerando um filho a, tu nunca espera que seja criança que venha com alguma deficiência que vem do problema de saúde. A gente sempre tem a idealização filho perfeito a e a gente olha nomes, escolhe isso, escolhe decoração de quarto, escolhe roupinha, mas nunca pensa do qual vai ser o neurologista que vai atender meu filho, qual vai ser o psicólogo. A gente não nunca pensa que vai vir com uma doença não é, menos que seja alguma coisa*

*muito né que tu consiga identificar lá nos exames no ultrassom ou coisa assim não tem como e aí realmente quando tu recebe diagnostico é isso é um processo de luto, porque é a morte do teu filho ideal é isso que tu vive é a é a falência da de todas tuas expectativas todos sonhos que tu tinha dito que tu queria que tu construir com aquela criança e começa a enfrentar as dificuldades né. A gente tem que ser forte, porque tu tem que superar aquilo e tem que ajudar o teu filho a superar né e toda família junto (Observação 3).*

O livro “Pais de crianças especiais”, de Donald J. Meyer (2004) traz o relato de pais de crianças com deficiência (não de mães) contando como foi o aceite da condição da criança, o que mudou na rotina, como é o processo com os irmãos mais velhos que também precisam se adequar. Para os pais, talvez seja mais complicado ainda passar por esse processo, por toda questão estrutural do machismo e tem estudos a respeito disso.

Sobre isso as professoras P1 e P4 comentaram o seguinte.

*P1: Eu acho que para os pais é mais complicado ainda esse processo de entender né? Não sei, posso estar errada todo o processo que ele tem o que machismo é assim que são mais rígidos eu acho que para o pai eu acho que ainda é mais difícil aceitar né*

*P4: Tem vários estudos a respeito disso, tem até... se não me engano tem até um livro acho que é os pais que ficam porque é altíssimo índice de pais que separam e vão embora.*

Considerando as dificuldades que as famílias irão enfrentar, deve-se pensar na necessidade de um atendimento focado nessas famílias, pois eles também irão precisar de ajuda antes e durante o processo. Essa ideia foi colocada pelos professores na rede municipal em uma reunião, conforme menciona a participante P3 (Observação 1), “quando recebemos os profissionais do centro de autismo aqui, foi muito interessante. Falamos da necessidade de atendimento psicológico para as famílias e que elas precisam estar preparadas”.

As professoras P7 e P4 deram exemplos de situações nas quais perceberam que os responsáveis pela criança estavam precisando de ajuda para entender a deficiência de seus filhos e saber como lidar com essa situação.

*P7: Temos um aluno bem agressivo, a mãe tem dificuldades em aceitar o transtorno e dificuldades de lidar com ele. Ela precisava de uma ajuda psicológica para poder entender o filho. A criança frequenta a terapia e eles abriram mão de muitas coisas para isso (Observação 3).*

*P4: A mãe traz a criança para escola para ter um momento para ela, eu a entendo, precisa de um momento. Mas ela também precisa de terapia para se entender, todos responsáveis por crianças deficientes precisam de terapia (Observação 4).*

No entanto, o que acontece é que os professores só podem buscar por auxílio das orientadoras quando acontecem situações em sala de aula que estão ligadas diretamente com os alunos, conforme mostram os exemplos abaixo (Observação 3):

*P1: E aí eu chamei a orientadora e ela teve aí, foi ontem, ela teve aí. Aí ela disse que vai fazer uma ata junto comigo e vai dar pro pai assinar que ele não tem condições de ficar bem até às 11h, que ele tem que ser horário reduzido, porque é pro bem-estar da criança, não adianta ela estar aqui e não está se sentindo bem né.*

*P5: Tá sofrendo.*

No diálogo abaixo as professoras comentam sobre o responsável de uma criança que afirma que ele foi até a APAE, passou pelo processo, deram o laudo e liberaram e que não faz nenhum tipo de atendimento. No entanto essa criança precisaria de um acompanhamento constante.

*P1: Só que aí o pai diz que a APAE teve todo esse processo deram o laudo e liberaram e ele não tem um atendimento, não vai ter um psicopedagogo, um...*

*P4: Mas ele não foi no neuro né?*

*P5: Pois é!*

*P1: Eu acho que não.*

*Pesquisadora: Pois eu ia te perguntar isso ele foi laudado de boca, porque se ele nunca foi a...*

*P5: Acho que é pelo neuro da APAE.*

*P1: Da APAE!*

*P5: A APAE passa pelo neuro né?*

*Pesquisadora: Ah bom!*

*P4: Tu viu o laudo dele?*

*P5: É ele que dá o laudo, porque tem que ser.*

*P1: Mas eu acho que deve de estar, acredito eu que está em aberto ainda esse laudo, acho que pode mudar. Como eles não procuraram mais aí então acho que ficou por isso mesmo.*

*P4: E isso aí é bem preocupante porque o TDAH ele tem que ter tratamento assim com...*

Mas tem que ter consciência que os atendimentos demoram, devido a demanda de crianças causando filas de espera para o atendimento, pois tem filas de espera, conforme exemplifica P5 (Observação 5) que “tem criança na fila de espera para ser atendido pela fonoaudióloga”. Além disso, P1 (Observação 3) comenta que seu aluno talvez não consiga atendimento ainda esse ano, pois as filas são grandes.

## **6.2.7 Expectativas e Realidades do Trabalho dos Profissionais da SMED**

Existem vários profissionais que fazem parte da Secretaria de Educação, alguns que atuam na secretaria e outros que atuam dentro das escolas. Aqui especificamente cabe mencionar o assessor da educação especial, orientadores e os professores da sala de AEE. Quando se fala em educação especial, especificamente no município de Jaguarão, que atualmente conta com o centro de autismo, existem outros profissionais que fazem parte dessa rede, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo. Alguns desses profissionais se fazem presentes dentro da escola e sala de aula quando preciso, como é o caso dos orientadores e dos professores da sala de AEE.

Conforme explica a participante P8 (Entrevista), a professora do AEE faz um acompanhamento através de visitas feitas na escola. Ela organiza essas visitas de acordo com a demanda, considerando que no dia de visita não pode fazer atendimento com as crianças na sala de recursos. Além disso, essa profissional faz oficinas com os professores de sala de aula. Além disso, P8 (Entrevista) explica que:

*P8: Tudo é muito novo, porque não tínhamos esses projetos. A gente tem duas orientadoras e dividiu as EMEIS entre as duas, mas elas trabalham juntas e fazem as reuniões juntas. A última reunião a gente reuniu os pais na EMEI para fazer o acolhimento e a professora da sala de recurso estava junto.*

Entende-se então que anteriormente não havia esses acompanhamentos para alunos e percebe-se além disso que há um projeto de acolhida para os pais desses alunos também. Conforme explica a participante P8 (Entrevista), esse ano foi iniciado um projeto piloto nas EMEIS, no qual a orientadora educacional está fazendo um acompanhamento com as crianças e as famílias, com reuniões de acolhimento para os pais. Considera-se um projeto importante, uma vez que, conforme relatado pelos participantes, os pais estão precisando também de um olhar mais atento por parte desses profissionais, para entender melhor sobre a deficiência de seus filhos, assim como receber ajuda psicológica.

Outra conquista apontada pela participante P8 (Entrevista) é a sala de recursos. Ela explica que há dois anos não existia a área de recursos, os alunos eram atendidos nas EMEFS (Escolas Municipais de Ensino Fundamental). Ano passado iniciou-se um trabalho de intervenção na educação infantil, dessa forma, agora temos um polo de educação infantil<sup>2</sup> que atende a todas as crianças. Braun e Viana (2011) explicam que

Nesses espaços são desenvolvidas atividades a partir de estratégias que visem favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades educacionais especiais e sua participação na vida escolar. Desse modo a sala de recursos multifuncional é um espaço que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais que tenham formação para lidar com as especialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Braun; Viana, 2011, p. 27).

No entanto apesar dos novos projetos propostos pela Secretaria de Educação alguns participantes relatam a falta de apoio vinda desses profissionais. O participante P5 (Observação 4) comenta que, até o momento, o único profissional que recebeu em sua sala foi a orientadora enquanto outros participantes argumentam que nunca receberam ninguém.

*P5: Nunca vi, a única que está vindo aqui é a orientadora... para conversar*

*P1: As fixas*

*P5: Trazer fixas, trazer uma devolutiva...*

*P4: Na minha tenho três...*

---

<sup>2</sup> Sala de AEE disponibilizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil para atender todos os alunos de educação infantil matriculados na rede municipal.

*P5: Na minha ela foi duas vezes e me disse “aaah a mãe do fulano foi, eu conversei, tal e tal coisa”*

*Pesquisadora: Pra mim, eu encaminhei uma para ela, ela nunca apareceu na minha sala, nem para me dizer se foi se não foi o que que houve na reunião, eu tive que perguntar para mãe para saber.*

*P5: Acho que de tarde ela não vem, porque ela tem turma a tarde.*

*P2: É*

*Pesquisadora: Pois é mas e aí*

*P1: Teria que ter outra pessoa para substituir*

*Pesquisadora: Teria que ter outra pessoa essa pessoa para vir aqui no turno da tarde*

*M2: Mas até a professora do AEE mesmo, que tá tudo bem que seja numa escola que é difícil realmente, mas retorno nenhum a gente não sabe nem se o aluno vai para sala de AEE.*

No entanto é importante que haja um acompanhamento desses profissionais nas salas de ensino regular, principalmente do professor da sala de AEE, que exista uma troca entre profissionais para, também, dar um seguimento nas atividades realizadas com os alunos.

É preciso destacar que a colaboração entre os professores da sala regular, professores do AEE, famílias e demais agentes envolvidos no atendimento ao aluno com necessidades especiais, é prevista em lei, mais especificamente no Artº 9 da Resolução 4 de 2009, que especifica que

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009, p. 2).

Dessa forma, a falta de assistência é considerada por P4 (Entrevista) como uma dificuldade para desenvolver o seu trabalho.

*P4: “O que que eu encontro de dificuldade? Por exemplo, a gente tem uma autista que ela não é verbal e nunca, nunca veio nenhum profissional aqui, da educação, do AEE dizer como a gente pode trabalhar, o que a gente pode fazer com ela, ajudar a adaptar um plano, indicar um caminho”.*

Além disso, no diálogo abaixo (Observação 4) os professores corroboram a importância de se trabalhar as mesmas atividades para dar constância no aprendizado e dessa forma conseguir um desenvolvimento dos alunos.

*M2: A gente não tem esse retorno do que que acontece, o que que precisa.*

*P1: Aí eles não dizem se o aluno se desenvolveu na sala de aula, como é que tá indo com a psicopedagoga, nada.*

*P5: É quem sabe, o tipo “aah aqui ele fez tal coisa ou deixou de fazer” “quem sabe tu tenta fazer com ele na aula”.*

*P1: É, é...*

*P5: Uma luz no fim do túnel, não né, não se tem nada. Muito triste isso tudo.*

*Pesquisadora: É muito precário.*

*P5: A gente tá sozinho.*

*Pesquisadora: Isso.*

*M2: É que cada um faz uma coisa.*

*P5: Cada um faz o que acha.*

*M2: Não junta o trabalho, por que o pessoal lá no centro faz alguma atividade, aqui a gente faz outra coisa, em casa faz outra coisa não sei onde fazer outra coisa como é que a criança se desenvolve? Não se desenvolve. Tu ensina ela a fazer de um jeito, aí vai outro lá e ensina ela a fazer de outro jeito, ela não vai aprender porque não tem a constância no ensino, não tem um jeito de fazer toda vez “ó vai comer desse jeito, vai segurar a colher toda vez desse jeito” não vai ou se vai, vai demorar muito mais tempo, porque não se conversa, não se tem uma coisa não única, mas que se falem né.*

*P7: É, um conjunto né.*

*M2: Cada um faz de um jeito e...*

*Pesquisadora: Eu tô aqui pensando né claro que totalmente fora da nossa realidade ainda mais o ideal seria né, olha que sonho de vida esse, claro que a gente sabe que é que é uma demanda muito grande de alunos né e poucos profissionais da área e falando da Secretaria de Educação assim, mas o ideal seria que pelo menos assim uma vez a cada 15 dias uma vez no mês assim exagerando é os profissionais de lá viessem aqui na escola né pra conversar sobre esses alunos que são atendidos no AEE, que são atendidos né pela psicóloga, pela fonoaudiólogo por todo mundo que*

*faz esse acompanhamento e viessem conversar, mas não que nem essa reunião fizeram lá que, tá eu não fui, mas entendi que tinha sigilo, mas que sigilo bobo é esse. Se a gente não souber como é que estão trabalhando com as crianças, como é que as crianças estão.*

*P4: Claro que tu não vai sair por ai espalhando que que tá acontecendo.*

*Pesquisadora: Com certeza.*

*P4: Mas com quem está trabalhando com aquele aluno.*

*P5: No grupo né.*

*P4: Mas para isso tem o termo de confidencialidade, faz a gente assinar e pronto.*

O ideal seria que houvesse um retorno, dizendo como o aluno está se desenvolvendo nos atendimentos. Poderiam nos dar dicas do que estão trabalhando para que se dê continuidade na sala de aula também, pois a realidade é que na escola se trabalha de um jeito e na sala de AEE de outro, não há como a criança ter um desenvolvimento dessa forma, pois não tem constância no ensino.

Sobre isso, Miranda (2015) destaca que o atendimento oferecido no AEE é diferente do oferecido na sala regular e não pode ser visto como complementação de atividades, o autor afirma que o AEE deve “ser capaz de eliminar as barreiras e promover a plena participação dos alunos (Miranda, 2015, p.13). A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16) corrobora essa afirmação quando assegura que

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

No entanto, frente ao desafio da educação inclusiva, quando não recebem apoio dos profissionais do AEE, da SMED ou até mesmo da própria escola, os professores buscam por soluções sozinhos, conforme explica P4 (Entrevista) “mas é sempre a gente correndo atras por nós mesmos, porque do município não estou tendo suporte nenhum até o momento”. Esse trabalho precário, causa o sentimento de solidão nos profissionais, pois os mesmos se sentem desamparados. M2 (Diário de Campo 4) considera que falta apoio e proximidade tanto da SMED quanto da própria escola com os profissionais de sala de aula.

No diálogo abaixo (Observação 4), os profissionais consideram que é necessário um olhar mais generoso dos nossos órgãos competentes.

*P5: Que não tem condições, a nossa escola precisa melhorar aqui, aqui e aqui.*

*P2: Os armários mesmo estão sucateados, material mesmo.*

*P5: O município teria que ter essa obrigação de oferecer.*

O município deveria ter a obrigação de oferecer boas condições para desenvolver o trabalho, mas conforme considera P5 (Observação 4) eles não olham para o que estão oferecendo para nós conseguirmos desenvolver o trabalho, não temos um suporte básico. Tinha que ter uma fiscalização para isso. O município é falho, pois existem as leis, DOM e o regimento, por exemplo, mas o que se consegue cumprir com as condições que te dão para trabalhar ou com que qualidade se consegue desenvolver? Dessa forma, entende-se que mesmo que os documentos existam para orientar o trabalho dos professores, isso não adianta se estiver só no papel, por falta de condições para se trabalhar dentro da escola.

Além disso, a assistência por parte da Secretaria de Educação também envolve outros aspectos relacionados com a escola e com o trabalho dos professores, como a garantia de direitos dos profissionais, como discutem os profissionais no diálogo abaixo (Observação 4) sobre a falta de organização da administração pública para cumprir os direitos de formação continuada, a hora atividade dos professores e os direitos de carga horária dos alunos, visto que para atender um direito precisam desassistir o outro.

*P4: Mas é que na realidade gurias, eu concordo, não pode não ter aula, a Secretaria de Educação deveria ter profissionais suficientes para cobrir a formação continuada dos professores enquanto alguns fazem formação outros estão em sala de aula atendendo os alunos. Tem uma carga horária educacional a ser cumprida tem uma carga horária a ser cumprida essa carga horária tem que ser cumprida, as criança. Tu não pode suprir uma necessidade descumprindo outra. São 2 coisas que têm que ser cumpridas: a carga horária e a formação continuada ou... não tem como tu cumprir a formação continuada tirando o aluno de sala de aula, tem que se cumprir as 2 coisas. E, na verdade, eles não estão cumprindo nem uma e nem a outra, porque estão deixando a desejar tanto na formação continuada quanto na carga horária, porque pra dar formação que é meia boca a formação que dão, eles nos tiram de sala de aula a*

*gente não tem as nossas horas atividades porque não tem como colocar professor para suprir a carga horária na sala de aula que seria esse ano começaram a usar na sexta-feira e nos tiraram porque os pais gritaram, com razão, porque o aluno tem direito de estar em sala de aula.*

*P1: Mas pelo menos aquelas horas que a gente tinha a gente conseguia conversar né.*

*P2: E fazer as coisas né.*

*P4: Só que são dois direitos que estão sendo... para comprimir o nosso direito da hora atividade, eles descumpriam o direito da carga horária dos alunos, aí agora eles estão cumprindo o direito da carga horária dos alunos e descumprindo o nosso direito de hora atividade então é uma questão de organização da administração pública, é isso que eles têm que organizar e não organizam.*

Seria preciso pensar em um sistema de organização pública para que nenhuma das partes fosse prejudicada, tanto professores quanto alunos. Entende-se então que a SMED deveria disponibilizar profissionais suficientes para cobrir as formações continuadas, pois a carga horária dos alunos tem que ser cumprida. No entanto, não estão cumprindo nem uma nem a outra, pois para ofertar as formações estão nos tirando de dentro de sala de aula e cancelam as aulas dos alunos. Além disso, os professores não estão conseguindo tirar a hora atividade que é um direito garantido, porque não tem professor para suprir a carga horária, quando tínhamos as aulas precisavam ser canceladas e os pais reclamavam. Então os dois direitos não estão sendo cumpridos, por questão de organização pública, teriam que organizarem.

Na visão dos profissionais falta conhecimento sobre a organização das escolas, uma vez que os profissionais que atendem no centro de autismo, por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, não tem conhecimento sobre uma organização escolar. No diálogo abaixo (Observação 4), os participantes conversam sobre isso.

*M2: Nas conversas abaixo os professores discutem a respeito do conhecimento que os profissionais do centro de autismo têm em relação a educação, assim como apontam a falta de auxílio parental para as famílias.*

*M2: Falta um pouco de noção lá dos profissionais do centro uma noção de sala de aula, uma noção de escola, uma noção de educação.*

*P1: Lá tá muito bonito.*

*VOZES MISTURADAS.*

*M2: É muito legal porque são profissionais, obvio são profissionais da saúde enfim não sei...*

*P5: Sim, eles são bons profissionais.*

*M2: ... é normal, mas eles estão lidando com escola, com educação, eles estão lidando para atender eles, então não mistura, mas se querem mistura, mas com uma noção de educação...*

*P4: Essa noção eles não têm.*

Falta um pouco de noção de sala de aula, de escola e de educação para os profissionais do Centro de Autismo. São ótimos profissionais da área da saúde, mas estão trabalhando com escola, com educação. Considerando isso, precisariam buscar por conhecimentos básicos sobre a estrutura e organização da escola no qual os alunos que eles atendem fazem parte.

### **6.3 Formação Continuada e Inclusão Escolar: Organização, Engajamento e Espaços de Diálogo**

Nesta categoria será apresentado o modo como acontece a organização das formações continuadas ofertadas pelo município e a disponibilização e organização de espaços de diálogo e formações dentro da escola, trazendo quais as contribuições de ambas para o trabalho dos profissionais.

#### **6.3.1 Organização e Engajamento nas Formações para Educação Inclusiva: Perspectivas e Considerações**

A formação dos professores é um direito garantido em diferentes documentos, aqui já citados. É para ser um momento de aprendizado e troca de experiências, a fim de solucionar problemas e dúvidas advindas do cotidiano da escola. Além disso, Minetto (2021) destaca que a busca para o conhecimento e para as formações continuadas fazem com que o professor aperfeiçoe o senso crítico, aumentando sua capacidade de tomar decisões e também de se posicionar frente às mudanças. Considerando isso, Imbernón (2010) esclarece que a formação não pode ser mera

transmissão de conhecimento e formações em que uma pessoa, que não faz parte da comunidade escolar, fale sobre uma realidade que não é a da escola e os demais só escutam. Para o autor, os professores têm que ser participantes ativos das formações, colocando seus problemas do dia a dia da sala de aula (Imbernón, 2010). Pessoas externas ao ambiente escolar não conhecem a realidade que os agentes daquela comunidade enfrentam; existem situações que são parecidas, mas nenhuma realidade é igual a outra.

No município de Jaguarão a formação de professores e monitores acontecem em momentos diferentes, conforme explica P8 (Entrevista) “nós disponibilizamos formações para professores e para monitores, elas funcionam em momentos distintos só né”.

Dessa forma, a organização dessas formações também acontece de maneira diferente, uma vez que deve considerar as necessidades de cada profissional. A partir disso, a organização da formação para os monitores é pensada de maneira que contemple todos os profissionais, pois conforme explica P8 (Entrevista) os monitores da escola foram os que entraram por último, eles são novos, então recém estão fazendo capacitações e formações. Então, a organização da formação para os monitores acontece da seguinte forma: uma capacitação com a temática dentro do desenvolvimento das crianças que eles trabalham, para todos os monitores. Além disso, são ofertadas formações no formato online.

Essas formações online realizadas pelos monitores são as oferecidas pelo site do MEC, assim como as oferecidas pelo site da Pandorga Formação em Autismo<sup>3</sup>. Dessa forma, na página da instituição explica que se trata de um espaço responsável por ensinar familiares, professores e outros profissionais a respeito de variadas temáticas relacionadas ao autismo. Considerando isso, então, M1 (Entrevista) explica que a Secretaria de Educação indica que os monitores façam cursos online gratuitos, que são disponibilizados no site da Pandorga, por exemplo, que são indicados para a área do autismo. De acordo com o que diz P8 (Entrevista), eles precisam fazer as capacitações, dessa forma é enviado um link e, após o término, do curso precisam

---

<sup>3</sup> Programa responsável por cursos de formação online voltados para área do autismo, disponível para familiares, professores e outros profissionais. Além disso, disponibilização planos de capacitação para as secretarias municipais de educação que tem interesse em capacitar seus professores de maneira online. Os cursos são pagos, mas o programa oferece bolsas de estudos para professores e familiares de pessoas com TEA. Além disso, após a conclusão dos cursos, são disponibilizados certificados. Disponível em: <https://www.pandorgaformacaoautismo.org/sobre-a-pandorga-formacao>.

comprovar que o terminaram mediante apresentação de certificado. Além disso, P8 (Entrevista) ainda explica que as formações acontecem anualmente, pelo menos duas vezes no ano para os monitores. Esse ano eles já realizaram uma formação online e uma presencial, ano passado ao longo do ano eles fizeram formações presenciais e online. Além disso, foram realizadas reuniões de acompanhamento.

As escolhas das temáticas das formações são organizadas pela Secretaria de Educação. Dessa forma, P8 (Entrevista) explica que as temáticas das capacitações são pensadas de acordo com o que se observa que é necessário para eles. Primeiro eles precisam ter conhecimento sobre educação especial, como é o acompanhamento que eles têm que fazer. Desse modo, entende-se que a primeira formação é pensada como forma de apresentação da educação especial para os monitores, pois deve-se considerar que alguns nunca tiveram contato com a área, visto que o concurso é nível ensino médio.

*P8: As capacitações são de acordo com o que a gente observa o que é necessidade deles, primeiro terem conhecimento do que que é educação especial como é que a intervenção que ele tem que fazer, um acompanhamento, porque eles não fazem intervenção eles fazem um acompanhamento.*

No entanto, Imbernón (2010) considera que a formação deve ser capaz de criar um ambiente de reflexão sobre a prática para os professores. Desse modo, as formações devem ser pensadas a partir de situações e problemas que façam parte do ambiente escolar. Considerando isso, o ideal seria que as formações dos monitores partissem do ponto de interesse deles considerando as deficiências dos alunos que atendem. Além disso, Nozi (2013) considera que os cursos de formação têm que serem organizados de maneira que atendam as necessidades dos alunos e consideram as especificidades dos alunos com deficiência.

A última formação realizada pelos monitores foi com os profissionais que iriam atender no Centro de Autismo do município, conforme menciona P8 (Entrevista): “e a última a gente já fez com o pessoal que vai atender no Centro de Autismo”. E M1 (Entrevista) corrobora isso afirmando que a última formação que os monitores tiveram foi com as pessoas que vão trabalhar no centro de autismo: a psicóloga, a fonoaudióloga, etc. Eles basearam-se em livros e levaram-nos para que a gente pudesse olhar, achei bem estruturado. Percebe-se que foi uma formação com

psicólogos e fonoaudiólogos que irão atuar com os alunos assistidos no Centro de Autismo. De acordo com o que foi mencionado pelo participante, foi uma formação baseada em teoria de livros, o que contribui para a construção de conhecimento a respeito da educação especial e das deficiências para os monitores. Isso vai ao encontro do que é orientado por Imbernón (2010), uma vez que o autor considera importante que haja essa relação entre a teoria, prática e construção de novos conhecimentos. O autor enxerga essa associação como uma inovação para as formações.

A organização das formações para os professores acontece de maneira um pouco diferente, mas seguindo uma estrutura semelhante. A participante P8 (Entrevista) explica que tem assessoramento para realizar oficinas e dar sugestões de atividades e adaptações para os professores de sala de aula. Entende-se então que esses momentos seriam oficinas, onde os professores aprendem e realizam atividades práticas. Esses momentos são de grande valia, pois ajudam o professor no momento de construção do planejamento bem como na execução das atividades em sala de aula. Além disso, esses momentos são importantes, pois proporcionam aos professores momentos de trocas de experiência. Imbernón (2010) aponta que “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2010, p. 45). Dessa forma, nesses momentos, os professores têm oportunidade de construir um trabalho colaborativo, o que é considerado por Imbernón (2010) fundamental nas propostas de formação, pois estas precisam ser “capazes de estabelecer espaços de reflexão e participação” (Imbernón, 2010, p. 42).

Além disso, cabe salientar da importância de formações voltadas também para situações práticas de sala de aula. Conforme mencionado pela participante que as formações oferecem momentos de realização de oficinas e sugestões de atividades. Imbernón (2010) destaca a importância de, nas formações, não se considerar somente a teoria, mas também a prática, com o intuito de poder aplicar em situações reais.

A participante P8 (Entrevista) explica que existem momentos de roda de conversa e existem momentos de palestras. Entende-se que as rodas de conversa seriam os momentos nos quais os professores realizam as oficinas de aprendizagem

de atividades práticas, que têm grande contribuição para a prática pedagógica do professor. As palestras, entende-se que seriam os momentos em que os profissionais escutam o que outros profissionais têm a dizer sobre algum assunto relacionado com a educação, conforme aponta P8 (Entrevista) “é palestra assim, elas palestem para os professores”. Contudo, é preciso ter cuidado com esses tipos de palestras, pois elas são consideradas por Imbernón (2010) como uma forma de doutrina aos professores através de uma pessoa que se supõe ter mais conhecimento. Além disso, o autor considera que esse modelo de “treinamento” tenta “culturalizar” (Imbernón (2010, p. 40) os professores tentando solucionar problemas, sendo que enquanto formadores, muitas vezes, não têm experiência prática. A participante P5 (Observação 4) corrobora o autor explicando que as formações práticas agregam mais conhecimentos do que as formações teóricas, uma vez que, em muitos casos, essa teoria não tem relação com a realidade da escola. Sobre isso o autor ainda acrescenta que

os cursos padronizados, de acordo com o propósito e as maneiras como se realizam, podem servir para gerar processos de reflexão e mudança na prática, mas se permanecem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis (Imbernón, 2010, p. 37).

Sobre essas formação oferecida para os professores, P8 (Entrevista) explica ainda que elas acontecem em momentos pontuais, como a programação da semana da pessoa com deficiência. No ano passado, por exemplo, aconteceu uma jornada sobre o autismo.

As temáticas das formações para os professores são pensadas de acordo com as necessidades de cada criança e da demanda dos professores, conforme explica P8 (Entrevista):

*P8: As temáticas para as formações vêm surgindo de acordo com as necessidades das escolas, pois não adianta criarmos temáticas que não sejam de interesse dos profissionais. Então as temáticas foram organizadas da seguinte maneira: em 2017, no início do ano letivo, começamos falando sobre o que são as deficiências e em seguida apresentamos quais intervenções poderiam ser realizadas. Agora estamos com as temáticas voltadas para as adaptações e o desenvolvimento de atividades, mas isso depende do que os professores mostram e do acompanhamento feito nas escolas.*

A partir disso, compreende-se que a Secretaria de Educação considera a realidade das crianças, bem como da escola, uma vez que as temáticas surgem a partir da necessidade das crianças e também pelo fato de que atendem as demandas solicitadas pelos professores. Sobre isso, Imbernón (2010) destaca que “considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados os professores participam de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas.” (Imbernón, 2010, p. 32). Dessa forma, é imprescindível que para escolha das temáticas sejam consideradas as demandas dos profissionais.

No entanto, sobre a organização das temáticas, os participantes comentam que, muitas vezes, são oferecidas formações com as mesmas temáticas, inclusive com os mesmos slides, conforme aponta os participantes no diálogo abaixo (Observação 4):

*M2: Assim ó a gente teve a formação que foi só dos monitores, depois tem uma formação com os professores, acho que duas né? E nas três formações que a gente teve foi com os mesmos slides, as mesmas conversas.*

*M1: Os mesmos profissionais.*

*M2: Os mesmos profissionais, tirando os lá de Arroio Grande que vieram né? Mas foi exatamente a mesma coisa, até na formação que seria prática, que foi lá no Marcilio, foi exatamente a mesma coisa, não mudaram um slide, não mudaram nada, então a gente viu três formações a mesma coisa.*

*M1: Prática nenhuma.*

*Pesquisadora: Prática nenhuma.*

*M2: Quando eu tava baa eu vou fazer essa oficina e tal, porque da birra, questão do \*aluno\* e tal, ba vai ser muito legal e ele só me olhou “tu vai ver a mesma coisa” e eu “não, não vai ser imagina”, ela deu...*

*P4: Vai ser outro assunto.*

*M2: Não imagina vai ser outro slide, vai ser outra coisa. Foi exatamente a mesma coisa.*

A participante P5 (Observação 4) corrobora essa informação afirmando que a organização das temáticas das formações oferecidas é sempre sobre o mesmo assunto. M5 (Entrevista) também concorda com isso afirmando que nas formações são instruídos a como reconhecer o autismo e os níveis de suporte, sempre o assunto é sobre autismo. No meu caso, por exemplo, não trabalho com aluno com TEA, mas

sim com síndrome de *Down*. Devemos considerar que o aprendizado sobre teorias relacionadas ao autismo é importante para os profissionais da escola, mas também deve-se considerar, conforme apontado na fala acima da participante M5, que na escola pode vir a ter crianças com inúmeras deficiências, como a síndrome de *Down*. Dessa forma, as formações devem ser organizadas com foco na realidade e na solução de problemas reais do ambiente escolar. Imbernón (2010) considera que predominam as formações de caráter transmissor, na qual a teoria é distante da realidade, dos problemas e do contexto. Para o autor essas formações se baseiam em um professor ideal com problemáticas comuns.

No entanto quando se fala em formação inclusiva é para trabalhar com crianças seja qual for a deficiência. P8(Entrevista) explica que “quando a gente fala em formação de professor quando, tu vai fazer a formação, não vai fazer a formação para formar um professor para trabalhar com autista e sim vai fazer uma capacitação para o professor trabalhar com o desenvolvimento daquela criança, então ele vai aproveitar tanto para criança com TEA como para qualquer outra criança”. Ainda acrescenta que qualquer formação pedagógica te faz ter conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento e te orienta como desenvolver atividades (P8, Entrevista).

Além da questão da repetição de assunto, os participantes também consideram a durabilidade do tempo das formações como um aspecto negativo, conforme discutem no diálogo abaixo (Observação 4):

*P5: Quanto às formações da Secretaria é eu acho que só assim é fundamental que elas tenham né, até poderiam ter mais vezes, eu acho, mas o que que acontece tem coisas é que são muito repetitivas, a colega levantou do murmurinho a questão da conversa, realmente são coisas que duram muito tempo, porque é uma manhã inteira tem umas que é o dia inteiro é manhã e tarde e vem com aquelas palestras que tu já escutou no começo do ano no meio do ano e tu vai lá e escuta no final do ano de novo a mesma pessoa com o mesmo discurso que muda uma ou duas palavras né mas vem a ser a mesma coisa. Isso também é acredito que gere esse ponto, essa conversa é de descaso com que né, que não é não deveria acontecer, porque é uma falta de educação obviamente né que é uma pessoa falando a gente tem que respeitar, mas eu acredito que isso. Uma formação que eu gostei muito, adorei, foi aquela que as gurias fizeram da educação infantil, a assessora da educação especial e a*

*coordenadora da educação infantil que foi uma coisa prática que é o que a gente precisa.*

*P1: É a prática ele.*

*P5: É o que a gente a gente espera de uma formação te dê uma luz, que te traga ideias, que te acrescente e te agregue coisas novas, porque esse discurso aí que né “de como tem que ser”.*

*P2: A gente já sabe de trás para frente.*

*P5: Porque a gente já escutou, a gente lê, a gente tá trabalhando e vivendo a prática que tu vê que não tem nada ver com aquilo ali né tu chega aqui e tu tem que fazer tudo diferente.*

*P1: Mas agora tu vê as atividades, como são feitas né, já é outra coisa.*

As formações da SMED são fundamentais e poderiam acontecer com mais frequência. Em relação às temáticas, sabemos que existe uma variada gama de assuntos relacionados com a educação especial que pode agregar conhecimentos a todos, sejam professores ou monitores. Em relação à durabilidade precisamos considerar que existem assuntos que demandam uma maior carga horária para ser explanado. Dessa forma, o que se precisa considerar é que o assunto esteja de acordo com o interesse e realidade da escola e dos professores, isso pode fazer com que eles se interessem pelo assunto e dessa forma não considerem o tempo que tenham que estar em formação. Imbernón (2010) aponta algumas propostas para melhoria da organização das formações abaixo:

Diagnóstico das formas de atuação dos professores em suas salas de aula mediante uma série de observações.

Exploração da teoria, realização de demonstrações, discussões e práticas em situações de simulação.

Discussão reflexiva. Os momentos de discussão em grupos pequenos e as tarefas de resolução de problemas ao longo das sessões ajudam a aprendizagem e a transferência para as aulas.

Sessões de retorno dos professores e assessoria. O acompanhamento mediante a observação por parte de colegas ou de assessores garante a transferência de estratégias de ensino de maior complexidade (Imbernón, 2010, p. 38).

Percebe-se a contribuição desse tipo de formação, voltada para a prática e a teoria e para a realidade de sala de aula, quando os professores comentam sobre a formação prática que participaram, afirmando que contribuiu significativamente, pois

consideram ser importante e necessária uma formação que oriente e traga novas ideias, que acrescente e agregue coisas novas. Imbernón (2010) corrobora essa afirmação quando diz que é preciso “potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (Imbernón, 2010, p. 40). Dessa forma o autor orienta o seguinte:

Se são realizados cursos de formação, estes não deveriam ficar apenas na teoria explicativa sobre a questão ou na superficialidade do estado da mesma, senão realizar demonstrações e simulações, para depois levar as questões para a prática real e desenvolver sessões de retorno dos professores e discussão, em que se analise a concretização da prática nas diversas situações problemáticas e possam observar-se as diversas complexidades que foram surgindo (Imbernón, 2010, p. 37).

Considerando isso, um dos participantes comentou sobre uma formação que era oferecida há alguns anos na educação infantil, a qual era considerada interessante, pois permitia aos professores trocar experiências e atividades. No diálogo abaixo (Observação 4) o participante relata como eram organizados os encontros.

*P2: Eu acho que quando eu fui participar, quando eu me inscrevi para participar né, eu coloquei né que quando a muito tempo atrás que eu trabalhei com pré, a gente tinha assim ó: era uma vez por mês tinha reunião em uma escola, aí aquele dia não tinha aula na educação infantil. Aí, por exemplo, tá é esse mês é a casa da criança aí tinha que pegar uma a coordenação, enfim a direção organizar junto com professor alguém para palestrar né, mas não eram palestras grandes nem cansativas né, eram palestras curtas e bem informativas e aí cada professor teria que levar uma levar um trabalho né que realizou na sala de aula para trocar experiência com os demais colegas das outras escolas. Guria, vocês não têm noção o que a gente aprendia tinha coisas assim maravilhosas por exemplo, a colega trabalhava de um jeito as figuras geométricas e eu “ah eu não trabalhava assim”, entendesse, aí a outra “ah eu trabalho assim”. Era muito enriquecedor, era muito bom, muito bom mesmo. Claro dava um certo, digamos trabalho, para a, para organizar porque a gente tinha que fazer os convites mandar para as outras escolas né teria que ter sempre um assim é um lanche né pra oferecer para as pessoas, porque ia bastante gente, iam as coordenações, ia os professores das educações, das EMEIS e da educação infantil que trabalhavam*

*com educação infantil, mas era muito bom. Eu sinto falta sabe era uma coisa tão positiva que não acontece mais, cada mês era uma escola, cada mês uma escola era sorteada e aí a gente ia e passava uma tarde assim muito boa. Eu acho assim que era bem boa as palestras, que agora como disse a colega são palestras cansativas, longas demais então não, às vezes se tu quer saber alguma coisa tu pega o livro e lê né. Como está dizendo as gurias né a gente quer é a prática, como fazer né. Graças a Deus agora tem internet, que a gente né, mas no meu tempo não tinha.*

O profissional aponta como sendo esta uma formação ideal, pois possibilita trocas entre os colegas. Sendo essa uma alternativa que deve ser proporcionada nas formações, conforme aponta Imbernón (2010) e ainda destaca que é preciso criar estruturas organizadas que proporcionem comunicação entre os professores, proporcionando reflexão sobre a prática. O autor ainda considera que as formações devem ter esse caráter de considerar as situações problemáticas apontadas pelos professores.

Caso contrário, acontecem formações que são consideradas por Imbernón (2010) como transmissoras de conhecimento e essas são exemplificadas pelos participantes no diálogo abaixo (Observação 4), pois são realizadas através de leitura de slides e são aquém da realidade das nossas escolas.

*P7: Ah é! Mas geralmente as palestras que elas dão tudo, elas vão ali e leem, nunca me esqueço de uma formação que eu fiz, com uma professora lá de Pelotas, ela leu tudo.*

*P2: É.*

*P7: Eu nem enxergava, porque não enxergava...*

**VOZES MISTURAS**

*P7: Ela leu tudo, olhou para gente e disse assim “vou me embora, vou me embora porque tenho que ir no freeshop comprar uns cobertores que a minha filha vai casar [...] e foi embora. Até hoje não sei o que ela falou, o objetivo dela não foi dar a palestra, foi receber bem e...*

*Pesquisadora: É transmissão de conhecimento pura né, tu vai ali fala e deu.*

*P7: E por quê?... e aquilo ali tudo que ela leu é só tu abrir ali no google.*

*P2: Abrir no livro.*

P7: Porque ela leu ela não debateu o que está escrito nos slides, ela simplesmente ela leu tudo aqui ali e ela não debateu, assim ó...

P2: Se foi embora.

P7: Se foi embora, porque ela poderia colocar aqueles tópicos e ir debatendo.

P2: Sim né, dizendo o que vocês acham.

P7: Não, não teve um objetivo nenhum para mim. Não teve nenhum objetivo, porque ela só traz teoria e teoria, ela vem de lá fora “Canguçu tem a escola e é assim” “Camaquã é assim”, mas nós não somos Camaquã, nós não somos Canguçu, a realidade nossa é diferente, aquelas salas imensas cheias de brinquedos bonitos.

P2: E às vezes o que eu noto é assim, é uma coisa assim “a mostrando por exemplo uma atividade” aí tu olha assim lindo e maravilhoso né, mas aí vai prestar atenção é quatro crianças no mínimo, é os mais tranquilos da sala de aula e que tão ali né realizando a tarefa agora vai fazer com 15.

P4: E o que que a escola deu.

P1: E que tem material né.

P2: Vai fazer, aí enquanto um pula amarelinha, os outro se estapeia lá, aí tu vai socorrer aí o outro...

P2: É.

P7: Aí apresentou as crianças tudo na creche I, as crianças tudo brincando, as mesas, aquele belo, aquilo bonito.

P2: Eu noto isso até na internet

P7: É até a professora sentada, a outra professora com os alunos, parecia que não tinha ninguém. Acho que foi bem assim treinado acho.

P7: Porque tu via, tudo assim é fora da realidade, aí assim, teve uma que perguntou, como é que “como é aqui para vocês gurias, vocês têm tudo?” aí teve uma assim “nós não temos nem televisão, muito menos um computador na sala de aula, nós não temos nada disso aí, é fora da realidade”. Eu me lembro bem direitinho, porque tem não adianta a formação. Porque a teoria, qualquer uma de nós dá a teoria, porque a prática aqui, a realidade é outra.

P2: É totalmente diferente.

P7: Às vezes as crianças não trazem nem papel higiênico, às crianças não trazem lencinho, às vezes não trazem nem fralda, é completamente diferente a realidade e vem comparar com Pelotas, com Camaquã.

Percebe-se que os professores entendem que as palestras que são oferecidas, muitas vezes, estão aquém da realidade na qual estão inseridos. Essa afirmação cabe a questões relacionadas à infraestrutura e materiais. Porém ao que diz respeito à teoria e à prática, deve-se haver o entendimento que não existe prática sem uma teoria. Embora ainda existam profissionais que seguem essa linha de pensamento, conforme menciona Zeichener (2008) “a ‘teoria’ é ainda vista, por aqueles que seguem esse modelo, como existindo apenas nas universidades e a prática, nas escolas.” (Zeichener, 2008, p. 541). Todavia deve-se ter o entendimento de que toda prática é oriunda de uma teoria, mesmo que o profissional não domine ou não tenha conhecimento da mesma. Esse espaço de formação traz a oportunidade de reflexão sobre a prática, o que leva a novos conhecimentos sobre o ensino. Dessa maneira, conforme explica Zeichener (2008), “contribuem para o processo de desenvolvimento docente” (Zeichener, 2008, p. 541).

Sobre a infraestrutura e os materiais, que em uma das falas acima um dos participantes comenta, sobre o fato de mostrarem fotos e vídeos de outros ambientes e outras realidades, a participante P7 comenta que em seu local de trabalho não é dessa forma, que existem muitas dificuldades, como as aqui já mencionadas, como falta de materiais e recursos humanos, por exemplo. A participante P2 (Entrevista) corrobora isso afirmando que as formações contribuem com conhecimentos, no entanto estão além da realidade em que estão inseridos. Essa comparação de realidades pode gerar sentimentos de desmotivação ou frustração. Embora Imbernón (2010) explica que se os professores estão desmotivados é preciso encontrar soluções para que trabalhem com mais qualidade.

Outro ponto apresentado pelos participantes referente a organização das formações tem relação com os horários e aviso de horários das formações fora do horário de expediente. No diálogo abaixo (Observação 4), os professores relatam sua insatisfação sobre o aviso de uma reunião com apenas algumas horas de antecedência, sendo que no mínimo os professores precisam de alguns dias para poderem se organizar.

*M2: Por exemplo, agora terça-feira, segunda ou terça? Que tem lá com os profissionais do Centro, que acho que os professores tiveram uma reunião também.*

*“A reunião é hoje, vocês têm que estar aqui as 17:30h, porque vai ter reunião segunda-feira”. Como? Como é que não avisam um dia antes?*

*P4: 24h de antecedência já é em cima do laço*

*Pesquisadora: Não tem como.*

*P4: Aí tu imagina no mesmo dia, com horas de antecedência.*

*M2: A gente falou...*

*P4: As pessoas têm vida.*

*M2: ...no grupo “não assessora não dá, a gente precisa de uns dias para se organizar, tem compromisso” aí tá transferiu para outra semana, mas porque foi uma pressão dos monitores porque a gente precisa se organizar.*

Deve existir uma organização por parte dos órgãos responsáveis para que consigam avisar com antecedência os profissionais, a fim de que se organizem tanto em suas rotinas profissionais quanto pessoais. Além disso, em relação aos horários, Imbernón (2010) considera como um obstáculo que precisa ser vencido, pois horários inadequados “sobrecarregam e intensificam o trabalho docente” (Imbernón, 2010, p. 35).

Outra questão trazida durante as rodas de formações, foi referente as reuniões realizadas com os profissionais do Centro de Autismo. Os participantes no diálogo abaixo (Observação 4) comentam que foram chamados para participar na reunião sobre seus alunos com deficiências, no entanto os profissionais que estavam na reunião apontaram que não poderiam falar sobre os alunos por ser antiético. Dessa forma, não entenderam qual a finalidade de estarem na reunião.

*P1: Os psicólogos, a fonoaudióloga e não sei quem mais aquelas coisas elas não podem...*

*P4: Gurias eu saí...*

*P1: ...dizer nada do teu aluno, porque isso é...*

*P4: Antiético.*

*P1: Antiético e aí tu vai saber o quê? Tu vai lá para quê?*

*Pesquisadora: Então elas falaram o quê?*

*P1: Nada, as mesmas coisas que elas já tinham falado antes.*

*P5: Não te dizem nada, não te dizem se está aprendendo, não te dão um retorno. Não podem dizer nada, porque é antiético. Aí começava a falar sobre os problemas...*

*P4: Eu não fui, qual a finalidade?*

*P5: Começaram a falar sobre os problemas que uma professora apontou o caso que acontece com o aluno dela, que na festa o guri surta aquela coisa...*

*P1: Tem um que surta o outro que gosta.*

*P5: ...e que bate e não sei o que e não sei o que. Aí elas escutam, escutam tudo, aí a psicóloga “pois é, mas quem sabe” ai ela veio textinho teórico assim “quem sabe tu faz assim, assim, assim”.*

*P1: Aquilo que a gente, já estamos cansados de fazer.*

*P4: “Mas tem que analisar porque cada caso...”*

*P1: É isso aí. Isso mesmo.*

A questão do sigilo entre médico e paciente é uma realidade, e os professores têm que compreender isso. No entanto é preciso se pensar, então, qual teria sido a finalidade real da reunião, considerando que não era para discutir sobre o andamento dos alunos dentro do Centro de Autismo. Por isso considera-se a importância de se considerar as demandas dos professores conforme é orientado por Imbernón (2010). Outra questão é que cada criança é uma criança, dessa forma, como situação vivida na escola é única, considerando isso não existem receitas prontas de como devemos trabalhar com os alunos, até mesmo quando se trata da solução de problemas.

Todas as formações aqui descritas contribuem de alguma forma, mesmo que mínima, para a construção de conhecimento dos profissionais. Considerando isso, seria ideal que as formações fossem oferecidas para todos os profissionais da escola. A profissional M2 (Entrevista) afirma que todos os profissionais das escolas, que trabalham com as crianças, deveriam participar das formações:

*M2: Porque não é uma coisa: “ah como tu vai ser monitora da criança”, não. É uma coisa ampla, questões de nutrição, questões com a psicóloga, teve fonoaudiologia, coisas que são importantes não só para gente, mas para qualquer pessoa que trabalha com eles deveria ter, é muito importante.*

Além disso, M2 (Entrevista) destaca que é uma questão ampla, de nutrição, psicóloga, fonoaudiologia, assuntos que são importantes para todas as pessoas que trabalham com as crianças. Dessa forma, as formações deveriam acontecer para

todos da escola, de modo geral. Inclusive o pessoal da cozinha, todo mundo que faz parte do dia a dia da criança, para que possam entender como trabalhar.

Considerando tudo que foi dito até aqui a formação continuada é uma forma de construção da identidade do professor, conforme explica Imbernón (2010)

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros (Imbernón, 2010, p. 11).

Dessa forma, entende-se que as formações são importantes não só para construção de conhecimentos, troca de experiências e atividades, mas também porque são esses fatores que ajudam a constituir a identidade do professor. No entanto, em alguns casos, os professores têm dificuldades em perceber a importância desses momentos, como é mencionado pelo participante P4 (Observação 4).

*P4: Só que também eu vejo assim que muitas dessas formações que eu participei eu vi um certo descaso dos próprios colegas tá, um burburinho, parece uma reunião de comadre não parece uma formação e a gente não consegue nem entender o que está sendo dito.*

Essa questão pode ser considerada como desmotivação por parte dos profissionais. Imbernón (2010) considera que essa desmotivação pode estar associada a fatores como “desordem, devido à diversidade dos alunos, à realidade social dos adolescentes e ao pouco apoio das administrações educativas” (Imbernón, 2010, p. 109). O autor ainda acredita que formações voltadas para atitudes podem contribuir para manter os professores motivados. No entanto, a participante P8 (Entrevista) acredita que como em todas as profissões têm pessoas que se dedicam mais e pessoas que não se dedicam tanto, por situações adversas. A partir do momento que se realiza uma formação, inicia-se ou se dá continuidade a uma construção de conhecimento. Desse modo, o indivíduo é apresentado a teorias e sugestões sobre determinado assunto. A partir disso, seja professor, monitor ou qualquer outro profissional da escola, não pode dizer que não tem conhecimento a respeito do assunto. No entanto, conforme aponta P8 (Entrevista):

*P8: Eu não questiono ninguém, mas eu acho assim ó: que realmente, às vezes, é mais fácil dizer que tu não tem capacitação, porque aí tu não tem uma obrigação tão grande e aí fica na responsabilidade das pessoas tu não ter sido capacitado.*

Nozi (2013) considera que mesmo que os professores não tenham formação específica para trabalhar com educação inclusiva, esta não pode ser uma desculpa para não receber em sua sala regular um aluno com deficiência. Considerando isto, cabe destacar que as formações são importantes na vida profissional dos profissionais da escola, por diversos motivos, dentre eles alguns apontados pelos participantes M5, P3, M3, M1 e M4. M5 (Entrevista) considera que as formações são importantes para se ter essas informações, pois muitas vezes não sabemos onde buscar. Então o município ofertando é importante para os profissionais terem por onde começar a seguir. Enquanto P3 (Entrevista) acredita que as formações são válidas, pois sempre trazem novidades, técnicas diferentes, alternativas para que a gente tente aproximar ao máximo a criança deficiente da turma, como fazer adaptações. Como incluir essa criança de fato, através de atividades com o grande grupo, então acho muito válido. M1 (Entrevista) considera que nas capacitações é ofertado um momento para exposição e discussão de alguns relatos e um momento em que se pode sanar dúvidas, o que é importante, pois podemos aprender uns com os outros.

O ato de se capacitar com alguém que tem mais experiência, mais leituras é muito importante, principalmente para os monitores. A participante M3 (Entrevista) considera que nas formações é possível, ter outras visões a partir das ideias compartilhadas. E M4 (Entrevista) acredita que para quem está começando agora as formações são importantes para ter conhecimento sobre os assuntos relacionados à educação especial.

Além disso, cabe destacar que as formações possibilitam uma relação entre a teoria e a prática, além da oportunidade da construção de novos conhecimentos, segundo orientado por Imbernón (2010). Dessa forma M1 (Entrevista) considera a participação nas formações fundamentais, pois na sala de aula vive-se a prática, mas a teoria também é importante. Há determinados momentos em que o profissional precisa da teoria associada a prática, por exemplo, em um momento de crise saber como agir e saber como proceder a partir de determinadas atitudes dos alunos. Entende-se também que essa formação, a qual se refere o participante M1, é pensada

a partir dos problemas ou temáticas de interesse dos professores, este é um fator orientado por Imbernón (2010) para organização de uma formação coletiva.

No entanto nem todos os participantes consideram que as formações sejam suficientes. Os participantes M5 e P2 consideram ainda não ser o suficiente para que se sintam preparados para trabalhar com inclusão em sala de aula. M5 (Entrevista) comenta que mesmo com as formações que tem, ainda parece que é insuficiente, mesmo que se busque por conhecimentos em outros lugares ainda é insuficiente. Enquanto P2 (Entrevista) destaca que as formações que são ofertadas ainda não são suficientes para os professores se sentirem preparados para trabalhar com a inclusão como ela é de fato na escola, pois não as considera objetivas o suficiente.

Essa questão de objetividade nas formações pode estar ligada com a associação entre a prática e a teoria ou, até mesmo, na visão dos participantes, diretamente com a prática, uma vez que eles demonstram um interesse maior em formações que estão voltadas para as atividades práticas. Conforme comenta M5 (Entrevista): “Sobre as formações do município, eu acho que falta ser falado mais sobre a prática”. Por isso a importância de se considerar as orientações de Imbernón (2010) quando afirma a importância de organizar uma formação que considere os interesses e necessidades dos profissionais e que oportunize o aprendizado sobre a prática a partir da reflexão e resolução dos problemas.

Sabemos que a teoria é importante e sem ela se teria apenas o mínimo do conhecimento para trabalhar inclusão na sala de aula, mas como já mencionado só a teoria não é o suficiente. O conhecimento sobre a prática também tem muito agregar no trabalho dos professores e monitores, pois sempre devemos considerar que cada criança é única, com especificidades diferentes. Desse modo nem sempre a teoria que irá ajudar no trabalho com uma criança irá servir para todas as outras. A participante M5 (Entrevista) corrobora isso afirmando que “a gente pode saber tudo, pode ter todos os livros do mundo, pode ter lido todas as pesquisas do mundo, mas cada criança é uma criança”. Beyer (2010) explica isso quando afirma que “precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais” (Beyer, 2010, p. 38).

Por fim, cabe discutir sobre o número de formações que acontecem para os profissionais, considerando que são oferecidas anualmente em datas específicas,

como a semana da pessoa com deficiência, conforme já havia sido mencionado, para professores e monitores. A participante P2 (Entrevista) acredita que “para os monitores são oferecidas mais formações que dos professores”. Isto se justifica pelo fato de que a monitoria é um cargo recente no município, assim, os monitores estão recém entrando. P8 (Entrevista) explica que “são oferecidas várias formações aos monitores, algumas delas até mesmo se repetem, pois são profissionais que entraram nos anos de 2019, 2020, 21, 22 e 23”. No entanto, devemos pensar que apesar no número de formações ofertadas para os professores, esses profissionais já vêm com uma bagagem teórica trazida da graduação. Dessa forma, não cabe mais argumentar que não se tem informações sobre educação inclusiva por falta de conhecimento. Embora ainda algumas pessoas considerem que a graduação não é o suficiente para preparar o professor para atuar na educação especial, conforme aponta P8 (Entrevista).

*P8: “A minha formação pedagógica é a mesma que os professores que estão em sala de aula. Essa formação não tem uma cadeira específica que te prepare para trabalhar com crianças deficientes. Não ter uma cadeira específica para ensinar a trabalhar com crianças deficientes é uma falha da universidade. Quando me formei, eu só fiz uma cadeira de educação especial que me ensinou a avaliar e eu me apaixonei, por isso me dediquei.”*

No entanto, não podemos mais dizer que não se tem conhecimento sobre educação especial, pois a educação superior dispõe de disciplina que abordam teorias voltadas para educação especial. Também é preciso considerar que existem professores da rede que estão formados há algum tempo, conforme menciona P2 (Entrevista) "Me formei há bastante tempo, muita coisa mudou desde lá". E é preciso considerar que novas teorias e métodos sobre a educação especial surgiram e surgem a todo momento, assim sendo o estudo do professor se torna imprescindível.

Dessa forma, deve-se considerar que elas podem acontecer através de formações continuadas e cursos de pós-graduação e cabe aos professores buscarem por estudo, a fim de conhecer novos conhecimentos teóricos. No entanto, alguns professores não têm especialização voltada para educação especial, conforme comenta P1 (Entrevista) "a gente se forma, mas eu, pelo menos, não tenho especialização para trabalhar com educação inclusiva, às vezes eu não sei o que

trabalhar". Dessa forma o único conhecimento voltado para educação inclusiva é o que foi disponibilizado nas formações continuadas disponibilizadas pelo município. A participante P3 (Entrevista) considera importante saber a parte teórica, pois é fundamental que saibamos o que as pessoas vêm estudando sobre o assunto, quais avanços em relação à diagnósticos vêm acontecendo".

E ainda, que busquem conhecimentos, os professores se sentem inseguros para trabalhar com educação especial, mesmo com conhecimento, conforme explica M3 (Diário de Campo 1) "Eu tenho um pouco de conhecimento, mas fiquei insegura para falar hoje".

Os profissionais adquirem conhecimento através das formações e através de buscas na internet, conforme expõe os participantes P2, P3, M5, M1, M2 e P1. A participante P2 (Entrevista) comenta que todo o conhecimento que tem é participando das formações ofertadas pelo município. Enquanto P3 (Entrevista) afirma que além das formações busca por fóruns na internet. M5 (Entrevista) informa que participa dos cursos que o município oferece e utiliza materiais disponibilizados pela SMED no *Classroom*. M1 (Entrevista) explica que realiza os cursos gratuitos disponibilizados no site da Pandorga, que são indicados pela Secretaria de Educação. M2 (Entrevista) comenta que entrou há pouco tempo, desse modo, ainda não participou das formações, por isso procura por atividades na internet. Por fim, P1 (Entrevista) informa que procura na internet como trabalhar.

Quando se trata de conhecimento sobre as leis, os profissionais P1, P2, M2, P3 e M1 afirmam que tem poucos conhecimentos referentes às leis que amparam as pessoas com deficiência, sejam federais, estaduais ou municipais. Minetto (2021) considera que conhecer sobre a legislação torna o professor mais capacitado para agir, além de esclarecer as ideias referentes à educação inclusiva. No entanto, a participante P1 (Entrevista) afirma que não procurou sobre as leis ainda, mas pretende começar a pesquisar." P2 (Entrevista) comenta: "conheço pouco sobre as leis. A que mais tenho conhecimento é a que apoia as pessoas com deficiência". Enquanto M2 (Entrevista) afirma que conhece algumas leis recentes: "acho que só tenho conhecimento das leis mais recentes, como as leis do município, por exemplo". P3 (Entrevista) afirma conhecer a lei que garante que a criança com deficiência deve estar matriculada na escola, das adaptações que necessitam ser feitas para criança, de grande e pequeno porte, adaptações de infraestrutura também. Por fim, M1

(Entrevista) afirma estar estudando sobre leis: "conheço algumas coisas sobre leis e estou estudando um pouco sobre isso, nas capacitações também falam um pouco sobre as leis".

Entende-se que os professores buscam por conhecimentos continuamente para adquirir novos conhecimentos para atuar em sala e aula, pois acreditam que precisam estar sempre buscando conhecimentos, corroboram com isso P3 e M2. A participante P3 (Observação 1) considera que mesmo não sendo da área da educação inclusiva tem que se estudar e procurar alternativas para trabalhar na sala de aula. Enquanto M2 (Entrevista) corrobora isso afirmando que sempre estão surgindo novas abordagens e métodos e, dessa forma, através desses conhecimentos se adquire uma base para trabalhar.

Através dos encontros de roda de formação foi possível perceber que os professores participantes têm pós-graduação voltada para área da educação especial, conforme comentam os participantes P4 e M1. A participante P4 (Entrevista) comenta que tem uma pós em Neuropsicopedagogia e iniciou outra em Educação Especial. Enquanto M1 (Entrevista) comenta que tem pós em Educação Inclusiva e está tentando ingressar no mestrado.

A partir disso, cabe analisar que apenas o participante M1 considerou o mestrado em sua formação, no entanto é preciso considerar que mestrado é um passo importante na carreira dos profissionais. Aqui no município de Jaguarão é de fácil acesso para os professores da rede, uma vez que a Unipampa oferece vagas exclusivas para professores da educação básica no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), o Mestrado Profissional em Educação. Selau, Hammes e Gritti (2016) informam que os objetivos do PPGEdu são:

Formar profissionais com visão ampla dos fenômenos educacionais, em diálogo com práticas sociais, econômicas e culturais que caracterizam o mundo do trabalho, aptos a produzir conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos que contribuam para a garantia do direito de todos à educação; desenvolver tecnologias educacionais voltadas à intervenção prática nos campos da gestão educacional; formular e implementar políticas, programas e projetos educacionais, como também formular, acompanhar e avaliar políticas e programas educacionais (Selau; Hammes; Gritti, 2016, p. 139).

A partir desses objetivos, pode-se perceber que o mestrado profissional também é uma forma de construção de conhecimento para os professores, com o intuito de garantir a todos o direito à educação, conforme descrito no objetivo. No

entanto, a partir das rodas de formação e conforme mencionado acima, apenas um dos participantes demonstrou interesse em dar seguimento aos estudos através do mestrado, os demais participantes não comentaram sobre o assunto.

A construção do relatório crítico-reflexivo obrigatório do mestrado nasce a partir de uma pesquisa intervenção, caracterizada por Selau, Hammes e Gritti (2016) como projetos de pesquisa propostos antes da investigação, que é composto por “resumo, a introdução, os objetivos, as justificativa, a descrição de procedimentos metodológicos a serem empregados, uma breve revisão teórica, o cronograma, a apresentação das referências citadas e possíveis apêndices” (Selau, Hammes e Gritti, (2016, p. 139).

A partir disso, cabe trazer outra contribuição dos autores acima citados que vai ao encontro das discussões trazidas aqui. Eles trazem uma passagem de Daniels (2008 *apud* Selau; Hammes; Gritti, 2016), que explica que na pesquisa intervencionista os indivíduos são colocados em uma situação problema previamente identificado e eles já tem ou devem construir ferramentas para solucionar o problema. Além disso Damiani (*et al.* 2013) explica que pesquisa-intervenção envolve planejamento e interferências que têm como objetivo provocar mudanças e melhorias nos processos de aprendizagem.

Dessa forma, Selau, Hammes e Gritti (2016) comentam que se trata de um procedimento que oportuniza novas práticas pedagógicas e avaliação das mesmas, a partir de conhecimento teóricos. Assim, corrobora a ideia de formação ideal proposta por Imbernón (2010) que orienta a associação da prática e da teoria para a construção de novos conhecimentos. Pode-se, então, considerar que o mestrado profissional é uma possibilidade, também, de formação permanente aos professores, que poderia ser mais bem aproveitada, considerando que é ofertada aqui em nosso município.

### **6.3.2 Organização e Contribuição dos Encontros de Formação e Espaços de Diálogo nas Escolas**

Além das formações que acontecem em forma de palestra em locais externos à escola, existe as formações que podem acontecer dentro do ambiente escolar e as reuniões pedagógicas que devem fazer parte da rotina e organização da escola. Para Imbernón (2010) essas formações em ambiente escolar são as ideais, porque os

professores são participantes ativos, visando assim a troca de experiência entre eles e focando na realidade da escola. O autor valoriza a troca de experiência entre os profissionais e o ambiente escolar, que é um lugar ideal, porque enquanto professores, podemos passar por situações que às vezes pensamos que só acontecem com a gente. Mas no momento em que se tem a oportunidade de conversar com um colega descubro que ele já passou ou está passando pelo mesmo.

Considerando a importância dessas formações, é preciso que a Secretaria de Educação e a escola oportunizem esses momentos para os profissionais, de maneira organizada. P4 (Diário de Campo) corrobora isso considerando a importância de se organizar reuniões pedagógicas com pautas claras e pré-agendadas, para que possamos nos organizar com as demandas e possamos realizar a troca de experiência entre os docentes.

Essa troca de experiências proporcionada pelas formações dentro da escola, são uma realidade e contribuem verdadeiramente com o trabalho dos profissionais, seria o que Imbernón (2010) considera como “formação a partir de dentro e para dentro e fora” (Imbernón, 2010, p. 46). Para o autor

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (Imbernón, 2010, p. 47).

No diálogo abaixo (Observação 4), os professores comentam sobre uma situação em que a realização do diálogo na escola, através desta pesquisa-intervenção, oportunizou importantes informações a respeito do aluno:

*P2: É importante né, porque a colega agora tá dizendo que o aluno ela encontrou o pai, conversou com ele que o aluno tá comendo com farinha os alimentos, a gente não sabia.*

*P5: Ele gosta da textura da farinha de mandioca.*

*P1: É e aí eu só fiquei sabendo por que tu me contou.*

*P2: Ele não nos passou essa informação, olha como é...*

*P1: Como é que tu vai alimentar aqui...*

*P2: É...*

*P1: Sem a farinha...*

*P2: Descobri agora com a colega, informação valiosíssima.*

Além disso, são momentos importantes, pois, também, possibilitam sanar dúvidas e refletir sobre a prática. O que é tão valioso para o trabalho dos professores, pois como afirma Imbernón (2010), a possibilidade de reflexão faz parte de cinco grandes ideias de atuação apontadas pelo autor; ele considera que a reflexão do professor sobre sua prática pode gerar novos conhecimentos pedagógicos. Os participantes M1, P1 e M5, corroboram com essa afirmação e dão exemplos de situações. M1(Entrevista) considera essa troca de experiências muito importante, porque responde às dúvidas de quem precisa e também faz com que se reflita sobre o trabalho com o aluno com deficiência. Ainda comenta que sempre faz algumas trocas e tira dúvidas com os colegas. Exemplifica que tem experiência na área e tem alguns colegas que são novos, então tem algumas dúvidas que pode responder. E comenta que os monitores sempre tentam ajudar uns aos outros, enquanto P1 (Entrevista) procura os colegas mais experientes para sanar dúvidas. M5 (Entrevista) comenta que é a partir dessas trocas que consegue ter uma base para trabalhar. Na prática M1 (Entrevista) explica que consegue associar determinadas situações que vive com alguns alunos e pensar a melhor maneira de agir nesses momentos, a partir de trocas que tem com seus colegas.

Ademais, os profissionais buscam uns aos outros para encontrar métodos com o intuito de atender às necessidades dos alunos, o que Imbernón (2010) considera como fundamental nessas formações, ou seja, que precisam ter esse caráter de colaboração e que os professores sejam apoiados, por colegas ou assessores, para colocar em prática certas formas de trabalho. Dessa forma, os participantes M4, P3 e M2 corroboram com isso. P3 (Entrevista) comenta que os profissionais se ajudam para desenvolver o planejamento e trocas de experiências do dia a dia. M2 (Entrevista) corrobora isso afirmando que conversa com os colegas sobre o dia a dia e quais atividades estão desenvolvendo. Além disso, o participante comenta que existe a troca de materiais entre eles também. Ainda dá o exemplo:

*M2: Por exemplo, esse exemplo do monitor é um, ele me disse um método para procurar, por exemplo ele me conseguiu alguns materiais que não tinha. Aqui não tem, a gente já tava com pouco, aí ele: “não olha essas garrafinhas”. Ele gosta muito de*

*garrafas, então ele disse: “ah porque tu fazes um garrafão com coisas dentro”. Ah legal, fui procurar um vídeo para fazer o garrafão para trazer coisas para ele.*

Além disso, as trocas entre os profissionais acontecem com o intuito de conhecer os alunos que chegam em suas salas. Os professores conversam com os professores dos anos anteriores sobre como são os alunos, conforme destacam P4, M4 e P3. A participante P4 (Entrevista) comenta que conversa com a professora substituta da sala, pois ela conhece o aluno. Da mesma maneira M4 (Entrevista) comenta que buscou trocas com a monitora que acompanhava o aluno no ano anterior para saber como trabalhar com o aluno. P3 (Entrevista) exemplifica:

*P3: Eu converso com os outros professores, inclusive quando eles trocam de turma, porque a professora já conhece eles, sabe como trabalhar com eles, as adaptações que precisam ser feitas, métodos que funcionam ou não funcionam. Dessa forma a gente consegue ficar um pouco mais preparado para receber o aluno.*

O ideal é que essas trocas aconteçam em momentos apropriados e conforme orientado por Imbernón (2010) é que seja proporcionado aos professores a

Criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre os indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores (Imbernón, 2010, p. 43).

No entanto, os participantes M2, P1, M3 e M5 comentam que não há momento específico para essas trocas. A participante M2 (Entrevista) relata que as conversas são em momentos aleatórios, quando estão no pátio ou quando não estão com os alunos. M3 (Entrevista) também afirma isso dizendo que troca experiências com outros colegas no momento de recreação dos alunos. A participante P1 (Entrevista) corrobora isso afirmando que conversa com os colegas no pátio, pois não tem momentos para reunião e acrescenta que “não há momentos específicos, não temos um momento específico para conversar. Os encontros são sempre informais, na pracinha, por exemplo”.

A partir desses relatos, é possível perceber que não há momentos específicos para reuniões ou oportunidade de qualquer outro espaço que permita troca entre os profissionais. Conforme explica P2 (Entrevista), “não tem momentos específicos para

conversas, raramente são oferecidos momentos para trocas de informações e diálogos. Considerando isso, não existe um espaço que possamos falar sobre as dificuldades do dia a dia, para que se possa pedir uma sugestão ou ajudar algum colega, não tem esse espaço”.

Um dos participantes comenta que antigamente havia formações dentro das escolas, seguindo o modelo de formações ideais descritas por Imbernón, nas quais os professores eram participantes ativos. A participante P2 (Entrevista) considera que “quando tínhamos reuniões mensais nas escolas de educação infantil, os professores trocavam experiências e atividades, eram prazerosos e cheios de aprendizado”.

Existem alguns motivos que podem levar com que as formações e reuniões no ambiente escolar não aconteçam. A participante P2 (Entrevista) considera que as formações no ambiente escolar não acontecem porque os professores estão sempre ocupados em sala de aula e não têm profissionais de apoio para cobrir.

Outro ponto colocado pelos participantes é a falta de organização da escola. Num primeiro momento os profissionais conversam sobre como são feitas as reuniões pedagógicas, sem pautas previamente definidas, como aparece no diálogo abaixo (Observação 4).

*P4: Também sinto falta desses momentos no espaço que a gente atua, porque as reuniões pedagógicas quando ocorrem aqui, principalmente neste espaço, não são programadas, são “vem cá um pouquinho que eu preciso falar contigo” e nos tiram da sala sem planejamento. A gente tem que catar alguém para ficar com os alunos quando as monitoras estão elas ficam, às vezes, não é função do monitor ficar em sala de aula com aluno, elas estão ali para ficar só com os alunos delas, mas aí elas têm que ficar com turma toda e não é o ideal isso. E, às vezes, os alunos delas estão dando trabalho para elas e elas já tem que atender toda turma, e a gente vai na reunião e tem que sair para voltar na sala e fica aquele vai e vem da reunião, e a gente não consegue pegar o que está acontecendo na reunião. Fica as informações desconstruídas, a gente não sabe o que está acontecendo, é uma coisa, daqui a pouco é outra, daqui a pouco é outra. Fora isso, a gente não tem um espaço para debater, como tu disse, troca de informações, troca de ideias faz muita falta para mim. Eu sinto falta disso e mais ainda das reuniões pedagógicas, que eu nem chamo de reunião pedagógica, porque nessa escola aqui não tem, porque quando tem é esse “vem cá rapidinho” sem planejamento nenhum. Isso pra mim não é uma reunião*

*pedagógica é só um recadinho ali e aqui nesse ambiente a gente está meio que assim, perdido nessa parte.*

*Pesquisadora: E aí pensando nesse planejamento que tu fala que planejamento seria? Seria uma...*

*P4: Reunião com pauta pra nós professores podemos nos organizar e chegar na reunião com as nossas demandas e ter como, é, ideias e opiniões para tentar solucionar isso tá, a curto, médio e longo prazo porque a gente tem os problemas e eles vão se arrastando. O ano passa vem outro ano e ele continua sempre igual a gente não consegue ter um planejamento a gente não consegue ter uma solução a gente não tem ações nunca para nada, só vai indo, vai se empurrando com a barriga, conforme dá quanto dá. Se não a gente faz igual está acontecendo que é pra não surtar né, porque não tem o que fazer.*

Percebe-se que as reuniões da escola não são programadas e são sem planejamento. Tiram o professor de sala de aula, deixando a responsabilidade de atender a todas as crianças com o monitor, o que faz com que o professor tenha que, em alguns momentos, deixar a suposta reunião, para auxiliar o monitor, o que leva a um desencontro de informações. Imbernón (2010) expõe um modelo de organização que pode contribuir para a inovação das formações de professores em ambiente escolar:

1. Análise da instituição educacional, do contexto e da comunidade. Onde estamos?
2. Análise coletiva
  - Qual vai ser o papel de cada um.
  - Prévias.
  - Tempo das reuniões.
  - Compromissos.
3. Análise, discussão e proposta coletiva sobre a situação problemática a ser tratada. Podem-se aplicar técnicas de análise colaborativa para identificar a situação problemática. O que queremos? (Imbernón, 2010, p. 60).

Dessa forma, é importante que seja uma reunião com pauta, para que os professores possam se organizar e poder chegar nas reuniões com demandas e ter ideias e opiniões para tentar solucionar os problemas, porque quando não tem um planejamento e uma ação para solucioná-los, eles duram o ano inteiro.

Em segundo lugar, os professores consideram que a falta de organização nas reuniões da escola causa desencontro de informações que prejudicam o trabalho, conforme comentam no diálogo abaixo (Observação 4).

*P4. E o principal é o desencontro de informações né porque nessas do “vem aqui rapidinho”, “junta aqui um pouquinho” e tira todo mundo da sala de aula, daqui a pouco um sai porque tem que voltar na aula, porque aconteceu alguma coisa, e tem que ir lá correndo teve uma informação ali que perdeu e daqui a pouco alguém já te passa essa informação e não era exatamente o que foi dito e daqui a pouco a informação já mudou de movimento, já não era mais aquilo, já era outra coisa. Não dá para ser assim, tem que ter um pouco mais de seriedade para trabalhar.*

*Pesquisadora: Exatamente.*

*P5: É, eu acho que no geral da escola assim o que falta é uma organização né. Ano passado era um pouco melhor mais organizado pelo menos nós tínhamos as reuniões com pauta e tínhamos os dias agendados. Esse ano a coisa desandou totalmente devido a problemas pessoais como a gente sabe e é, mas essa questão de organização sempre houve, e as informações desencontradas também. Eu acho que a nossa coordenadora, ela esquece um pouco, ela fala para um e aí acha que falou pra outro e daqui a pouco ela não falou e tem coisas, às vezes, que a gente não fica sabendo, que fica sabendo quando já tá assim acontecendo.*

*M6: Na rádio corredor.*

*P5: Ou na rádio corredor eu estou cansada de descobrir vai ter tal coisa porque escuto vocês comentando né, aí vou lá e pergunto pra ela assim. Então isso aí é uma coisa bem falha e que atrapalha bastante, dificultou nosso trabalho, dificulta bastante.*

A partir do que foi comentado e exposto até aqui e considerando a teoria de Imbernón (2010) que orienta para uma organização de formações devidamente elaboradas para que contribua para o trabalho dos professores, a pesquisadora sugeriu, em nome de todos que estavam ali, que concordassem, em conversar com a coordenação da escola com o objetivo de obter encontros regulares, previamente agendados e com pautas elaboradas, tanto pela coordenação, para atender aos objetivos da escola, como a demanda dos professores, para atender as demandas da sala de aula.

*Pesquisadora: Gurias pensando nestes encontros que a gente teve né eu vou ofertar para vocês e me disponibilizo a conversar com a coordenadora sobre isso o que que vocês acham da gente como o grupo propor a ela, pelo menos uma vez no mês ou a cada 15 dias, a volta das reuniões pra gente conversar pra gente debater as nossas questões da escola e da sala de aula enfim dos nossos alunos aqui na escola.*

*Pesquisadora: Daí eu me disponho a conversar com elas né e aí se vocês tiverem interesse eu digo né que os professores... converso com as gurias da tarde também né que a gente...*

*P1: Porque aí já se programa tudo o que vai acontecer naquele mês né e vai se passando que a gente já tem as informações que tal data, tal data vai ter isso.*

*Pesquisadora: Isso*

*P1: Aí fica mais programado, fica mais fácil.*

Percebe-se que os profissionais sentem a necessidade desses espaços formativos e informativos, previamente organizados, para que possam solucionar problemas do dia a dia, bem como trocar experiências, saber sobre a organização do calendário escolar, festividades, entre outros assuntos que consideram importantes serem tratados e que irão contribuir para o melhor andamento da escola.

### **6.3.3 Percepção a respeito das rodas de formação ofertadas durante a realização do projeto**

Conforme explica Imbernón (2010) “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (Imbernón, 2010, p. 60). Além disso, o autor acredita que as formações devem possibilitar uma maior autonomia aos professores, bem como associação da teoria com a prática com o intuito de construir novos conhecimentos. Os participantes M6, M5, M4 e P4 consideraram que a formação ofertada neste projeto vai ao encontro com as afirmações do autor. M6 (Diário de Campo 2) afirma que o encontro oportunizou uma maior interação entre os professores, garantindo trocas de experiências que garantem o aperfeiçoamento da prática. Enquanto M5 (Diário de Campo 1) considera que os encontros foram bons e interessantes e que os momentos proporcionaram de troca de experiências. M4

(Diário de Campo 2) também considera os momentos de troca importantes, pois permite descobrir novos métodos para educar os alunos. E P4 (Diário de Campo 1) aponta a formação como um “encontro de grande valia para aprofundarmos conhecimentos e socializações, experiências do cotidiano em sala de aula”.

Além disso formações em ambiente escolar devem focar na realidade da escola, com o intuito de contribuir com o trabalho dos professores e solucionar os problemas, conforme orientado por Imbernón (2010). Dessa forma, o participante M1 (Diário de Campo 5) considera que essas discussões são importantes, pois oportunizam aprendizados e ideias, para que possam desempenhar o trabalho. Entende-se então que os encontros trouxeram aprendizagem através das trocas feitas entre os colegas. Também P2 (Diário de Campo 3) afirma que “os encontros têm sido muito válidos para discutirmos sobre os assuntos abordados e sanarmos as diversas dúvidas que temos e ainda teremos”.

Outro aspecto apontado foi a oportunidade de reflexão sobre o profissional. Imbernón (2010) considera que formações baseadas na reflexão permitem que os professores analisem “o que são ou acreditam ser” e “o que fazem e como fazem” (Imbernón, 2010, p. 79). Considerando isso, mais uma vez a formação em questão oportunizou tal reflexão aos profissionais, conforme comenta M1 (Diário de Campo 5).

*M1: Em geral os encontros abordaram questões pertinentes para refletirmos sobre o papel do profissional dentro da sala de aula. Como já comentei em outros diários de campo, essas discussões são extremamente importantes, pois proporcionam aprendizados e, muitas vezes, ideias que podemos suprir as necessidades para desempenhar um bom trabalho com os alunos.*

Considerando isso, as formações são essenciais para o trabalho dos professores. Corroboram com isso os profissionais P1 e M5. P1 (Diário de Campo 3) considera que “enquanto professores precisamos dessas trocas”, enquanto M5 (Diário de Campo 5) acredita ser importante que os professores se reúnam para trocar ideias e até mesmo desabafar.

Os encontros deram a oportunidade de a participante perceber que nem sempre tudo é como gostaria que fosse, conforme mencionado por P1 (Diário de Campo 2), proporcionando um olhar para as formações, que às vezes não são como planejamos ou como gostaríamos que fosse.

Imbernón (2010) orienta que a formação continuada deve ser centrada em alguns aspectos. Entre eles, é preciso destacar um que vai ao encontro do que é mencionado pelos participantes a respeito das rodas de formação.

A reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio de análise da prática educativa (Imbernón, 2010, p. 49).

Considerando isso, então, a participante P1 (Diário de Campo 2) considera que as formações permitiram que a reflexão sobre o que é necessário para se ter uma boa prática pedagógica e explica que:

*P1: O encontro nos proporcionou um olhar mais atento às nossas práticas diárias e também nossas formações, que por vezes não são como planejamos ou como gostaríamos que fosse. Por meio dessas trocas, então, entendemos que o processo para uma boa prática requer a ligação de muitos fatores.*

Isso foi possível, pois os encontros possibilitaram, através das conversas, um olhar aprofundado para a prática de cada um, possibilitando uma reflexão sobre o trabalho. Os participantes P1, M2, M6, P4 e P5 afirmam isso. A participante P1 (Diário de Campo 2) comenta que os encontros sobre as práticas pedagógicas geraram inúmeras discussões relevantes e, dessa forma, um olhar mais atento para as práticas. M2 (Diário de Campo 4) corrobora afirmando que os encontros proporcionaram um olhar atento para as práticas diárias, e são muito significativos e necessários para a reflexão da nossa prática e do sistema educacional que nos permeia. Percebemos que nossas angústias não são só nossas e também o quanto esses momentos de troca são necessários. A participante M6 (Diário de Campo 5) também concorda que os encontros proporcionaram um olhar mais atento para as práticas diárias. P4 (Diário de Campo 5) destaca que:

*M4: Os encontros foram ótimos momentos de trocas sobre as práticas que desenvolvemos em sala de aula e, muitas vezes, não temos a possibilidade ou tempo de compartilhar com os demais colegas, nos proporcionou pensar no que pode ser melhorado e como enriquecer nosso dia a dia com os alunos.*

A participante P5 (Diário de Campo 5) considera que de forma geral, todos encontros foram muito proveitosos e de grande valia para a organização do trabalho docente com novas práticas e visão mais ampliada sobre temáticas que perpassam as deficiências dentro da escola.

Outro aspecto no qual a formação continuada deve ser centrada, conforme orientado por Imbernón (2010) e a oportunidade de trocas de experiências entre os colegas. Sobre isso o autor afirma que as formações devem proporcionar “a troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre os indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores” (Imbernón, 2010, p. 49). Dessa forma os participantes M4, P4, P2, M2, P5, P1, M1 e M3 consideraram que essas trocas trouxeram benefícios ao trabalho. A participante M4 (Diário de campo 5) comenta que gostou de participar dos encontros, trocar ideias e conhecimentos sobre as crianças. Além de conhecer melhor os colegas de trabalho. O participante P4 (Diário de Campo 5) corrobora isso afirmando que gostou de participar do encontro e que "os encontros proporcionaram momentos de aprendizado, trocas de experiências e espaço para desabafos". M2 (Diário de Campo 1) considera que foram ótimos os encontros com discussões importantes sobre as deficiências em geral, com trocas de experiências e opiniões. P2 (Diário de Campo 5) destaca que os encontros foram de grande valia para a troca de experiências, o que só tem a acrescentar no trabalho. P5 (Diário de Campo 2) considera os encontros muito proveitosos, pois oportunizou às professoras da escola momentos de troca de experiências em sala, compartilhar angústias e dificuldades, o que na correria do dia a dia não é possível fazer e acrescentou que considera “esses momentos essenciais para fortalecer o grupo e abrir novos leques”.

O participante M1 (Diário de Campo 3) considera que os encontros foram interessantes, pois proporcionaram troca de experiências entre professores e monitores, o que traz contribuições que podem ajudar no trabalho docente, além da reflexão sobre o trabalho. A participante P1 (Diário de Campo 1) comenta:

*P1: O encontro foi importante para troca de experiências, possibilitando estabelecer vínculos com os profissionais que também atendem crianças com deficiência, através da troca de ideias e até mesmo dando sugestões de atividade, rotinas e planejamento diferenciado ou até mesmo uma conversa para desabafar sobre as frustrações quando não conseguimos atingir nosso objetivo.*

Por fim M3 (Diário de Campo 1) aponta que as trocas de diálogos e ideias são muito importantes, cada dia se pode aprender algo novo com outro profissional. A participante M4 (Diário de Campo 1) corrobora isso afirmando que essas trocas de experiências foram importantes, pois nos oportunizaram mais conhecimento para que possamos ajudar nossos alunos, aqueles que tem alguma deficiência ou não. Por fim, a participante P7 (Diário de Campo 3) concorda com as informações acima, quando diz que o encontro foi muito bom, pois os relatos dos colegas trouxeram novos aprendizados de como trabalhar com os alunos com TEA.

Além disso, os profissionais apontaram que os encontros trouxeram a possibilidade de desabafos e relatos voltados para questões emocionais que perpassam pela carreira docente. Imbernón (2010) explica que quando se trabalha com pessoas tem que se ter o entendimento de que nem sempre vai se ter respostas para tudo e aceitar isso pode ajudar a evitar a angústia dos professores, além do mais, acrescenta que esse entendimento facilita o diálogo, pois coloca de lado a ideia de “professor eficaz”, dando oportunidade para que conversem sobre erros e falhas.

Esses relatos foram feitos pelos participantes P5, P7, M4, P3, P2 e M2. Dessa forma, conforme apontam os participantes, as rodas de formação proporcionaram um espaço para perceberem e falarem sobre suas angústias. A professora P5 (Diário de Campo 4) destaca que o encontro foi muito proveitoso para a percepção de que todos nós, profissionais da educação, compartilhamos das mesmas angústias e o sentimento de 'solidão' na prática diária. Enquanto P7 (Diário de Campo 4) considera que o encontro proporcionou aos professores a possibilidade de relatarem suas angústias e proporcionou suporte para os professores preocupados com seu desempenho, deixando-os mais tranquilos e apoiados. A participante M4 (Diário de Campo 4) afirma que no encontro pode perceber que não está sozinha, uma vez que todos se sentem desamparados e algumas vezes desrespeitados no trabalho realizado. Por sua vez, a professora P3 (Diário de Campo 5) considera que os encontros foram muito válidos para a reflexão de práticas pedagógicas, podendo não só refletir, mas aprimorar o trabalho. Os textos trabalhados trouxeram contribuições muito válidas para o conhecimento teórico sobre o tema. “Adorei participar dos encontros. Muito obrigada!” (P3, Diário de Campo 5). A participante M2 (Diário de Campo 4) considerou que “esses encontros estão sendo bem importantes para

entendermos que não estamos sozinhos e que nossos colegas dividem as mesmas preocupações e anseios que vivemos todos os dias” e destaca que foram feitos relatos sobre a falta de apoio e proximidade da SMED e, até mesmo, da própria escola com os professores de sala de aula. A partir desses relatos podemos enxergar que não estamos sozinhos e que temos as mesmas opiniões em relação a alguns pontos. P2 (Diário de Campo 5) afirma ainda que "o encontro nos proporcionou enxergar que não estamos sozinhos nessa caminhada tão árdua e longa".

Os encontros também trouxeram reflexões sobre o planejamento adaptado, trazendo contribuição para as práticas diárias dos professores através de trocas de atividades. Trouxeram relatos os participantes P1, M2, P3 e P4. Dessa forma, P4 (Diário de Campo 2) considera o "encontro muito proveitoso e esclarecedor, aprendemos sobre a importância das adaptações e metodologias de ensino". A professora P1 (Diário de Campo 2) aponta que no encontro puderam discutir sobre como são feitas as adaptações de atividades para alunos com deficiência. Essa discussão possibilitou entender como acontecem as adaptações, e que além disso proporcionou trocas de experiências, que podem contribuir nesse processo que nem sempre é fácil, já que às vezes não conseguem executar as atividades. Enquanto M2 (Diário de Campo 2) considera que as contribuições dos colegas a respeito de realizar as atividades e ideias de atividades ajudam para futuros planejamentos. E que também houve um momento de desabafo que é muito importante para compartilhar os anseios que passam todos os dias. A participante P3 (Diário de Campo 2) considera que os encontros estão sendo muito válidos pois consegue refletir sobre a prática pedagógica e o planejamento, buscando aprimorar as atividades e aprender mais sobre as deficiências" e ainda acrescenta que:

*P3: O encontro foi muito válido, levantando discussões sobre planejamento, adaptação, teorias relevantes sobre as diversas deficiências. Repensar sobre nossas práticas pedagógicas é sempre muito válido, pois interagindo com os colegas temos trocas de experiências que nos auxiliarão a sempre melhorar enquanto profissionais.*

Considerando isso, Imbernón (2010) acredita que

É imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual

prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional (Imbernón, 2010, p. 79).

A partir disso e dos aspectos mencionados pelos participantes, possibilitou-se uma melhora no trabalho docente e conseqüentemente um melhor desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, um dos encontros foi disponibilizado para que os professores refletissem e apontassem sobre os avanços dos alunos deficientes. Sobre isso, P2, P7 e M1 fizeram comentários. P2 (Diário de Campo 2) aponta que no encontro conversaram sobre as atividades que são trabalhadas com os alunos com deficiência, através disso pode-se perceber a evolução dos alunos e afirma que a troca de experiências que foi proporcionada entre os profissionais foi de grande valia para que pudéssemos entender que tudo é aos poucos que acontece com o aluno autista. A participante P7 (Diário de Campo 2) corrobora isso afirmando que "o encontro de hoje foi muito proveitoso, onde podemos analisar o avanço das crianças com deficiência, seus anseios, suas angústias e suas frustrações". Enquanto M1 (Diário de Campo 1) considera que foi um diálogo produtivo que proporcionou reflexões sobre nossas experiências com os alunos, deixando evidente quanto cada avanço é importante e que eles acontecem, mesmo que a longo prazo.

Através dos encontros foi possível compreender também o sentimento dos pais de alunos deficientes, uma vez que houve o relato de uma professora que também é mãe de uma criança com deficiência. Esse momento também oportunizou espaços de aprendizado aos participantes, conforme descrevem P7, M4, M2 e M6. A professora P7 (Diário de Campo 3) comenta que no encontro tiveram o relato de angústias e lutas de uma mãe de autista, o que também proporcionou aprendizado. A partir disso, M4 (Diário de Campo 3) concorda afirmando que foi muito proveitoso; conhecemos o sofrimento de uma mãe que tem um filho com TEA. A participante M6 (Diário de Campo 3) considera que no encontro foi possível refletir sobre a importância de se colocar no lugar do outro, mais especificamente no lugar dos pais e os processos que eles enfrentam ao lidar com deficiências e limitações dos filhos. Borges, Gualda e Cia (2015) trazem essa reflexão afirmando que "para que a relação com as famílias funcione, é necessário empatia, capacidade de se colocar no lugar do outro e de entender suas razões" (Borges; Gualda; Cia, 2015, p. 172). Furini (2009) explica que o estabelecimento de uma boa relação e apoio da família, bem como o apoio

profissionais são fundamentais para que consigam perceber o potencial dos seus filhos para além da deficiência.

A partir disso então considera-se que os encontros foram significativos, pois trouxeram momentos de interação, reflexão e trocas entre os profissionais, aspectos que Imbernón considera importantes em uma formação dentro das escolas com os profissionais da escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral descrever e analisar os impactos de uma formação continuada ofertada para professores e monitores que atuam com crianças com deficiência, no município de Jaguarão. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- a) Investigar se a SMED disponibiliza formação continuada com foco nas crianças com deficiência e de que forma as organiza; e se existem formações continuadas dentro das escolas, exclusivamente para professores que atendem alunos com deficiência no ensino regular;
- b) Conhecer quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores e monitores no processo de inclusão na educação infantil;
- c) Compreender se as temáticas abordadas na formação continuada, propostas neste projeto de intervenção, geram conhecimentos para serem colocados em prática com as crianças com deficiência;
- d) Compreender, através de relatos dos professores e monitores, quais os impactos da formação continuada sobre crianças com deficiência e qual sua influência na construção de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil;

Para atender ao objetivo da pesquisa foram feitas entrevistas e rodas de formações. Na entrevista semiestruturada participaram quatro professores e cinco monitores, enquanto nas rodas de formação inicialmente foram nove participantes, mas conforme os encontros foram acontecendo chegaram mais três professores e um monitor.

As rodas de formação aconteceram dentro da escola em foco e as temáticas abordadas foram elaboradas previamente a partir da entrevista que foi realizada. Nesta, foi questionado aos participantes quais eram os aspectos que eles consideravam necessários para atuar com crianças deficientes. Os aspectos mais falados foram os escolhidos para a temáticas das formações, totalizando quatro temas: i) percepção acerca da pessoa com deficiência, ii) planejamento adaptado, iii) relação família e iv) escola e importância das formações continuadas. As rodas de formação foram realizadas em cinco encontros, sendo quatro deles as temáticas

acima apresentadas e o último encontro que foi o encerramento da pesquisa, no qual os participantes tiveram que levar as contribuições que os encontros proporcionaram para suas práticas.

Considerando isso, então, a metodologia escolhida para analisar os dados desta pesquisa foi a análise textual discursiva. Desta forma as análises dos materiais coletados levaram a três categorias, todas elas, com subcategorias.: i) desafios e oportunidades na inclusão escolar: percepções, estrutura e qualidade; ii) os princípios da educação inclusiva: o real e o ideal nas práticas pedagógicas e iii) formação continuada e inclusão escolar: organização, engajamento e espaços de diálogo.

A primeira categoria “desafios e oportunidades na inclusão escolar: percepções, estrutura e qualidade”, foi dividida em quatro subcategorias: a inclusão escolar: oportunidades, desafios e caminhos a percorrer; perspectiva e sentimentos dos educadores em relação à inclusão; a realidade estrutural das escolas e a percepção dos profissionais a respeito de si mesmos.

Na primeira subcategoria foram apresentadas as maiores dificuldades que os professores encontram para realizar o processo de inclusão. Dessa forma, pode-se perceber que os professores acreditam que a escola não deve apenas oportunizar a vaga ao aluno, mas sim dispor de condições de acesso e permanência.

Nesta subcategoria, foi possível atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, o qual busca conhecer quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais para que a inclusão aconteça. Professores e monitores destacam que a falta de recursos humanos e pedagógicos, a formação voltada para conhecimentos sobre as deficiências, a falta de articulação entre os profissionais - professores de sala de aula e professores de AEE -, e a aceitação dos pais sobre a deficiência das crianças são as maiores dificuldades enfrentadas para efetivar a inclusão. Através disso, foi possível perceber que eles consideram os suportes pedagógicos e humanos essenciais para um trabalho de qualidade, assim como consideram a formação continuada importante para construção de conhecimento e autonomia, e o diálogo entre escola e família essencial para ajudar no desenvolvimento do aluno.

Na segunda subcategoria denominada “perspectiva e sentimentos dos educadores em relação à inclusão” é apontado o sentimento dos professores e monitores diante da proposta e o trabalho com a inclusão. Através das conversas foi possível perceber que os participantes se dividiram em dois grupos: os que acreditam

que a inclusão é uma realidade dentro da escola e os que acreditam que ela não acontece. O primeiro grupo acredita que a inclusão é uma realidade, embora ainda precise melhorar em alguns aspectos, e acreditam que a inclusão só evoluiu dentro da escola devido a capacitação dos professores. O outro grupo acredita que a inclusão não acontece devido à falta de recursos. Além disso, foi possível constatar que os participantes não se sentem seguros para trabalhar com inclusão e apontam o surgimento de novos métodos e teorias como justificativa.

Na subcategoria “a realidade estrutural das escolas”, foi possível perceber o descontentamento dos participantes frente aos recursos disponibilizados na escola, assim como o desapontamento em participar de formações que apresentam realidades muito diferentes das que eles enfrentam no ambiente, no qual estão inseridos. Considerando isso e a partir das falas, foi possível perceber que essas questões causam desinteresse nos profissionais, assim como trazem dificuldades para que se cumpra a legislação.

A questão referente ao desinteresse dos profissionais também foi comentada na subcategoria “a percepção dos profissionais a respeito de si mesmo”. Foi possível perceber que as questões apresentadas na subcategoria acima refletem na autoestima dos professores. As falas dos participantes apontam que os sentimentos que carregam são de frustração, angústia e solidão. Além disso, pode-se entender que se sentem culpados por não conseguir dar um ensino de mais qualidade para seus alunos. As formações continuadas são vistas como uma forma de compartilhar esses anseios do dia a dia e também como meio para que os problemas sejam resolvidos e não causem sentimento de frustração.

A partir disso, houve o surgimento da segunda categoria denominada “os princípios da educação inclusiva: o real e o ideal nas práticas pedagógicas”, que se subdivide em sete subcategorias: “desafios na organização pedagógica e no planejamento adaptado para inclusão escolar”; “práticas e estratégias lúdicas dos profissionais na educação de alunos com deficiência”; “regras, rotina e a contribuição da educação infantil nas relações sociais”; “percepções dos profissionais a respeito das crianças com deficiência”; “o papel dos monitores”; “relação família-escola e o olhar dos professores sobre a deficiência: percepções, apoios e desafios emocionais” e “expectativas e realidades do trabalho dos profissionais na SMED”.

A primeira subcategoria denominada “desafios na organização pedagógica e no planejamento adaptado para inclusão escolar”, pode-se perceber que os participantes têm entendimento do que se trata um planejamento adaptado e a importância que o mesmo tem para o desenvolvimento dos alunos. Também possibilitou perceber que sempre que possível os professores fazem adaptações nos planejamentos para atender as necessidades dos alunos, mas também deixou claro que não há o hábito de escrita de planejamento adaptado, dessa forma, as adaptações acontecem somente no momento prático da aula.

Com relação a isso, a subcategoria seguinte “práticas e estratégias lúdicas dos profissionais na educação de alunos com deficiência” traz relatos feitos pelos participantes a respeito das atividades e estratégias que buscam para trabalhar com os alunos com deficiência. Através disso foi possível perceber que eles têm um olhar para quais as necessidades dos seus alunos, uma vez que buscam e realizam estratégias para atendê-las. Os participantes deixam claro que visam o desenvolvimento dos seus alunos e tem o entendimento que ele pode demorar para acontecer. Nesta subcategoria foi atendido o quarto objetivo específico dessa pesquisa, quando os professores fizeram relatos de atividades práticas que fizeram com seus alunos ao longo dessa pesquisa e os avanços que obtiveram.

A subcategoria “regras, rotina e a contribuição da educação infantil nas relações sociais” aborda questões relacionadas a percepção que se tem a respeito das crianças com deficiências e a relação dessa percepção com as regras e relações sociais. Foi possível considerar que os profissionais entendem que, em alguns casos, os pais não ajudam na construção do entendimento sobre regras sociais. Também foi possível perceber que eles focam na construção de regras e rotina como meio para que o aluno se mantenha em situações como ficar sentado, fazer fila, saber esperar, entre outros. Embora a rotina seja fundamental na vida da criança ela deve estar associada a questões de segurança e autonomia, principalmente quando se trata de crianças com TEA. Além disso, foi possível perceber uma preocupação dos professores e monitores para que os alunos saiam da educação infantil com entendimento básico de regras sociais para terem maior autonomia, assim como demonstraram preocupação em que as crianças se relacionem com outras crianças fora da escola, para contribuir com seu desenvolvimento. Isso vai ao encontro com as

teorias de Beyer (2010) o qual explica os estudos de Vygotsky, que considera as relações sociais fundamentais para o desenvolvimento humano.

Na subcategoria “percepção dos profissionais a respeito das crianças com deficiência”, pode-se entender o que os profissionais pensam sobre seus alunos. Dessa forma, ficou claro que eles têm o entendimento que cada aluno é único e que irão precisar de estímulos diferentes. Também foi possível constatar suas convicções de que se deve respeitar as individualidades de cada um. No entanto, em certos momentos dos diálogos, demonstraram certa preocupação em ter conhecimento a respeito das deficiências com o intuito de saber como trabalhar com aquele aluno. Porém, deve-se destacar o que foi afirmado durante todos os momentos desta dissertação de que cada criança é única. Dessa forma, quando se trabalha com crianças deficientes o foco deve ser na criança e não em sua deficiência. Além disso, foi possível perceber que os participantes consideram também aspectos motivacionais, que se voltam tanto para eles mesmos quanto para os alunos.

Quanto ao papel dos monitores, discutidos na subcategoria dedicada a eles, os participantes são unânimes em afirmar que são essenciais na escola, pois são eles quem acompanham os alunos com deficiência durante a trajetória escolar. Foi possível compreender, através dos relatos, que o monitor é quem acompanha os alunos em todas as atividades realizadas na escola, inclusive em atividades pedagógicas. Contudo é preciso considerar que os mesmos não são habilitados para realizar as atividades, conforme orienta a lei de criação do cargo de monitor, uma vez que o nível de escolaridade é ensino médio. Além disso, foi possível perceber que os professores se sentem menos sobrecarregados com a presença do monitor em sala de aula, alegando que sozinhos não dariam conta de atender o aluno com deficiência e o restante da turma.

Na subcategoria intitulada “relação família-escola e o olhar dos professores sobre a deficiência: percepções, apoios e desafios”, professores e monitores fizeram relatos a respeito da relação e apoio que recebem dos pais das crianças deficientes. Nas conversas foi possível perceber que os professores e monitores encontram dificuldades na relação com os pais e responsáveis pelos alunos. A conversa que inicia, em alguns casos, no momento de orientar sobre um possível encaminhamento para investigação de alguma deficiência. Consideram essa questão como um dos maiores desafios para o processo de inclusão. Através das falas foi possível perceber

que os profissionais culpam os pais, em certos momentos, por não aceitarem, não compreenderem e, em alguns casos, negligenciarem as crianças. Embora autores aqui citados considerem a importância da relação entre escola e família para um bom desenvolvimento da criança, defendem também que o olhar para esses pais também precisa ser de acolhimento. A partir dessas teorias apresentadas, das conversas e das escritas nos diários de campo, foi possível perceber que os participantes realmente refletiram sobre a importância de se colocar no lugar dos pais, compreenderam não ser um processo fácil para as famílias e que apesar das dificuldades e divergências encontradas ao longo da jornada escolar do aluno, pais e professores precisam manter um bom diálogo em prol da criança.

A subcategoria “expectativas e realidades do trabalho dos profissionais da SMED” traz relatos e expectativas dos professores a respeito dos profissionais responsáveis pelo suporte de alunos deficientes dentro da Secretaria de Educação e no centro de autismo. Foi possível perceber que os professores se sentem desassistidos pelos profissionais. Além disso, consideram não haver um trabalho em conjunto entre o professor do AEE e o professor de sala de aula, mas consideram importante a continuidade desse trabalho para desenvolvimento do aluno.

A última categoria dessa dissertação trata-se da “formação continuada e inclusão escolar: organização, engajamento e espaços de diálogos”. Essa divide-se em três subcategorias: “organização e engajamento nas formações para educação inclusiva: perspectivas e considerações”, “organização e contribuição dos encontros de formação e espaços de diálogo nas escolas” e “percepção a respeito das rodas de formação ofertadas durante a realização do projeto”.

Na subcategoria “organização e engajamento nas formações para educação inclusiva: perspectivas e considerações” foi possível atender ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, dessa forma, foi possível identificar que são ofertadas as formações continuadas tanto para professores quanto para monitores, que acontecem em momentos distintos e fora do ambiente escolar e são organizadas tanto em forma de palestras como em rodas de conversa e oficinas. Essas formações têm como temática a educação inclusiva e os assuntos escolhidos para serem tratados são escolhidos pela SMED, a partir de observações que permitem identificar o que é necessário para os professores.

Identificou-se através das falas dos participantes que eles entendem e reconhecem as formações oferecidas pela SMED como importantes para a construção de conhecimentos. Cabe destacar que eles demonstraram maior interesse por formações práticas, denominadas oficinas, nas quais eles aprendem a realizar brincadeiras e atividades para as crianças. No entanto, através dos relatos, entendeu-se que tais formações aconteceram poucas vezes. Além disso, foi possível identificar um descontentamento dos profissionais a respeito das temáticas das formações, pois os mesmos mencionaram que são repetitivas e, em alguns casos, apresentam as mesmas teorias, além do fato de que, muitas vezes, são muito diferentes da realidade escolar que vivem.

Posteriormente é apresentada a subcategoria “organização e contribuição dos encontros de formação e espaços de diálogo nas escolas”. Aqui foi possível constatar que não são oferecidas formações continuadas dentro da escola, tão pouco algum espaço de diálogo para que os profissionais possam conversar. Considerando isso, foi possível perceber que isso causa um desapontamento nos profissionais, pois sentem falta dessa oportunidade para trocas entre eles.

Na última subcategoria desta pesquisa, intitulada “percepção a respeito das rodas de formação ofertadas durante a realização do projeto”, são apontadas as contribuições que as rodas de formação trouxeram aos participantes. Dessa forma, foi possível identificar, através dos diários de campo, que foram momentos que proporcionaram reflexão sobre as temáticas abordadas e sobre as práticas em sala de aula, troca de experiências, assim como benefícios para o trabalho, atendendo assim ao terceiro objetivo dessa pesquisa.

Através dos dados foi possível concluir que alguns profissionais acreditam que existe a inclusão dentro da escola, enquanto outros acreditam que não acontece devido a uma associação de fatores, como falta de recursos humanos e materiais, assim como a infraestrutura da escola, apoio de outros profissionais e família dos alunos. Mas que, apesar disso, professores e monitores buscam meios para fazer com que a inclusão aconteça. Foi possível constatar que acreditam na importância da formação continuada, principalmente como forma de adquirir conhecimentos sobre as deficiências, a fim de ajudar no processo inclusivo. Contudo, foi possível identificar que dentro da escola não existe espaço de formação e as que são oferecidas pela

SMED, segundo apontado pelos participantes, não atendem a todas as necessidades de conhecimento que os mesmos precisam.

Para finalizar, pode-se identificar que de modo geral as rodas de formação trouxeram contribuições significativas para os participantes, uma vez que proporcionou a eles que refletissem sobre suas práticas, isso foi possível constatar através dos relatos e dos diários de campo. Através dos relatos pode-se perceber que os encontros oportunizaram aprendizados para serem colocados em prática como o que foi comentado no último encontro e através dos diários de campo. De modo geral, foi possível perceber que os encontros proporcionaram reflexão sobre o trabalho como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Rosemeire Geromini. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- ALVES, Maria José de Moura. **A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás/Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA, Anápolis, 2010.
- ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 301-309, 1999.
- ARAGÃO, Indira Aparecida Santana. A importância da rotina na educação infantil como alicerce para o trabalho docente de qualidade. **Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente**, v. 19, 2015.
- ARAÚJO, Luana Adriano; XAVIER, Beatriz Rego; FREITAS, Raquel Coelho. A precariedade do fornecimento de profissional de apoio educacional ao aluno com deficiência em Fortaleza/CE. *In*: 1º Seminário luso-brasileiro de educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão, 2017, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: [s.n.], 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas, SP: Artmed, 2000.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. de 2004. Seção 1, p. 1-15. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 22 de nov. 2024

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 maio 2016. Seção 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 22 de nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 ago. de 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.682, de 2017. Acrescenta § 3º ao art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para permitir a flexibilização da frequência mínima exigida na educação básica, nos níveis fundamental e médio, dos educandos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1678362](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1678362). Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 2000. Seção 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 22 de nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão - LBI) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de jul. de 2015. Seção 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 22 de nov. 2024

BRASIL. Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 de jun. de 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 de nov. de 2024

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCH, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, p. 20-29.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2018.

BORGES, Laura; GUALDA, Danielli Silva; CIA, Fabiana. Relação família e escola e educação especial: opinião de professores. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 48, p. 168-185, 2015.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASAGRANDE, Mariana. A influência da televisão na educação infantil. **Revista Advérbio**, v. 7, n. 14, mar. 2017. ISSN 1808-883X. Disponível em: <<https://adverbio.fag.edu.br/index.php/ojs3/article/view/97>>. Acesso em: 22 nov. 2024.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie; PICHETH, Sara Fernandes. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, p. 3-13, 2016.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação docente para diversidade**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013.

DA CRUZ CANCELLA, Cláudia Alessandra. **A importância da rotina para o autista no contexto escolar** [manuscrito]. 2019. 49 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DAS NEVES PEDRUZZI, Alana *et al.* Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015.

DE FÁTIMA MINETTO, Maria. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 1. ed. São Paulo: Editora Intersaberes, 2021.

DE OLIVEIRA, Zilma Ramos *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Editora Biruta, 2020.

DE OLIVEIRA ROCHA, Artur B. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, 2017.

FERREIRA, Claudete Botelho; SELAU, Bento; BOÉSSIO, Cristina. Formação de professores e monitores de educação especial por meio de grupo de estudos. **Revista Plurais**, v.6, p. 179-196, 2021.

FERREIRA DE OLIVEIRA, Maxwell. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

FONSECA, Manoela da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FURINI, Anselmo Barce. A família na inclusão escolar: uma parceria necessária. *In*: SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge (Org.). **Educação inclusiva e educação para a paz**: relações possíveis. São Luís, MA: EDUFMA, 2009. p. 99-111.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação** (Online), Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GODINHO, Patricia Alves. **Saberes docentes dos professores de Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior**: contribuições para a formação continuada de professores. 2021. 178 f. Dissertação (Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância, CERFEAD, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Departamento de Educação a Distância, Florianópolis, SC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar da educação básica 2021**: resumo técnico.

Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 09 jan. 2023.

ITEN, Ana Paula Oliveira; BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Antônio Nóvoa: reflexões sobre formação continuada e a formação a distância. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 561-567, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAGUARÃO. Decreto nº 55, de 29 de março de 2022. Cria o Centro Especializado de Atendimento ao Autista e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, Jaguarão, RS, 29 de mar. 2022. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/decreto-055-2022-1.pdf>. Acesso em: 31 de dez. de 2024.

JAGUARÃO. Decreto nº 139, de 7 de julho de 2020. Homologa documento orientador municipal - DOM - do município de Jaguarão. **Gabinete do Prefeito**, Jaguarão, RS, 7 de jul. 2020. [S. l.]. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/decreto-n%C2%BA-139-2020-1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

JAGUARÃO. Lei nº 6.151, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, Jaguarão, RS, 25 de jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-jaguarao-rs>. Acesso em: 15 jun. 2023.

JAGUARÃO. Lei nº 6.498, de 1º de junho de 2017. Cria e inclui na Lei Municipal nº 4.166/2003 o cargo de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Instrutor de LIBRAS e de Monitores. **Gabinete do Prefeito**, Jaguarão, RS, 01 de jun. 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/j/jaguarao/lei-ordinaria/2017/649/6498/lei-ordinaria-n-6498-2017-cria-e-inclui-na-lei-municipal-n-4166-2003-o-cargo-de-tradutor-e-interprete-de-lingua-brasileira-de-sinais-libras-instrutor-de-libras-e-de-monitores>. Acesso em: 09 de jan. de 2023.

JAGUARÃO. Lei Ordinária nº 4.168, de 6 de novembro de 2003. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, Jaguarão, RS, 06 de nov. 2003. Disponível em: <https://www.camarajaguarao.rs.gov.br/proposicoes/Lei-ordinaria/2003/1/0/1609>. Acesso em: 01 de ago. de 2023.

JAGUARÃO. **Resolução CME nº 001, de 9 de março de 2021**. Estabelece diretrizes e procedimentos operacionais para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação para todos os níveis e etapas na modalidade educação especial da educação básica pública e de educação infantil privada pertencentes ao sistema municipal de ensino da cidade de Jaguarão. **Conselho Municipal de Educação**. Jaguarão, RS, 9 de mar. 2021. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-aprovada-pelo-CME.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

JESUS, Denise Meyrelles; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 45-67.

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jéssica. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. **Jornada de Didática**, v. 2, p. 29-40, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. **Reunião anual da ANPED**, v. 29, 2006.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gapesvida**, v. 5, n. 10, 2019.

MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. Ivo viu... ou a professora viu o Ivo? O ensino em multiníveis como possibilidade para a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de.; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. (org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 45-67.

MARTINS, Lúcia de Araujo. R. Reflexão sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 491-511.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 111-130, 2007.

MEYER, Donald James. **Pais de crianças especiais**: relacionamentos e criação de filhos com necessidades especiais. 1. ed. São Paulo: MBooks, 2004.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, n. 1, p. 81-100, 2015.

MONTEIRO, Suze Martins Franco. **Revisão sistemática da literatura sobre a utilização da proposta de Integração Sensorial de Ayres para as pessoas com o transtorno do espectro do autismo**. 2023. 104f. Dissertação (Mestrado em

Tecnologia, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

MORAES, Regina. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Regina; GALIAZZI, Maria Cristina. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. 2004. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). Acesso em: 15 de ago. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2013.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 333-347, 2012.

NUNES, Shaiany Gonçalves da Silva; SELAU, Bento. A pesquisa do professor na escola: relato de uma intervenção. **Revista Transmutare**, v. 7, 2022.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolff de; PROFETA, Mary da Silva. Educação inclusiva e os alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: DE OLIVEIRA, Anna Augusta. Sampaio de Oliveira. *et al.* (org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. Fortaleza: Editora Oficina Universitária, 2008. p. 45-67.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, v. 30, p. e20170086, 2019.

OLIVEIRA, Joana. **Regras - sim, nós precisamos: regras e limites em educação pré-escolar: estratégias pedagógicas**. 2016. 129p. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2016.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, v. 24, n. 3, p. 251-272, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ORTIZ, Katiúscia Teixeira Dias. **Possibilidades e limites do trabalho colaborativo: o processo de aprendizagem das equações de primeiro grau pelos alunos com deficiência intelectual**. 2019. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Pandorga Formação. *In*. **Pandorga Formação em Autismo**. Disponível em: <https://www.pandorgaformacaoautismo.org/sobre-a-pandorga-formacao>. Acesso em: 30 de dez. de 2024.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, v. 7, n. 16, 2007.

PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas, Juiz de Fora, 2011.

RIGO, Neusete Machado. A formação continuada de professores nos processos de inclusão escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade. **Revista Educação Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 2, Edição temática – Formação, narrativas e alternativas pedagógicas inclusivas, 2021. E-ISSN: 2675-3294.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.448, de 14 de janeiro de 2014. Cria categorias funcionais no Quadro dos Servidores de Escola, reorganizado pela Lei nº 11.672, de 26 de setembro de 2001, e altera as Leis nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, e nº 11.672, de 26 de setembro de 2001. **Diário Oficial do Estado**, n.º 010, 15 jan. 2014. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.448.pdf> Acesso em: 22 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 14.705, de 27 de agosto de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o decênio 2015-2025. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br>. Acesso em: 22 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação**. Programas e projetos educacionais. Disponível em: <https://www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 09 de jan. de 2023.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. 2013. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Paulo Luiz de Oliveira. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANTOS, Cleusa Aparecida de Oliveira. **Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SANTOS, Maria de Fátima M. dos. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 19f. 2016. Artigo Científico de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SANTOS, Wellington dos; PEREIRA, Luciano Gomes; FARIAS, Álvaro Luis Pessoa de. A importância do cuidador escolar na educação de alunos com necessidades educativas especiais: da educação especial no modelo segregado à perspectiva da educação inclusiva. 2016, Campina Grande. **Anais do II CINTEDI – II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande, PB: [s.n.], 2016.

SELAU, Bento. A cegueira em foco: os diferentes posicionamentos teórico-práticos de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 29, p. 61-84, 2013.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2007.

SELAU, Bento *et al.* Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2015.

SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge; GRITTI, Silvana Maria. O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 47, p. 137-151, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2017.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. Política educacional, trabalho

docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOUSA, Sidenise Estrelado *et al.* O direito das pessoas com deficiência: sociedade e inclusão educacional. **Estudos IAT**, v. 3, n. 2, 2018.

TEIXEIRA, Karina Castelo Branco; TEODORO, Mayara Santos Flávio; LUCENA, Nacyra. **Inclusão**: a falta de recursos e estruturas nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Centro Universitário São José: Rio de Janeiro, 2022.

TRIVINOS, Antônio Carlos de S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Teresa. A importância da educação na construção da cidadania. **Saber(e)Educar**, Porto: ESE de Paula Frassinetti, n. 12, p. 109-117, 2007.

VIEIRA, Lívia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, p. 157-170, 2009.

WULFF, Diuli Alves; ROSA, Thaiany D'Avila; RANGEL, Gilsenira de Alcino. A importância da anamnese em ambientes escolares e não escolares. 2022. **Anais do XXXI CIC - Congresso de Iniciação Científica**, UFPel, Pelotas, 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE ESCOLA COPARTICIPANTE



As pesquisadoras Tawanny Faria Nunes e Dr<sup>a</sup> Patrícia dos Santos Moura responsáveis pela execução da pesquisa intitulada **“Os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com alunos com deficiência em uma escola de Educação Infantil no município de Jaguarão – RS”** solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co-participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e regulamentações correlatas).

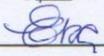
Em resposta a solicitação:

Eu, Elizabeth Rodrigues Cachapuz, ocupante do cargo de coordenadora na Escola de Educação Infantil Casa da Criança, autorizo a realização nesta instituição da pesquisa **“Os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com alunos com deficiência em uma escola de Educação Infantil no município de Jaguarão – RS”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Tawanny Faria Nunes, tendo como objetivo primário descrever e analisar os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com crianças com deficiência, no município de Jaguarão.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Jaguarão, 12 de maio de 2023.



Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante



## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORES**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com crianças com deficiência em uma escola de Educação Infantil no município de Jaguarão – RS”**, desenvolvida por Tawanny Faria Nunes discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central do estudo é descrever e analisar os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com crianças com deficiência, no município de Jaguarão.

Solicitamos sua colaboração, pois ela contribuirá para que seja possível compreender como as formações continuadas impactam no processo de inclusão e na prática pedagógica. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos (as) participantes serão preservadas, dessa forma, não serão divulgados nomes, foto ou qualquer dado que possa identificá-lo(a) na divulgação dos resultados da pesquisa. Cabe destacar que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo. Além disso, a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semi-estruturado, sendo um total de 14 perguntas, à pesquisadora do projeto e participar de 6 encontros de formação continuada, nos quais serão discutidos assuntos referentes às formações continuadas e processo de inclusão. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente uma hora e somente será gravada se houver autorização do entrevistado. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora e ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado. Os encontros de formação de continuada terão duração de 1h30min.

Participar da pesquisa não trará nenhuma remuneração ao participante e nem ao pesquisador. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é a reflexão sobre a prática pedagógica para o processo de inclusão, podendo vir a proporcionar um desenvolvimento melhor para o aluno. Conforme a Res. 466/12 é importante “assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.”

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Neste caso existe risco de desconforto durante a participação da entrevista e as rodas de formações continuadas.

**Conforme a Res. 466/12, é uma exigência ética das pesquisas:** “comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados”

Os resultados serão apresentados aos participantes em forma de relatório individual, a ser entregue aos professores e monitores, à coordenação da escola e para a Secretaria Municipal de Educação.

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável com ambas as assinaturas apostas na última página.

Jaguarão, de de 2023

---

Tawanny Faria Nunes

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “**Os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com crianças com deficiência em uma escola de Educação Infantil no município de Jaguarão – RS**”, e concordo em participar.

Autorizo a gravação de voz da entrevista.

Não autorizo a gravação de voz da entrevista.

---

Assinatura do(a) participante

Nome do participante: \_\_\_\_\_

---

Em caso de dúvidas e informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Tawanny Faria Nunes, através do número (53) 98463-0455 (ligação e WhatsApp) ou através do e-mail: [tawannynunes.aluno@unipampa.edu.br](mailto:tawannynunes.aluno@unipampa.edu.br).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. 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.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025  
E-Mail: [cep@unipampa.edu.br](mailto:cep@unipampa.edu.br)  
<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>  
Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592  
Prédio Administrativo – Sala 7A  
Caixa Postal 118Uruguaiana – RS  
CEP 97500-970

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com crianças com deficiência em uma escola de Educação Infantil no município de Jaguarão – RS”**, desenvolvida por Tawanny Faria Nunes discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central do estudo é descrever e analisar os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com crianças com deficiência, no município de Jaguarão.

Solicitamos sua colaboração, pois ela contribuirá para que seja possível entender como são organizadas as formações continuadas de professores e monitores, em âmbito municipal. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos (as) participantes serão preservadas, dessa forma, não serão divulgados nomes, foto ou qualquer dado que possa identificá-lo na divulgação dos resultados da pesquisa. No entanto, no caso dessa entrevista especificamente, não será divulgado o nome do entrevistado, mas será mencionado o cargo que ocupa dentro da Secretaria Municipal de Educação, desta forma não garantindo um total anonimato. Cabe destacar que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo. Além disso, a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semi-estruturado, sendo um total de 10 perguntas à pesquisadora do projeto. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente uma hora e somente será gravada se houver autorização do entrevistado. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora e, ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado

Participar da pesquisa não trará nenhuma remuneração ao participante e nem ao pesquisador. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para o entendimento de como as formações continuadas ofertadas pelo município impactam na prática docente dos professores. Conforme a Res 466/12, é importante “assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.”

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Neste caso existe risco de desconforto durante a participação da entrevista.

**Conforme a Res. 466/12, é uma exigência ética das pesquisas:** “comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados”

Os resultados serão apresentados aos participantes em forma de relatório individual, a ser entregue aos professores e monitores, à coordenação da escola e para a Secretaria Municipal de Educação.

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável com ambas as assinaturas apostas na última página.

Jaguarão, de \_\_\_\_\_ de 2023

---

Tawanny Faria Nunes

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “**Os efeitos da formação continuada de professores e monitores que atuam com crianças com deficiência em uma escola de Educação Infantil no município de Jaguarão – RS**”, e concordo em participar.

Autorizo a gravação de voz da entrevista.

Não autorizo a gravação de voz da entrevista.

---

Assinatura do participante

Nome do participante: \_\_\_\_\_

---

Em caso de dúvidas e informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Tawanny Faria Nunes, através do número (53) 98463-0455 (ligação e WhatsApp) ou através do e-mail: tawannynunes.aluno@unipampa.edu.br. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. 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.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-Mail: [cep@unipampa.edu.br](mailto:cep@unipampa.edu.br)

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970