

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Juliana Frosch**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CAMPO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O OLHAR DAS PROFESSORAS DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul - SP  
2023**

**JULIANA FROSCH**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CAMPO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O OLHAR DAS PROFESSORAS DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Costa-Renders**

**São Caetano do Sul – SP  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

FROSCH, Juliana

Desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva: o olhar das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental / Juliana Frosch. – São Caetano do Sul: USCS, 2023.

119 p.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Formação de professores. 2. Desenvolvimento profissional docente. 3. Educação inclusiva. 4. Cartas pedagógicas. 5. Desenho universal para a aprendizagem. 6. Sequência didática. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 08/02/2023 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders (USCS)

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (Unicamp)

## **Dedicatória**

Às professoras e professores que, assim como eu,  
buscam uma sociedade mais inclusiva, justa e humana.  
É através da Educação que podemos transformar para o bem.

## AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram ao meu lado nesses dois anos dedicados ao Mestrado, muito obrigada!

À Professora Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders que orientou-me com maestria nesse percurso.

Às Professoras Ana Sílvia Moço Aparício e Lilian Nascimento, que participaram da banca de qualificação e realmente contribuíram com a continuidade da pesquisa.

Aos meus pais, Mariazinha e Luiz, incansáveis incentivadores e participantes da minha vida acadêmica e pessoal. Tenho plena consciência de que sem vocês e o apoio de sempre, muito não seria possível.

Ao meu irmão Renato, um exemplo a ser seguido. Suas ideias e projetos são impulsionadores de minhas conquistas. Vanessa e Joaquina, obrigada!

Ao meu marido, Alexandre, que sempre esteve presente incentivando, apoiando e “segurando a barra” quando necessário.

Aos meus amados filhos, Rafael e Eduardo, que me ensinam dia a dia a não desistir. É também por vocês que sigo desejando ser uma pessoa melhor.

À minha avó Maria meu agradecimento por tudo que fez e faz por mim, pelos afagos e a infância bem cuidada que me proporcionou.

Mé, tia amada, sempre presente, gentil e carinhosa, obrigada! Suas palavras me levantaram quando eu estava em momentos desafiadores.

Às minhas raízes, aos meus avós presentes em pensamentos (Vitória, Joaquim e Eugênio), que muito ensinaram e plantaram valores indissociáveis em nossa família.

Às minhas amigas Ariane e Neliane, que foram verdadeiros presentes e alicerces nesse percurso.

Às queridas que aceitaram o convite da escrita das cartas pedagógicas e rodas de conversa para contribuírem com esta pesquisa, meu especial agradecimento. Vocês são professoras incríveis!

Aos que indiretamente me alegraram, contribuíram com materiais, com incentivos, com palavras...

Sou grata por ter chegado até aqui. O percurso foi longo, exigiu ausências, dias e noites de preocupações, mas a vitória é certa!

## **Epígrafe**

“A pluralidade é a lei da Terra”

(ARENDR, 1981, p. 19)

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise a respeito da formação docente em educação especial na perspectiva inclusiva, passando pelos aspectos sociais, políticos e legais. Tem como pergunta central da investigação a seguinte: como tem se dado a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva sob o olhar das próprias professoras? Os objetivos específicos foram: 1. Investigar a inserção dos temas relativos à educação especial e educação inclusiva nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia; 2. Inventariar as demandas do desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva na perspectiva dos próprios educadores/as; 3. Desenvolver um objeto de aprendizagem que apoie os professores no ensino inclusivo, tendo fundamentados os princípios da educação inclusiva e do desenho universal para aprendizagem. A base teórica desta pesquisa pautou-se pelos seguintes conceitos: educação inclusiva, educação especial, desenvolvimento profissional docente e desenho universal para aprendizagem. Esta foi uma pesquisa narrativa que utilizou-se de cartas pedagógicas e roda de conversa com um grupo de professoras da rede pública de ensino, oportunizando que apresentassem suas experiências em processos formativos sobre a inclusão escolar. Os resultados apontaram para a percepção da necessidade de formações constantes, houve o entendimento de que a reflexão sobre a própria prática, aliada à experiência profissional, é fundamental para o desenvolvimento profissional docente. O produto educacional, resultado desta pesquisa, consiste em uma sequência didática. Ela apresenta questões fundantes e necessárias para a atuação do docente que respeita a heterogeneidade presente em salas de aula regulares.

**Palavras-chave:** formação de professores; desenvolvimento profissional docente; educação inclusiva; cartas pedagógicas; desenho universal para aprendizagem.

## ABSTRACT

This research presents an analysis of teacher training in special education from inclusive perspective, including social, political and legal aspects. Its central question is how has the professional development of teachers for special education been given in the perspective of inclusive education? When defining the specific objectives, we highlight: 1. Investigate the inclusion of themes related to special education and inclusive education in the pedagogical projects of Pedagogy courses; 2. Inventory the demands of teacher professional development in the field of inclusive education from the perspective of the educators themselves; 3. Develop a learning object that supports teachers in inclusive teaching, based on the principles of inclusive education and universal design for learning. The theoretical basis of this research was based on reference authors on special and inclusive education, teacher professional development and legal bases that govern our country regarding the theme. It is a narrative and documentary research. Narrative, as it used pedagogical letters and a conversation circle with a group of teachers from the public school system so that they could narratively present their experiences in the classroom and tell about their formative processes. The results pointed to the perception of the need for constant training, but the understanding that reflection on practice, combined with professional experience, are fundamental for the professional development of teachers. The educational product, result of this research, consists of a multiliterate didactic sequence and aims to present fundamental and necessary questions for the teacher's performance, respecting the heterogeneity present in regular classrooms and the experiences that teachers already bring.

**Keywords:** teacher training; teacher professional development; inclusive education; pedagogical letters; universal design for learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual que orienta a sequência didática .....	94
Figura 2 – Ilustra a tela inicial da sequência didática .....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiros achados.....	71
Quadro 2 – Sobre educação inclusiva e DUA .....	72
Quadro 3 – Descrição das professoras convidadas .....	79
Quadro 4 – Etapas da pesquisa de campo .....	80

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABCD – Conglomerado de municípios da Grande São Paulo (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema).

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAST – Center for Applied Special Technology

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

EAD – Educação a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2 UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	29
2.1 A educação especial no Brasil .....	29
2.2 A educação especial na perspectiva da educação inclusiva .....	46
<b>3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	57
3.1 Desenvolvimento profissional docente .....	57
3.2 Colocando em questão os modelos de formação docente.....	59
3.3 O Desenho Universal para Aprendizagem como uma abordagem pedagógica que apoia professores .....	67
3.4 Resultado do levantamento das pesquisas correlatas que se associam ao DUA ..	70
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	76
4.1 O valor da pesquisa narrativa no campo da educação .....	76
4.2 Caracterização das participantes da pesquisa.....	78
4.3 Etapas da pesquisa.....	79
<b>5 O QUE NARRARAM AS PROFESSORAS?</b> .....	84
5.1 Remontando a sua história de vida.....	84
5.2 Estou formada. Já estou capacitada? .....	85
5.3 Os desafios diários da prática docente e a busca por formação .....	87
5.4 Nas trocas entre pares, o conhecimento amplia-se .....	89
5.5 Há uma formação ideal, plena, conclusiva? .....	90
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	92
6.1 Apresentação do Objeto de Aprendizagem.....	92
6.2 Contextualização e justificativa .....	93

6.3	O produto .....	93
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>112</b>

## MEMORIAL

Provinda de um núcleo familiar de muitos professores, despertei cedo para o desejo de seguir carreira docente. Ainda na infância, entre estudos e brincadeiras, exemplos e cadernos corrigidos por minha mãe na mesa da cozinha, percebi que dar aulas seria o meu caminho.

A infância feliz, com grande acolhimento familiar e a oportunidade de vivenciar brincadeiras de rua, constituíram-me uma pessoa que percebe a importância do lúdico, do movimento, da alegria, da música, das relações sociais como indispensáveis para o desenvolvimento integral do ser humano.

Concluído o Ensino Fundamental, ingressei no curso de Magistério para então dar início à vida profissional almejada. O curso me exigiu dedicação, pois mantinha bolsa de estudos condicionada às notas bimestrais. Nessa mesma instituição dei meus primeiros passos como professora, atuando como estagiária e, em seguida, como professora de sala regular do Ensino Fundamental; ao fim do curso fui contemplada como destaque da turma. O início não foi nada fácil! Assumir uma sala sendo tão jovem me fez repensar a trajetória que estava trilhando. Estaria mesmo no caminho certo? Agora que já tinha uma turma nas mãos, diante de tantos desafios diários, continuaria neste percurso árduo?

Durante esse período também me interessei pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - Libras e me matriculei na Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos - FENEIS, para aprender essa língua tão importante. Na época, a Libras já estava em fase de aprovação como língua nacional pela instância federal. Neste período, ainda não tinha dimensão da grandiosidade de aprender o idioma. Eram poucos os meus conhecimentos sobre a comunidade surda e suas lutas para ter a Libras como língua materna.

Certamente, o convívio com essas pessoas, na FENEIS, me mostrou um mundo novo cheio de possibilidades e diversidade. Fui apresentada à cultura surda, fiz amigos, vi que a comunicação necessita transpor barreiras para ser efetiva, justa, compreensiva. Era a sementinha da inclusão mais uma vez plantada em minha vida.

Nesta altura, minha mãe lecionava há algum tempo na educação especial, na escola da Associação de Assistência à Criança com Deficiência - AACD. Eram constantes as minhas visitas ao local, com o convívio em festas, apresentações e a

exposição frequente aos assuntos relacionados à deficiência física com mais ênfase, mas também a respeito das outras deficiências.

O ingresso na Universidade (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP) para cursar Pedagogia foi a sequência lógica do que a minha vida estava traçando. Isso trouxe desafios e aprendizados, crescimento e reflexões acerca da vida profissional que estava sendo construída. Além das fundamentações teóricas para a atuação pedagógica, houve muitas descobertas no convívio com o mundo acadêmico. Dedicada e levando os estudos realmente a sério, concluí o curso de Pedagogia com Habilitação nos Distúrbios da Áudio-Comunicação. A PUC foi um local de muitas discussões e crescimento pessoal, além dos conteúdos universitários; aprendi sobre visões políticas, convivi com histórias sobre ditadura, vivi no fervor de manifestações estudantis, ampliei a visão de mundo e, felizmente, estudei onde Paulo Freire atuou como docente. Conheci professores orientados por ele e percebi viva a sua história e as suas contribuições para a educação brasileira e mundial.

Durante os quatro anos em que estudei nessa instituição, tive o prazer de estagiar na escola de surdos vinculada à universidade, a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC. Nessa escola pude adquirir a fluência em Libras no convívio diário com os alunos.

Aprendi com os professores como planejar, atuar, o que esperar dessas crianças, como me relacionar com as famílias e acolhê-las, fornecendo base para que pudessem se comunicar com seus filhos. Acima de tudo, aprendi a conviver com as crianças e adultos surdos, suas particularidades e diferenças valiosas de percepção do mundo.

Aprofundei os estudos na área; realmente me interessei pelas causas da deficiência auditiva, pelas questões relacionadas à escolha da Libras (ou da língua oral) pelas famílias, pelo processo natural de aquisição da língua viso-espacial por essas pessoas. A comunidade surda apresentou-me um modo de convívio muito singular, mas necessário para o fortalecimento da língua, das reflexões a respeito dessas pessoas e de seu espaço na sociedade.

Durante o período de Universidade deixei de atuar em escola privada, onde era professora de Educação Infantil, concomitante à DERDIC. Passei no concurso para meu primeiro cargo público como professora de Educação Básica na Prefeitura de Diadema, com início do exercício em 01/09/2003.

Com a saída da Universidade, segui na inquietude pela busca do aprendizado

e aprimoramento profissional em relação às pessoas com deficiência. Realizei pós-graduações nas áreas de Psicopedagogia Clínica, Educação em Deficiência Intelectual, Alfabetização e Letramento e, por fim, em Estimulação Essencial. Frequentei também inúmeras palestras e congressos envolvendo um grande leque de temas educacionais relacionados especialmente à educação inclusiva.

O aprofundamento dos estudos sobre surdez e a ampliação dos conhecimentos sobre linguagem foram coroados com o ingresso em minha segunda graduação: Fonoaudiologia (Universidade Metodista de São Paulo, conclusão 2011). Realizar esse curso aprimorou minha visão clínica sobre as deficiências, principalmente às questões relacionadas à fala, linguagem, anatomia e à voz profissional e infantil.

No tempo de Universidade, como eu era fluente em Libras, atendi muitas crianças surdas e, em sua maioria, os pais vinham em busca do aprendizado da fala por parte das crianças, pois gostariam que elas fossem oralizadas. Queriam tornar essas crianças o mais próximo possível do 'normal'. Aos poucos, conforme nossas conversas se tornavam mais frequentes, os assuntos foram se esclarecendo em relação à comunicação de pessoas surdas; muitas famílias passaram a compreender a importância da Libras para a comunicação dessas crianças e acabavam permitindo o ensino desta aos pequenos. Isso contribuiu para o desenvolvimento linguístico da criança e para ancorar o aprendizado da segunda língua, no caso, a portuguesa.

Além disso, tive experiências interessantes ao estagiar em hospitais, na UTI neo-natal, por exemplo, apoiando mães na amamentação e contribuindo na aquisição de movimentos dos bebês para que aprendessem a mamar. Aprendi muito sobre síndromes, leitura de prontuário, vocabulário médico, atuação humanizada, porém decidi que não gostaria de atuar no meio hospitalar, pois a vivência na reabilitação de crianças e idosos com disfagia, ou outras questões complicadas para a saúde, me deixavam triste e emocionalmente abalada.

Próximo a esse período, assumi meu segundo cargo na Prefeitura Municipal de Diadema, através de concurso público, desta vez na função de Professora de Educação Básica Especial com especialização em Deficiência Auditiva, na qual atuo desde 29/08/2011. O ingresso nesse novo cargo, na mesma Prefeitura, levou-me a ver a educação do município por outro ângulo.

Sabemos que atuar em salas de aula traz muitas satisfações, mas também traz um peso enorme em relação a nossa responsabilidade profissional e ética com as crianças, famílias, equipe de trabalho e a comunidade em si.

Como professora de sala regular sempre optei por permanecer na Educação Infantil, pois é onde acredito que o ser humano se forma, constitui sua identidade, aprende sobre coisas da vida, descobre o mundo. O indivíduo percebe que agir com cordialidade faz a diferença para obter um brinquedo emprestado (ou não); assim como percebe o espaço do brincar, de fala, de rodas de conversa.... o espaço de exploração da tinta, da areia, da quadra, da amoreira e da goiabeira no jardim.... as músicas e danças que acontecem sem censura no centro do pátio, a alegria da chegada, mas também a alegria da partida ao ver os familiares se aproximando para buscá-los. A descoberta das letras, dos papéis sociais, do registro, da coletividade... Tudo isso numa sintonia com os colegas, onde todos são vistos, aceitos, queridos...

Na Educação Infantil é permitido ser quem você é! Esse movimento e aprendizado na faixa etária dos 3 aos 5 anos me encanta. Pude e posso vivenciar a inclusão em sua forma mais pura, sem regras, leis ou normas, diante dos olhos das crianças. Ela simplesmente acontece.

No entanto, quando tomo para mim um olhar mais experiente tenho dúvidas se estou fazendo tudo o que é possível para atender o aluno em sua especificidade. Na verdade, especificidade de cada um, pois quem não é especial? Sim, somos todos! Todos diferentes e com necessidades singulares.

Na sala de aula, dentro de uma escola pública, nem sempre tudo é como almejamos. Temos de lidar diariamente com questões relacionadas à falta de materiais, recursos, até mesmo itens básicos faltam em nossas unidades escolares. Há professores empenhados, direção e coordenação presentes e participativas, se tiver sorte de trabalhar numa boa escola. Aproveitamos ou driblamos as dificuldades e levamos a sério nosso trabalho que é educar, socializar, ampliar, respeitar e valorizar.

Trabalhar com a educação especial, por outro lado, também é enfrentar diariamente as adversidades impostas pelas barreiras de todo tipo, desejando que a sua minimização possa contribuir para um educação de qualidade para todos e que as crianças com deficiência ou transtornos possam ser valorizadas em suas diferenças. Também buscamos que as famílias sejam atendidas em suas necessidades e que tenham todos os direitos garantidos, não apenas pelas leis existentes, mas pela consciência de que em nossa sociedade somos todos construtores de dias melhores.

Quando ingressei no trabalho no Centro de Atenção à Inclusão Social – Cais,

em Diadema, sabia que as dificuldades seriam grandes, mas não tanto quanto são. Mesmo que entremos por uma das áreas da deficiência, quando vamos para as escolas atendemos estudantes com diferentes deficiências.

O número de profissionais é pouco, as demandas imensas, a expectativa dos professores das salas regulares e gestão escolar, assim como das famílias atendidas por nós, é grande. Muitas vezes, o apoio de outros segmentos do município é cheio de entraves e burocracias. Por exemplo, não temos contatos diretos com a saúde ou assistência social.

Contudo, devemos estar em constante aprimoramento, pois apoiamos os professores das salas regulares. Claro, não somos o único canal, pois também cabe a eles a busca autônoma de aperfeiçoamento. É de fundamental importância estudarmos as novidades das áreas e nos aprofundarmos nas questões da educação inclusiva para que nosso trabalho se fortaleça ainda mais.

Uma das funções do Centro de Inclusão é exatamente o oferecimento de formação para professores de sala regular. Nesse nicho reside o meu estudo. Em que medida essas formações são realmente importantes para o aprimoramento dos professores? Existe uma intersecção entre o que oferecemos e o que os professores desejam e necessitam aprender?

De maneira geral, percebo que as questões relacionadas à educação inclusiva, por vezes, cedem a vez a solicitações quase clínicas para que tratemos sobre deficiências ou transtornos específicos em nossas falas. Adaptações de atividades como maneira mágica de atender àqueles que apresentam maiores dificuldades. Mas será esta a função da educação especial na perspectiva inclusiva? Ou será a de fornecer subsídios e conhecimentos suficientes para que cada professor consiga caminhar com autonomia?

Questões intrínsecas a quem atua na educação especial, de certa forma, são o motor que me faz seguir em busca de mais conhecimentos e estudos para aprofundamento na área.

Eis-me aqui! Orgulho-me de uma carreira estruturada e construída ao longo de 20 anos na área educacional, sempre em busca de desenvolvimento acadêmico como base para a prática em sala de aula.

Proveniente do “chão da escola”, os estudos do Mestrado contribuíram para o meu exercício profissional, uma vez que pude e posso colocar em prática os aprendizados conquistados na área da educação inclusiva e a formação docente.

Finalizo essa ideia com uma frase do mestre Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (1996, p. 12).

## 1 INTRODUÇÃO

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 1996, p. 12).

Na prática da docência, assim como no velajar, são necessários os saberes fundantes para um trabalho consciente, eficaz, político, crítico, afetivo e que torne a educação um meio pelo qual pessoas possam se constituir como cidadãos conscientes, éticos, íntegros e integrais.

Na prática docente, o professor tem possibilidade de confirmar ou modificar seus saberes, de acordo com êxito ou não da aplicabilidade das estratégias. Os conhecimentos são ampliados na medida em que a atuação exige, cada vez mais, soluções para os fatos que ocorrem no dia a dia.

É no contato com o meio escolar que o indivíduo chega, em sua infância, a sair pela primeira vez do núcleo familiar, lidando com as adversidades e os prazeres do convívio social com seus pares. Aprende a enfrentar as frustrações, os medos, pois esse é o momento no qual está exposto ao compartilhamento cultural e educacional produzido pelas pessoas da comunidade na qual está inserido.

A educação não é mera transferência de saberes e conhecimentos. Em sua função essencial, possibilita construção e produção, segundo Paulo Freire. A educação deve levar o aprendiz à autonomia, a reflexões próprias sobre a existência e o modo de agir. Os professores, por sua vez, precisam estar abertos a indagações e curiosidades dos alunos, permitindo que juntos construam o conhecimento.

O docente surge como figura central de acolhimento; é um dos responsáveis pelo desenvolvimento desse cidadão, ainda a ser construído, constituído. Na escola trabalha-se para tornar todo aprendiz uma pessoa bem desenvolvida cognitivamente e criticamente, articulada, falante, ética, bem-sucedida.

Os docentes necessitam desenvolver uma prática que atinja a todos os educandos de maneira efetiva, desafiadora, engajadora. Para tanto, de acordo com Nóvoa (2006), é na reflexão sobre a prática que está a grande chave dos educadores. Não é a prática que se torna formadora, mas o que se pensa sobre ela, de maneira reflexiva e analítica.

Um dos desafios dos docentes é deixar de ser prisioneiro de modelos tradicionais, pois eles dão pouca ou quase nenhuma importância à prática em sala de aula, e então mudar para práticas de outro tipo, que levam em conta a reflexão e o ser humano integral, ainda de acordo com Nóvoa (2006).

Essa afirmação corrobora com Libâneo (2004). De acordo com o autor, há a necessidade de refletir sobre a prática a partir do conhecimento de teorias para aprimorá-la, em que o professor é levado a compreender o seu próprio pensamento, analisar com criticidade sua prática e também a melhorar seu modo de agir, seu saber-fazer, conforme internaliza instrumentos de ação então desconhecidos.

Nesse contexto, vale trazer o conceito de práxis:

Práxis é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática, em sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente (SAVIANI, 2017, p. 10).

Considerando os apontamentos iniciais, como será que o professor tem lidado com o fazer pedagógico prático e teórico? Talvez se embase em seus conhecimentos adquiridos, mas de que forma esse sujeito reflete sobre sua maneira de educar e gerar conhecimentos? Como ele procede diante dos desafios, por exemplo, que a educação inclusiva traz?

A formação docente deve ter como um dos fundamentos o preparo para a práxis cotidiana da profissão. Como as redes de ensino têm lidado com as questões do desenvolvimento profissional docente? Há uma condução no sentido de manter a práxis reflexiva no dia a dia do professor? Como isso tem se dado no campo da educação inclusiva?

Os desafios no campo da educação inclusiva são enormes. Se, por um lado, práticas e conhecimentos que advêm de ideias médico/patológicas e tecnicistas ainda permeiam o ensino, por outro, o paradigma da educação inclusiva objetiva uma ampla mudança educacional e social para o acolhimento e a educação de qualidade a todos os estudantes.

Nas formações escolares na área, os professores solicitam e seguramente necessitam aprimorar seus fazeres pedagógicos e refletir sobre as ações diárias com embasamento teórico. Mas o que muitas vezes percebemos é que eles almejam essa

preparação com conteúdos fragmentados, que retornam à ideia de que para atender alunos elegíveis aos serviços da educação especial precisam puramente aprender sobre as áreas específicas de cada deficiência e como lidar com cada “diagnóstico”, sem considerar a singularidade do aprendiz.

Os professores de salas de aula regular acreditam que os especialistas tenham soluções imediatas e precisas para resolver as questões relacionadas aos alunos com deficiência. Muitas vezes, deixam para eles a responsabilidade pedagógica e de construção de um planejamento específico para o estudante. Falta articulação e troca de saberes entre esses dois profissionais.

O especialista deve pensar no desenvolvimento de habilidades e ampliar o aprendizado do estudante elegível ao atendimento educacional especializado; já o professor de sala de aula regular deve se preocupar com a inclusão de todos os alunos nas atividades em uma mesma sala de aula, isso inclui aqueles com deficiência, em vulnerabilidade social, que apresentam prejuízos psicológicos, com dificuldades de aprendizagem e os que não apresentam nenhum tipo de prejuízo relacionado à aprendizagem e à vida social. Por que, então, apenas os estudantes com deficiência devem ser atendidos por um docente especialista?

Trocas são necessárias entre os docentes, especialistas e os de salas regulares, mas como estão essas relações dentro do espaço educacional? Que tipo de trocas estabelecem? Em que medida o trabalho de um pode contribuir com o do outro, principalmente focando o desenvolvimento do estudante? Enfim, são muitas as questões a serem consideradas quando se pensa o desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva.

A falta de comunicação entre a equipe escolar é outro desafio a ser superado. Todos os funcionários da escola necessitam de qualificação para que atitudes inclusivas e a educação de qualidade estejam presentes nesses espaços. Atreladas a isso estão as dificuldades estruturais, financeiras, políticas públicas que realmente não favorecem o empoderamento das escolas e acabam por colocar entraves à educação inclusiva, porém existem leis e normativas que regem nosso país quanto ao tema.

Especialmente, três políticas são norteadoras quanto às questões inclusivas. A primeira, a Constituição Federal de 1988, traz, em seu Art. 5º, a premissa de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à

liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, s.p.). Portanto, todos têm direito à educação pública de maneira igualitária, ou seja, qualquer aluno pode frequentar a escola, apresentando deficiências ou não. Apesar de essa Constituição existir há muito tempo, a verdade é que nos últimos vinte anos as ideias relacionadas à educação inclusiva se tornaram mais frequentes e discutidas nos âmbitos escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 (BRASIL, 1996), é um marco de grande relevância, pois traz, pela primeira vez como legislação, um capítulo que se refere à educação especial, garantindo o direito de acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades às escolas da rede regular de ensino.

O Capítulo V da LDB de 1996 aponta a definição de educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação” (BRASIL, 1996, s.p.). Assegura-se que os sistemas de ensino devem ter currículos, recursos, métodos e organizações específicas, assim como apoio de serviços especializados sempre que necessário, tudo para atender às condições específicas do alunado no ensino regular.

Em se tratando de formação de professores, a Lei 9394/96 dispõe que docentes com especialização adequada em nível médio ou superior devem ser destinados ao atendimento dessas crianças, enquanto os professores do ensino regular precisam ser capacitados para a inclusão desses estudantes nas salas regulares.

O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é outro importante norteador para o paradigma da inclusão. Não referindo-se especificamente à formação docente, propõe uma nova maneira de agir e de permanência dos alunos elegíveis à educação especial, mas isso, certamente, acarreta mudanças na maneira como os docentes atuam e devem ser formados para o trabalho nas escolas. A inclusão escolar, ainda de acordo com esse documento, é definida como uma questão de direitos humanos, uma vez que considera a diferença ou a igualdade como fatores humanos e valores indissociáveis, avançando em relação à questão da equidade ao contextualizar as condições históricas da educação dentro ou fora dos espaços escolares.

Esse documento garante que as pessoas elegíveis à educação especial tenham a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. A participação da

família e da comunidade deve ser também levada em conta, assim como a acessibilidade arquitetônica, de mobiliário, de transporte e a articulação intersetorial de políticas públicas escolares. Mas quem são os professores que atuam na educação especial, especificamente no AEE? O que os difere dos professores generalistas? Qual o olhar direcionado a esses profissionais no exercício de suas funções?

Sabemos que os professores precisam ser bem formados; necessitam de embasamento prático e teórico para a atuação em sala de aula. Segundo Nóvoa (2017), devemos pensar na formação do docente como profissional. É fundamental construir um modelo institucional, no qual a profissão deve estar presente dentro dos locais de formação. O desenvolvimento profissional docente também deve estar assentado numa perspectiva multicultural, respeitando as diferentes corporeidades na escola, assim como seus singulares processos de aprendizado e de percepção do mundo, de acordo com Costa-Renders (2018). A autora afirma que as maneiras de sensoramento do mundo nos levam a pensar sobre a relação entre educação e cultura, dando o devido valor pedagógico às diferenças.

Costa-Renders (2018) sinaliza que a formação para o docente da educação especial deve ter cuidado para que não seja excessivamente tecnicista ou clínica, ou seja, focando no que fazer ou na normalização do indivíduo. Fundada no paradigma da inclusão, a educação especial também é um direito fundamental, sendo que o aprender com a prática deve ser encarado como um princípio do desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, a formação inicial e a formação continuada dos professores ganham nova perspectiva.

Tradicionalmente, entende-se que formação inicial acontece nos bancos das universidades quando, então, o estudante universitário tem os primeiros contatos formais relacionados à atuação para a docência. Já a formação continuada deve ser compreendida como aquela que permeia o dia a dia dos docentes, levando-os a uma reflexão prática sobre a própria atuação em tempos e espaços escolares. Há que se lembrar que, por vezes, ela acontece através de cursos livres, de extensão, aprimoramentos fornecidos ou não pelas instâncias municipais de ensino.

A formação continuada na perspectiva do contínuo desenvolvimento profissional realmente tem acontecido de maneira satisfatória para os docentes no que diz respeito ao processo de inclusão escolar? Qual o espaço destinado ao aprofundamento dos conhecimentos dos professores? Como a educação inclusiva e a educação especial são abordadas? Há espaço para discussão, para solicitar

formações, sugerir e relatar as necessidades de aprendizado do professor? E mais, há clareza de conceituação a respeito do tema? Há uniformidade de abordagem em diferentes redes de ensino? As formações propostas por redes de ensino municipais garantem levar a reflexões abrangentes a respeito da diversidade do ensino para alunos com deficiência? Mais especificamente, de que forma as formações oferecidas podem ocasionar mudança de postura e aprimoramento do atendimento educacional a todos os alunos? Todas essas questões justificam esta pesquisa.

A necessidade de formação se faz presente durante toda a atuação docente. É fonte de alimentação para que as práticas pedagógicas sejam ministradas de acordo com as ideias atuais, estudos realizados, direcionamentos e atendimento adequado a todos os estudantes. A sala de aula é também o laboratório do professor que atua na rede regular de ensino. Portanto, sua formação deve ser permanente, contínua, de qualidade, esclarecedora e envolvida com a prática inclusiva. Formações devem levar sempre à reflexão sobre a prática da educação inclusiva, às questões de acessibilidade.

Nesse cenário, apresenta-se a pergunta central desta pesquisa: Como tem se dado o desenvolvimento profissional dos/as professores/as para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Como objetivo geral do presente projeto buscou-se compreender como se dá a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva sob o olhar das próprias professoras. Os objetivos específicos foram: 1. Investigar a inserção dos temas relativos à educação especial e educação inclusiva nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia; 2. Inventariar as demandas do desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva na perspectiva dos próprios educadores/as; 3. Desenvolver um objeto de aprendizagem que apoie os professores no ensino inclusivo, tendo como fundamento os princípios da educação inclusiva e do desenho universal para aprendizagem.

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa que leva em conta as participantes envolvidas e suas inter-relações, buscando modificar a realidade no campo do desenvolvimento profissional docente. Para isso, apoiou-se na pesquisa narrativa, onde as professoras tiveram a oportunidade de expressar-se e relatar sobre suas práticas inclusivas através de cartas pedagógicas. Elas puderam narrar como percebem o seu desenvolvimento profissional no campo da educação inclusiva.

Este relatório, portanto, está organizado de forma a destacar em cada seção os suportes desta investigação. Além da seção 1, que é introdutória, temos a seção 2, que trata sobre o panorama histórico da educação especial na perspectiva inclusiva, como foram a evolução, as conquistas, os ganhos e retrocessos em se tratando de leis e normativas sobre a inclusão dos alunos elegíveis à educação especial em nosso país e também em caráter mundial. Nesta seção, trazemos ainda questões relacionadas à formação de professores: inicial e continuada. No subtítulo da seção 2 são abordadas questões relacionadas à diferenciação entre educação inclusiva e especial, o que contribui para a clareza quanto ao foco desta pesquisa e direciona para a pergunta central do trabalho.

Na seção 3 foram expostas questões relacionadas aos modelos de formação docente: como tem sido vista a formação de professores em nosso país é o eixo central da discussão. Ainda, apresenta-se o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA como sendo uma das abordagens que apoiam os docentes no planejamento e execução de aulas de maneira inclusiva. O levantamento das pesquisas correlatas é apresentado e nos aproxima de autores que refletem sobre o mesmo tema, contribuindo para o enriquecimento dos subsídios teóricos da presente pesquisa.

Na seção 4 os procedimentos metodológicos são apresentados como norteadores do trabalho, além disso, há a reflexão sobre a importância da pesquisa narrativa e o valor da escuta aos educadores no processo de formação docente. As etapas da pesquisa e a descrição de cada uma delas são apresentadas de maneira detalhada.

Na seção 5 trazemos as narrativas das professoras, por meio de cartas pedagógicas e roda de conversa. Nelas, as docentes tiveram espaço para se manifestar e relatar seus percursos formativos e os desafios diários que se revelam nas escolas regulares, do ponto de vista da educação especial na perspectiva inclusiva.

Na seção 6 consta a apresentação de um objeto de aprendizagem, uma sequência didática, que surge em resposta a esta pesquisa. Esse produto educacional apresenta-se como um apoio aos docentes e coordenadores escolares para encaminhá-los a reflexões profundas sobre a educação inclusiva nos âmbitos sociais e educacionais propriamente ditos. Além disso, o DUA mostra-se um importante conceito para estabelecer ponderações inclusivas e subsidiar a prática educacional para todos.

Por fim, na seção 7, as considerações finais trazem um panorama geral do caminho percorrido e dos resultados mais importantes neste estudo.

Convidamos você, leitor, a seguir esse percurso de estudo conosco.

## **2 UM PANORAMA HISTÓRICO SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Os esforços no sentido da educação inclusiva têm passado por grandes avanços desde que o tema veio a ocupar espaço de discussões em vários contextos sociais e, principalmente, educacionais. As leis e as regulamentações brasileiras estão estruturadas de forma a garantir muito mais do que direitos, mas também acesso, permanência, modos e formas de ensino e de relacionamentos que viabilizem e se aproximem do atendimento às necessidades específicas dos indivíduos.

Nesse cenário, o desenvolvimento profissional docente mostra-se fundamental, por meio dos estudos de aprofundamento teórico e de reflexões sobre a apropriação dos conhecimentos já produzidos na área. Além do mais, sempre é necessário que o docente esteja atualizado quanto às normas e legislações que regem o país no campo da educação inclusiva. Entendemos que conhecer o percurso nacional e mundial para chegar onde estamos é primordial para dar sentido ao momento que estamos vivendo.

Nesta seção, abordaremos a importância do desenvolvimento profissional docente à luz de referenciais teóricos e pensadores clássicos do assunto, considerando as questões relativas à formação específica para a educação inclusiva. Há necessidade de formações específicas, ou formações generalistas já suprem a demanda?

### **2.1 A educação especial no Brasil**

A humanidade passou por inúmeras transformações ao longo do tempo, alternando suas visões, crenças, modo de vida e atitudes. Com a educação não foi diferente: ao longo da história e de acordo com a visão de mundo do momento ela foi construída, moldada e transformada, levando em conta as visões políticas, sociais e culturais de cada comunidade. Essas transformações também se deram no âmbito da educação especial.

O diálogo com o passado não implica na completa explicação sobre o presente, nem nos leva a pensar como deveria ter acontecido, mas nos mostra que os acontecimentos não se dão de maneira arbitrária e há relação entre eles. Além disso, conforme o pensamento de Jannuzzi (2004), retomar o passado poderá clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste.

No Brasil, a educação especial foi abordada desde o fim dos anos de 1800, demonstrando preocupações com instrução de pessoas com deficiências, mesmo que esses esforços parecessem ser excludentes, criando escolas apenas para alguns estudantes “categorizáveis”.

Segundo Mendes (2010), a educação especial no Brasil foi estabelecida com a abertura do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant; e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do professor vindo da França, Édouard Huet. Esses fatos também estão documentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008.

Apesar de parecerem fatos inusitados, a criação desses institutos para o atendimento das pessoas com deficiência acabou por ser um avanço aos anos de abandono dessas pessoas durante os 60 anos de reinado. Mendes (2010) analisa que, durante o período em que o Brasil foi colônia, houve uma certa indiferença do poder público com a educação desses indivíduos, assim como também com toda a população do país. As poucas instituições criadas eram destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência com certa gravidade, ao contraponto que aqueles com deficiências “leves” eram fadados à desescolarização.

Com a República no Brasil, os médicos passaram a se dedicar também a estudar crianças com sérios comprometimentos e criaram instituições junto a sanatórios psiquiátricos (MENDES, 2010). No ano de 1900, Carlos Eiras apresentou, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, uma monografia cujo título é: “A Educação e Tratamento-Pedagógico dos Idiotas”, já demonstrando o início de uma vertente educacional para o tratamento de pessoas com deficiência.

Essa fase da história demonstra o que perdurou por muitos anos no século passado, pois quando os médicos passaram a estudar a área educacional para os indivíduos ‘atípicos’ tornaram a educação um espécie de extensão clínica. Os estudantes com deficiências nas escolas ou instituições deveriam ser curados da melhor forma possível e acolhidos em suas dificuldades, sem grandes expectativas em relação ao seu desenvolvimento educacional.

Mendes (2010) clareia que nesse período houve a preocupação de identificar pessoas com “estados anormais de inteligência” para educar. A ideia, na época, era que as deficiências se tratavam de doenças, associadas à sífilis, tuberculose ou outras, além de estarem relacionadas à pobreza e falta de higiene.

Durante as duas primeiras décadas do século XX o país vivenciava uma fase de estruturação da república e emergiram discrepâncias regionais mais acentuadas, além de uma série de transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação. Até a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira, permitiu a manutenção de um sistema dualista, servindo para a elite nacional e grande parcela da classe média, sendo que as classes populares ainda não tinham acesso à escola (MENDES, 2010, p. 95).

Com a necessidade de mão de obra mais qualificada, entre as décadas de 20 e 30, quando o índice de analfabetismo era enorme (80%), há o processo de popularização da escola primária pública. Nesse momento, de acordo com Mendes (2010), influenciada pelas ideias escolanovistas que fervilhavam em outros países, a educação das pessoas com deficiência no Brasil passa por reformas em seu sistema.

As premissas escolanovistas vinham da importância da educação como movimento de redução das desigualdades e estimulação da liberdade individual. No Brasil, os ideologistas dessa vertente queriam preparar o país para o crescimento através de reformas educacionais, com a garantia de educação para todos. Por esse motivo, a educação deveria ser pública, gratuita e laica. Seria através dessa educação que haveria um meio efetivo de garantir a diminuição das desigualdades sociais. No entanto, em relação à educação especial, permanecem as classes especiais segregadoras, agora com ênfase no modelo psicológico.

É a época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino. [...] Nesse contexto, a concepção de deficiência, principalmente a mental, está muito ligada ao coeficiente intelectual (QI), e este, ao rendimento escolar. Há toda uma proposta pedagógica de classes homogêneas, mantendo-se as classes especiais e as instituições especializadas. Nessa época, o eixo da educação desloca-se do médico para o psicólogo (JANNUZZI, 2004, p. 12).

Não havia soluções inclusivas para a educação de pessoas com deficiência. Os conceitos a esse respeito eram contraditórios e nada precisos, estavam impregnados das expectativas sociais do momento. A ideia de deficiência intelectual abarcou vários tipos de indivíduos que apresentavam comportamentos divergentes dos padrões escolares. Nesse período também é possível observar que, além de escassa, a educação para essas pessoas ocorria de maneira institucionalizada, ou em escolas especiais comunitárias ou, ainda, em classes especiais.

A educação das pessoas com deficiências não era destinada à emancipação ou autonomia. Ela tinha um caráter assistencial, deixando de lado as reais questões

escolares tais como: ampliação do aprendizado, convivência social, aquisição de habilidades, leitura e escrita. Por esse motivo, na fase adulta, essas pessoas também não conseguiam adentrar ao mercado de trabalho. Sasaki aponta para uma necessária superação desse modelo, com a “modificação das instituições especializadas no que se refere à filosofia do atendimento a pessoas com deficiência, oferecendo programas e serviços condizentes com o movimento de empoderamento e vida independente” (SASSAKI, 1999, p. 82).

Qualquer tentativa educacional nesse momento era a de metodologia tecnicista, ou seja, eram aplicadas técnicas prontas e comuns para todos os estudantes, sem preocupações com as habilidades ou tipos de dificuldades apresentadas. A ideia clínica estava presente e contribuía para reforçar estereótipos de doentes ou não capazes de aprender.

Nesse momento da educação, de acordo com Mendes (2010), outra vez, houve a segregação daqueles que não se encaixavam dentro de um nível intelectual preestabelecido, deixando de lado a ideia de igualdade de oportunidades, tão pregada pelas concepções escolanovistas no momento. A justificativa passou a ser que essas pessoas não seriam capazes de atender às exigências escolares da educação que era oferecida na época.

No período de pós-guerra, por volta dos anos 50, aumentou o número de instituições regulares com algum tipo de atendimento a pessoas com deficiência intelectual e houve a fundação de instituições como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que começaram a surgir, de maneira filantrópica, através da organização de civis, a fim de preencher o vazio e a ausência de serviços públicos na área da deficiência (MENDES, 2010).

Jannuzzi (2004, p. 18) traz uma importante ressalva sobre a criação das instituições filantrópicas para o atendimento de pessoas com deficiências: “houve a estratégia de repartição de responsabilidades por parte do governo e do lado da sociedade civil, como meio de fazer valer os seus direitos, embora isso implique a possibilidade de cooptação à ideologia oficial”.

Até mesmo nos dias de hoje, apesar das tentativas de redução dessas instituições exclusivas, percebemos que em cidades mais afastadas dos centros urbanos esses locais ainda são referência para as famílias e pessoas com deficiências. Onde há escassez de atendimentos e as adaptações em escolas regulares são mais difíceis, essas instituições seguem no acolhimento educacional e

clínico.

Em 1961, a Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases, cita, em dois artigos, a “educação dos excepcionais”, o que vem a ser um marco sobre a primeira referência do poder público à educação das pessoas com deficiência, também demonstrando uma diretriz nacional para o trabalho, uma vez que, até então, as iniciativas educacionais existentes eram regionalizadas e com diretrizes próprias das comunidades. De acordo com essa lei, os estudantes “excepcionais” deveriam ter o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, conforme relata a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Porém, como ela não previa a organização de um ensino que fosse capaz de atender às necessidades educacionais especiais das pessoas com “deficiências mentais”, os que possuíam “atrasos consideráveis quanto à idade regular de matrícula” e superdotados acabaram sendo encaminhadas para as classes ou escolas especiais.

O número de instituições filantrópicas ampliou com subsídio do governo, consolidando uma rede de apoio assistencialista e eximindo a responsabilidade do poder público. Ao mesmo tempo, situa Mendes (2010), as classes populares tiveram acesso à escolarização pública e os estudantes que apresentassem dificuldades ‘leves’ em seu aprendizado eram encaminhados a classes especiais dentro da própria escola regular.

Com o golpe militar, em 1964, vê-se que o atendimento a pessoas com deficiência praticamente quadruplicou, e a rede de serviços, compreendida como classes especiais, estava em escolas regulares, em sua maioria de caráter estadual.

Ao final da Ditadura Militar, temos a visão do crescimento dos olhares, ainda que de maneira tímida, para as questões da educação especial. Mas essas eram, na maioria das vezes, de caráter assistencialista-filantrópico, como se as entidades públicas ainda deixassem para outros as resoluções das questões ligadas a essa temática, dessa forma, eximiam-se continuamente de profundas responsabilidades.

Sasaki (2006) aponta que, nesse período, as escolas especiais passaram a ser especializadas em atender as pessoas classificando-as de acordo com as suas deficiências. Sendo assim, a segregação institucional continuou sendo praticada. Havia a premissa de que essas instituições deveriam ofertar todo tipo de atendimento, uma vez que a sociedade ainda não aceitava receber essas pessoas nos mesmos serviços existentes para a comunidade.

A década de 60, por exemplo, testemunhou o *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas para o trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais. Mais ou menos a partir do final da década de 60, o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como educação, o trabalho, a família e o lazer. Essa nova abordagem teve, como molas propulsoras, certos princípios e respectivos sucessos (SASSAKI, 2006, p. 29-30).

Omote (1999) traz uma importante questão referente à década seguinte, ou seja, os anos 70. Os serviços destinados a pessoas com deficiência passaram a ser vistos sob a dimensão da integração/segregação.

Em defesa da normalização, o objetivo escolar passou a ser o processo de integração, o que gerou muitas discussões equivocadas e resultou em práticas variadas integracionistas. Os estudantes elegíveis à educação especial eram postos dentro de escolas regulares, juntamente aos demais estudantes, porém em salas de aula separadas, nas quais eram atendidos em suas especificidades.

Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade. Muitas discussões apaixonadas acerca da integração, foram as críticas a recursos e modalidades de atendimento, interpretados como sendo segregativos, o que gerou até proposta de sua eliminação (OMOTE, 1999, p. 4).

Essas classes especiais integradas ao ensino regular público passaram a ser severamente criticadas, pois a segregação desse alunado pareceu ser inevitável da maneira como funcionavam. “O mainstreaming acabou por demonstrar que os alunos deficientes, mesmo sendo mantidos em classes comuns para serem escolarizados junto com pares não deficientes, eram segregados” (OMOTE, 1999, p. 5).

Cabe também trazer a definição de integração, de acordo com Mantoan (2003). A autora refere que a noção de base da integração é o princípio de normalização, em todos os aspectos das manifestações e atividades humanas. Através da integração escolar, o estudante tem acesso às escolas por meio de possibilidades educacionais, que vai da inserção em salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

Mantoan (2003) explica que o processo de integração ocorre dentro de uma escola e permite que o estudante possa transitar no sistema escolar em todos os tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino

itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. É uma concepção de inserção parcial, pois prevê serviços educacionais segregados e raramente os estudantes se deslocam para os menos segregados ou ingressam em salas de aula regulares.

Na integração nem todos os estudantes com deficiência podem acessar as salas de aula na escola regular, por não poderem adequar-se a elas como são: há uma seleção prévia entre os aptos e os não aptos. Os programas para eles são individualizados e os currículos adaptados; redução dos objetivos educacionais compensam as dificuldades apresentadas. “Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p. 16). No paradigma da inclusão, ao contrário, exige a transformação da sociedade e da escola com um processo contínuo de eliminação de barreiras.

Ainda nesse período, apesar de discussões a respeito da funcionalidade ou não da integração escolar, há avanços em relação à educação especial. A LDB nº 5.692, de 1971, definiu a clientela da educação especial e a relacionou com o fracasso escolar.

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9º definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; dando a educação especial, uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta (MENDES, 2010, p. 100).

Ao final da década de 70, aparecem os primeiros cursos de formação para docentes na área da educação especial. Era o primórdio do que se estruturaria anos mais tarde, com formações voltadas especificamente para os docentes com atuação direta com pessoas com deficiência. Isso já demonstrava uma preocupação com a necessidade de professores especializados para essa atuação, ou seja, verificava-se que seria interessante docentes com visões diversas sobre a educação e que uma só forma de ensinar não seria suficiente para atingir a todos.

Na década de 80, outros planos são traçados no panorama da Educação Especial no Brasil: novas iniciativas surgiram e, principalmente após a metade da década, há esforços para aprimorar a educação especial e para integrar na sociedade pessoas com deficiência, altas habilidades ou problemas de conduta.

Prieto (2006) corrobora que, historicamente, muitas das pessoas com deficiência estiveram excluídas do direito à matrícula e permanência nas escolas. Quando lhes davam a oportunidade de algum tipo de atendimento escolar, assistencial ou médico, de maneira geral, isso se dava em classes especiais ou em clínicas especializadas. A formação e a experiência dos professores que os atendiam tinham marcas de caráter médico-pedagógico, em serviços especiais de natureza exclusiva. Os professores do ensino regular tinham pouca ou nenhuma experiência ou formação com conhecimentos direcionados à educação especial.

De acordo com Mazzotta (2011), a inclusão social tem se feito presente no mundo ocidental, com mais ênfase a partir da década de 80, com ideias impulsionadoras de relevantes movimentos sociais e ações políticas. No continente europeu e nos Estados Unidos, já nos anos 70, a inclusão social das pessoas com deficiência estava entre os direitos sociais básicos registrados em importantes documentos legais e normativos. Gradualmente as sociedades democráticas vêm disseminando, refletindo e defendendo a inclusão como direito de todos em diversos espaços sociais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 traçou as linhas mestras para a democratização da educação com o intuito de universalizar o ensino e diminuir o analfabetismo, visando a melhoria da qualidade de ensino com uma formação humanística, científica e tecnológica, afirma Mendes (2010).

No Art. 208, parágrafo III (BRASIL, 1988), há a garantia do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente oferecido na rede regular de ensino, o que é um grande passo para os estudantes elegíveis a essa educação, uma vez que têm garantidos por lei maior federal seu direito educacional estabelecido. Desde a promulgação da Constituição Federal, com os esforços nacionais (e mundiais) no sentido da educação inclusiva, seguimos avançando em direção ao atendimento justo e equitativo para todos os estudantes.

De acordo com Mendes (2010), o trabalho com a educação especial concentrava-se na remediação ou na recuperação do aprendizado do que ainda não fora alcançado pelos alunos com deficiência, surgindo então uma propensão a trabalhar com assuntos não acadêmicos e limitando-se a desenvolver habilidades de prontidão num modelo remediativo, como se houvesse algum desajuste no indivíduo com deficiência. A didática, por vezes, apresentava-se de maneira infantilizada e o equívoco de condução pedagógica dava a ideia de que esses alunos deveriam

aprender apenas conteúdos direcionados para crianças na faixa etária da educação infantil, pois daí estariam prontos para serem alfabetizados na etapa seguinte.

Enquanto esses estudantes permaneciam isolados, em classes especiais, ainda não havia profundas discussões sobre currículo e estratégias educacionais adequadas para atendê-los. Dessa forma, havia a minimização de suas competências cognitivas e o reforço do estigma social de que seriam menos capazes de aprender e conviver socialmente com equidade. Era evidente a rotulação em que esses estudantes foram colocados dentro da própria instituição escolar, o que em nada contribuía para o seu desenvolvimento e para o avanço nas questões de inclusão social.

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional, durante a década de 90, passando pelo esperançoso período de melhoria educacional, pressionada pelo discurso de “educação para todos”, a educação inclusiva passou a ser parte integrante e essencial da sociedade (MENDES, 2010).

Encontros e convenções internacionais ferviam ao redor do mundo, dando diretrizes e discutindo trilhas mais assertivas no âmbito educacional inclusivo. Pressionado, o governo, no sentido de atualizar essa reivindicação social, dentre outras diretrizes, promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB). Nela há a atualização de artigos da Constituição Federal quanto à expansão de matrículas na rede regular de ensino.

A LDB nº 9.394/96 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como colocado no posterior documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Porém, com a LDB, conforme afirma Ferreira (2002), não houve aumento expressivo nas matrículas realizadas, possivelmente devido às restrições orçamentárias, sem mudança significativa no cenário da educação especial brasileira naquela época.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência, define que a educação especial é modalidade transversal de ensino, ou seja, perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a complementação de educação especial ao ensino regular. Já a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica e determina que cabe às universidades (instituições de ensino superior) preverem a

organização curricular da formação docente de maneira tal que também deva abranger conhecimentos específicos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2008, num novo esforço de tornar a educação inclusiva, conseqüentemente a educação especial, mais equitativa, justa, de qualidade para todos, surge a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Nesse documento há o reconhecimento de que historicamente a escolarização delimitou-se a um grupo de privilegiados, excluindo uma parte da população. Isso era legitimado por políticas e práticas educacionais que evidenciavam o paradoxo inclusão/exclusão: universalizavam o acesso mas excluíaam aqueles que estivessem fora dos padrões da homogeneização escolar. Dessa forma, o mecanismo de naturalização do fracasso escolar se justificaria e permaneceria no meio social.

O documento reconhece que a educação especial substitutiva ao ensino comum evidenciou e justificou a existência de escolas exclusivas e instituições especializadas segregadoras. O conceito de normalidade/anormalidade dentro dessas instituições determinou uma forma de atendimento clínico-terapêutico, definindo diagnósticos e quase que determinando procedimentos indicados por tais laudos. Esse documento tem como objetivo principal:

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

Em suma, a nova política para a educação especial, como o próprio nome diz, na perspectiva da educação inclusiva, oferece uma série de diretrizes que encaminham o “como fazer, o que prover, o que esperar” desse tema.

Dentre as diretrizes da PNEEPEI há a indicação das responsabilidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de maneira diretiva.

- A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, provê serviços e recursos pertencentes a este atendimento. Orienta professores a estudantes quanto a

sua utilização;

- O AEE deve identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos, visando a acessibilidade e a eliminação de barreiras para garantir a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

- As atividades realizadas pelo AEE não substituem aquelas realizadas na sala regular comum, devem ser encaradas como suplementares ou complementares. A formação dos estudantes visa a autonomia e independência na escola e fora dela;

- Atrelado à proposta pedagógica do ensino regular, o AEE deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos, ajudas técnicas e tecnologia assistiva sempre que estes instrumentos se fizerem úteis e funcionais ao estudante;

- O docente que irá atuar no serviço de AEE deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. A atuação deste profissional deve ser interativa com o docente da sala regular de ensino, com os centros de acessibilidade, com ambientes educacionais hospitalares dentre outros para a oferta de recursos ou serviços de educação especial.

- O docente também deve articular conhecimentos do sistema educacional inclusivo, tendo em vista projetos com parcerias, tais como trabalhos que vislumbrem acessibilidade arquitetônica, atendimentos de saúde, promoção de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, s.p.).

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada em 2009, que tem poder de emenda constitucional no Brasil, sob o número de Lei 6.949, estabelece alguns itens a serem cumpridos pelos países participantes do documento, de acordo com a cartilha prescrita pela ONU. Ao se tratar de educação, todas as pessoas com deficiência têm direito às oportunidades educacionais, com a prerrogativa de igualdade de oportunidades, num sistema educacional inclusivo e ao longo de toda a vida. O documento segue afirmando que às pessoas serão dadas possibilidades de desenvolverem ao máximo as suas potencialidades, personalidade, talento e criatividade, habilidades físicas e intelectuais.

A Convenção reafirma algumas vezes que as pessoas com deficiência devem ter efetiva participação numa sociedade livre. O acesso à educação, assim como condições de acessibilidade e permanência, devem ser garantidos, com adaptações às necessidades dos indivíduos. Medidas de apoio podem e devem ser tomadas no sentido de maximizar o desenvolvimento das habilidades da pessoa com deficiência.

A Lei nº 6.949/09 dispõe também que os Estados Parte devem prover/qualificar professores para atuarem junto às crianças com deficiências, incluindo o ensino de Braille e da Língua de Sinais, quando necessário. Além do mais, comunicação aumentativa, ou alternativa, também deve contribuir para o desenvolvimento dos estudantes na escolas regulares.

Em 2014, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que consiste em um plano decenal com vinte metas para a área da educação a serem cumpridas no prazo estabelecido; também conta com estratégias previstas para o alcance das metas. Esse plano transcende os governos em vigência, portanto, não pode ser modificado de acordo com desacordos políticos. Para fins de interesse específico desta pesquisa temos a meta 4, que se refere diretamente às questões relacionadas à inclusão escolar.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014-2024, s.p.).

Em 2015, é instituída a Lei Brasileira da Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sob o nº 13.146. Esse importante documento apresenta-se como o resultado das lutas sociais estabelecidas desde os anos 90, no Brasil e no mundo, como resposta a posturas segregacionistas e capacitistas, rumando a direções cada vez mais humanizadas, respeitadas e de conquistas por direitos para uma sociedade inclusiva.

Essa lei traz a ideia que contradiz a historicidade; a pessoa com deficiência não é mais vista como “anormal”, ou com algum tipo de “problema”, pelo contrário, as características que nos diferem nos tornam humanos, diversos que somos e, por isso, devemos ser valorizados. Com veemência, o capítulo 2 (BRASIL, 2015) trata da igualdade e da não discriminação e esse é um dos pontos mais relevantes do documento, pois durante em todo o seu corpo o respeito aos direitos e, principalmente, às diferenças se fazem presente na construção de uma sociedade mais justa e com acesso igualitário às instâncias sociais para todos.

Os entraves sociais, apresentados logo no início do documento, no Art. 3º (BRASIL, 2015), são apontados como desafios a serem superados, envolvendo barreiras físicas, propriamente ditas, como as de acessibilidade e urbanísticas. Orienta também quanto à superação de barreiras de comunicação e atitudinais em relação à pessoa com deficiência, que possa bloquear ou impedir sua plena participação nos espaços e eventos sociais. Há uma corresponsabilidade entre Estado, sociedade e família em busca por uma sociedade mais justa e com equidade

de oportunidades para todos.

No âmbito educacional, há um capítulo destinado exclusivamente para essa questão: Capítulo IV – Do Direito à Educação e neste, a lei garante que os alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades que os demais no espaço escolar regular, sendo classificado como crime negar ou impedir matrícula por motivo de sua deficiência (BRASIL, 2015).

Além do acesso garantido, a permanência desse estudante com qualidade no espaço escolar inclusivo também é prevista pela lei. As pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional por sua condição. Elas têm direito a adaptações curriculares e físicas para que sejam atendidas da melhor maneira possível, com oportunidade de alcançarem o pleno desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, afetivo, social, dentro de suas possibilidades, em busca da autonomia e da independência pessoal.

Quanto à formação do professor de educação especial, o documento dispõe sobre:

- X- Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, s.p.).

Isso mostra que, além de recursos físicos e materiais, a Lei Brasileira da Inclusão prevê e garante professores especializados para o atendimento dos alunos com deficiência, dispondo a eles assegurar formação inicial e continuada para o trabalho com os estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado. Destaca também a necessidade de “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, s.p.).

Sobre esse tema, Pagnez, Prieto e Sofiato (2015) nos trazem questões sobre essa formação docente, destacando que professores devem ter o domínio de conhecimento em capacidades diversas, mais generalistas e não mais fragmentadas, separadas por áreas de deficiência, conforme ocorreu desde a década de 1970 até meados dos anos 2000. Além do mais, acrescentam os autores, a formação inicial e continuada deve versar sobre conhecimentos de gestão do sistema educacional

inclusivo, tendo em vista parcerias com outras áreas de conhecimento. Porém, atualmente,

A formação continuada tem se concretizado pela oferta de um conjunto de modalidades (cursos de curta duração, palestras, seminários, congressos etc.) com temas e duração variados às vezes extraídos de reivindicações dos próprios professores. É inerente às atribuições dos profissionais da área de educação especial serem capazes de identificar necessidades educacionais especiais, avaliando seus conhecimentos e formas de aprender, e também conhecer práticas pedagógicas para o trabalho com as diferenças (PAGNEZ; PRIETO; SOFIATO, 2015, p. 44).

Vale perguntar até que ponto essas formações continuadas, tal como apresentadas, contribuem para a melhora da qualidade educacional e atendimento dos estudantes com deficiências nas escolas brasileiras.

De acordo com os estudos realizados a respeito da história da educação especial, foi possível perceber que houve uma longa caminhada e um percurso extenuante de lutas sociais e políticas pela conquista de espaço e direitos que temos nos dias atuais em relação à educação das pessoas elegíveis ao Atendimento Educacional Especializado. Nos termos de Sasaki (2006, p. 16-17):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que — por causa das condições atípicas — não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, minou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e está se desenvolvendo fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

Sair da completa exclusão social, da privação de viver em sociedade para ter a oportunidade e o direito de estar em todos os lugares é realmente uma grande e necessária conquista. Porém, não podemos fechar os olhos para as falhas que ainda existem para o êxito de uma sociedade plenamente inclusiva.

Mazzotta (2011) afirma que os instrumentos legais trazem seções específicas para saúde, educação, cultura e lazer, dentre outras áreas sociais, a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência. Assim, com a educação inclusiva, houve grande avanço no que diz respeito ao Direito Educacional, principalmente em relação a grupos excluídos das oportunidades escolares, tais como os negros, os indígenas e

as pessoas com deficiências. Porém, as transformações internas não acontecem por imposição legal. Daí a importância e fundamental necessidade de se conhecer e refletir sobre os elementos ideológicos e comportamentais da cultura social que almeja a inclusão social das pessoas que a compõem.

Entendemos que, além das mudanças sociais e nas unidades escolares, precisamos avançar ainda mais no sentido de um ensino inclusivo para todos os estudantes, sendo que o atendimento aos elegíveis à educação especial também precisa de atenção direta e intermitente.

A maneira pela qual os docentes tornam-se cada vez mais assertivos, certamente, além de experiências adquiridas na prática, é também devido a formações que acompanhem o seu desenvolvimento profissional. Segundo Gatti *et al.* (2019), a partir dos anos 2000, várias iniciativas políticas aconteceram no sentido de qualificar os professores através de formações continuadas; algumas delas seguiram adiante, enquanto outras foram abandonadas. Os Institutos Superiores de Educação (Escolas Normais Superiores), trazidos como uma nova estrutura formativa para professores de educação básica pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), acabaram por não se efetivar pelos embates de natureza prática ou ideológica (GATTI *et al.*, 2019).

Na Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação, aparecem ideias para a formação de professores no sentido do exercício docente com alunos elegíveis à educação especial. Todavia, com caráter tecnicista, especialmente no que diz respeito às competências. Isso acabou por contribuir para sua desconsideração como norma orientadora nos cursos de formação para professores.

E, dessa forma, se o caráter tecnicista das formações docentes ainda estava presente, não estavam em prática as ideias do paradigma da inclusão, apesar das discussões já assentadas sobre a questão.

Os modelos tecnicistas trazem o caráter de uma racionalidade técnica e a ideia de que os profissionais que trabalham nessa perspectiva têm como objetivo a resolução de problemas de acordo com a seleção de meios técnicos. Sendo assim, o professor é tido como um aplicador da técnica por ele aprendida; sua formação é pensada da seguinte forma: primeiro o professor aprende técnicas para, depois, utilizá-las em sala de aula de forma eficiente, conforme aponta Rigolon (2008).

Os modelos tecnicistas foram (e devem) ser superados, no sentido de não haver possibilidade de aplicação de um modelo único para resolver questões ligadas à educação especial na perspectiva inclusiva. Cada ser humano é único, cada pessoa

precisa ser tratada em sua individualidade de acordo com suas experiências progressas e necessidades. O modelo tecnicista deve ser superado para dar espaço a premissas mais reflexivas e críticas, que zelam pela busca de soluções através de informações, experiências e formações; o desenvolvimento profissional docente constante.

Acrescenta Gatti *et al.* (2019) que, na primeira década do século vigente, há a expansão do ensino a distância (EAD), especialmente no que se trata da formação inicial para professores. Essa modalidade apresenta qualidades importantes para um país de extensão continental como o nosso, porém tem mostrado diversos problemas, como: monitoramento precário, polos pouco equipados, estágios realizados de maneira insatisfatória, tutores nem sempre preparados. Tudo isso torna a formação dos docentes cheia de desafios e com a necessidade de melhora.

As pessoas formadas na modalidade EAD, atualmente, estão atuando tanto nas salas de aula regulares, como nos serviços de Atendimento Educacional Especializado. No entanto, tem sido notável a necessidade de formação continuada para esses docentes, uma vez que a ausência de prática e intervenções acadêmicas presenciais realmente fazem diferença em suas atuações educativas em sala de aula e com os estudantes. É notável que os profissionais formados na modalidade EAD, acabam por não ter grandes experiências e vivências, fundamentais para o exercício da docência presencial.

Ao desconsiderarmos a melhor formação para as pessoas que exercerão o magistério, de acordo com Gatti *et al.* (2019), caminhamos em direção às carências educacionais já existentes, como num círculo vicioso, dificultando a implementação de currículos inovadores na educação básica.

O desenvolvimento profissional docente também se dá em seu próprio *habitat*, portanto em sua trajetória, sua cultura também deve ser construída *in loco*. A escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas espaço coletivo de formação de professores para

Selecionar, sequenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. Estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. São partes importantes da vida das cidades, ora conservadoras, ora extremamente criativas, mas sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser. Considerar que esse lócus pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens,

especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente, é um erro colossal (GIOLO, 2008, p. 1228).

O fato é que as trocas virtuais têm os seus méritos, como a disseminação da informação para grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo, assim como o alcance, que não pode ser deixado de lado. Com o EAD a formação chega em locais de nosso país onde não há universidades físicas, e os professores necessitam ampliar seus conhecimentos. Porém, essas pessoas formadas a distância serão profissionais que atuarão no ensino presencial.

Lecionar de modo presencial exige não apenas conhecimentos teóricos, mas também a vivência construída ao longo dos anos de formação. Um conjunto de habilidades e saberes lhes serão exigidos diante de um alunado vivo, dinâmico e cheio de curiosidade quando equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio, exercício de liderança serão cobrados intrinsecamente.

Na prática da convivência é que essas habilidades tão valorizadas na docência poderão ser construídas e aprimoradas. Completa Giolo (2008, p. 1228-1229):

O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação. O que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano.

Retomando o tema do desenvolvimento profissional docente para a educação inclusiva, se fazem necessárias e urgentes novas políticas de formação sem o foco dos modelos tecnicistas de educação. É preciso uma formação focada realmente na perspectiva inclusiva. Não se pode perder de vista a necessidade do desenvolvimento docente presencial, no qual as experiências educacionais aconteçam com trocas entre as pessoas, com a vivência e desafios que as experiências humanas trazem.

Além disso, professores não podem depender de laudos, diagnósticos, nomenclaturas médicas para o atendimento aos alunos elegíveis à educação especial. O olhar docente voltado para o desenvolvimento de habilidades, o respeito à diversidade e o acolhimento devem ser primordiais para o atendimento de todos os estudantes em sala de aula.

Para concluir esta seção, destacamos o pensamento de Jannuzzi (2004, p. 22):

É a concepção política que implica ultrapassar a discussão meramente centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino para perceber que por meio deles o essencial é tornar o educando capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a.

Dessa forma, problematizamos o quanto os docentes e profissionais da educação são responsáveis pelas mudanças em relação a métodos e técnicas no contexto da educação inclusiva e o quanto dependem das alterações advindas das políticas educacionais.

## **2.2 A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**

Para prosseguir com esta seção, se faz relevante a distinção entre educação inclusiva e educação especial, pois são conceitos usualmente tidos como sinônimos e não o são. Tanto se fala sobre educação inclusiva, tanto se espera da educação especial, mas, de fato, onde estamos situados quando nos referimos a cada um dos termos?

Conforme relatado anteriormente, os termos inclusão, ou escola inclusiva, já fazem parte do vocabulário social há algum tempo. Desde 1990, as lutas sociais brasileiras e mundiais intensificaram-se no sentido de conquistar uma sociedade mais justa, equitativa, na qual as diferenças sejam respeitadas através da acessibilidade e, principalmente, da superação das barreiras físicas e atitudinais que ainda, infelizmente, se fazem presentes em nossa sociedade.

De acordo com Mazzotta (2008), a inclusão é tida como:

A convivência respeitosa de uns com os outros, é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto. Entendemos que o reconhecimento do valor de cada um implica ultrapassar o âmbito da igualdade formal como princípio da democracia social; implica agir em direção à mais ampla igualdade de oportunidades possível, sabendo-se que sua concretização se dá em situações específicas, historicamente determinadas (p. 165).

Já para Prieto (2006, p. 41), o “objetivo da inclusão escolar é reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”.

Parafraseando Hanna Arendt, Mantoan (2003) afirma que a inclusão é a completa abstração das diferenças. Quando as pessoas compreenderem que a não universalidade da espécie é que define o sujeito, em suas especificidades, trataremos igualmente os diferentes.

Na perspectiva de Sasaki (2006, p. 17), o movimento inclusivo

[...] tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam:

- celebração das diferenças,
- direito de pertencer,
- valorização da diversidade humana,
- solidariedade humanitária,
- igual importância das minorias
- cidadania com qualidade de vida.

Portanto, podemos entender que quando usamos o termo inclusão estamos nos referindo à universalização do acesso ao bem comum para todas pessoas. Estamos aludindo ao acolhimento de todos, sem distinção, em todos os locais da sociedade, o que, claro, inclui as escolas.

As escolas, por sua vez, devem estar preparadas para receber os estudantes e as suas diferenças, tendo em mente que todos aprendem, independentemente de sua condição.

Jannuzzi (2004) indica que a escola tem papel fundamental e, mesmo com as condições difíceis do contexto econômico-político-ideológico, tem por função, especificadamente, o dever de ser competente e garantir a apropriação do saber por todos os cidadãos.

Segundo Mantoan (2003), que defende o aprendizado de todos os alunos juntos, respeitar e criar espaços compreensivos levará a uma sociedade mais justa. As pessoas não são “categorizáveis” e a escola precisa ter seu papel revisto, instalando formas mais solidárias e plurais de convivência.

A autora afirma que a escola precisa mudar para que os alunos tenham acesso a ela, não o contrário. Quando os alunos a ela se adequavam, estavam passando pelo que chamamos de integração e não havia o pleno exercício dos direitos e valorização da capacidade individual. Na integração, a escola está presa em uma visão determinista, mecanicista e reducionista que acaba ignorando o sujeito.

A integração mostrava-se como uma maneira injusta de ver os estudantes. Os alunos não poderiam apresentar-se em sua diferença com liberdade, pois deveriam, na verdade, adequar-se ao formato dos aprendizados escolares unificados para todos.

Segundo Jannuzzi (2004), para a transição ao período de integração, as famílias e a comunidade foram conscientizadas pelos meios de comunicação de massa para esse novo modelo. Traçou-se a implantação de serviços necessários que

complementariam a educação regular: salas de recursos, salas de apoio pedagógico com o intuito de permanência escolar.

Além disso, segundo a autora, igualmente se previu a formação de recursos humanos para que melhor acontecesse a integração, programas de ampliação de tecnologias e outras medidas diversas. Houve aceitação de alguns, críticas de outros, demonstrando, mesmo com os esforços, despreparo de docentes, dificuldades apontadas pelas próprias especificidades das deficiências, preocupações pessoais de perda de emprego, o projeto imposto sem consulta democrática, dentre outros.

Jannuzzi (2004) avalia que, dessa experiência,

Ressalta-se as limitações dos instrumentos para tal: falta de registros, de estatísticas continuadas, de explicitação progressiva dos resultados etc. Apesar disso nomeia possíveis falhas: tanto teórica quanto prática; pouco atingimento de professores da rede regular através de cursos e das orientações necessárias. Preocupou-se em atender os professores da rede regular e de integrá-los, mas por meio de pessoal sem prática e formação específica, sobrecarregando-os também com burocracia. Os deficientes físicos ficaram à margem do processo, sendo atendidos por associações de reabilitação; os mais beneficiados e mais participantes da rede regular foram os deficientes sensoriais em salas de recursos criadas para tal. Os deficientes mentais não lograram benefícios (p. 19).

Mais uma vez, percebeu-se que essa estratégia de atendimento aos estudantes elegíveis à educação especial não era capaz de atender às pessoas em suas necessidades e em contextos nos quais estariam completamente respeitados ou numa situação equitativa aos demais estudantes. Dessa forma, como em movimentos internacionais, as ideias inclusivas estavam chegando ao nosso país.

A inclusão apresenta ideias amplas, questiona as políticas e o modelo de integração, implicando em mudança de paradigma em relação à escola atual. Conforme apresenta Mantoan (2003), a inclusão deve causar uma “reviravolta” na escola, pois exige mudanças estruturais, de paradigmas e concepções por todos que nela estão e na sociedade ao seu redor. A inclusão prevê a inserção de maneira completa, radical e sistemática.

Os praticantes da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade (SASSAKI, 2006, p. 40).

Desse modo, quando falamos sobre sociedade inclusiva também pensamos sobre a maneira de organização do sistema educacional que, de acordo com os autores aqui abordados, leva em conta a necessidade do indivíduo e atende a todos, independentemente das manifestações de suas diferenças.

Mantoan (2003) tem clareza de que as ideias inclusivas não são fáceis de serem postas em prática nas escolas, pelo contrário, elas geram uma crise escolar, onde se abala até mesmo a identidade dos professores, fazendo com que a dos alunos seja revista. Os alunos deixam de ter rotulações fixas e previsíveis, os modelos ideais são superados para dar direito à diferença.

Essa afirmação reitera o que vemos em algumas escolas: os alunos elegíveis à educação especial estão matriculados, mas nem sempre é fácil a transição para o acolhimento e muitas vezes isso não se dá de imediato. Quando há a mudança de paradigma dentro da unidade escolar, o estudante passa a ser visto como um indivíduo, tal como os outros, as rotulagens caem por terra e ele passa a ser valorizado pelo que é: com habilidades e dificuldades únicas, tal como faz parte do desenvolvimento humano.

Mantoan (2003) segue dizendo que com a inclusão teremos uma escola pautada pela igualdade de oportunidades diante da diversidade humana. Nos termos de Marsha Forest, autora canadense, os alunos têm a possibilidade de aprenderem melhor e se desenvolverem se lhes é ofertado um ambiente variado e rico. No momento atual, passamos por um período de ressignificação do espaço escolar e isso inclui pais, comunidades, professores, instaurando nos espaços maneiras mais solidárias e plurais de convivência.

A autora afirma que o direito à educação é tão natural que não há como tolerar nenhum tipo de discriminação, segregação ou exclusão dos menos privilegiados. Todos devem buscar a escola para todos, sendo necessário seguir com as lutas pelo direito à equiparação de oportunidades na escola e na sociedade.

Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2003, p. 9-10).

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão implica numa mudança de postura

educacional, ela não deve atingir apenas os alunos com deficiência ou os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas todos, no geral, para que obtenham sucesso educacional. Isso implica em radicalismo, em mudanças profundas no sistema educacional; as subdivisões dos sistemas escolares por modalidades devem ser suprimidas, o trabalho à parte com estudantes não é mais bem-vindo. Devem ser abandonadas regras específicas de planejamento, de aprendizado, de avaliação.

Ainda se referindo à educação inclusiva, não podemos perder de vista que ela também tem a ver com:

O acolhimento daqueles que historicamente foram excluídos – negros, mulheres, índios, pobres, pessoas com deficiência, entre outros - que tiveram sua história marcada pela exclusão, utiliza-se o termo mais abrangente: educação inclusiva (ZERBATO, 2018, p. 26).

A beleza do encontro, das trocas entre os pares e com os adultos no ambiente escolar é algo conhecido e saboreado pelos profissionais que acompanham o dia a dia dos estudantes. As questões sociais nos fazem lembrar que esse ambiente nem sempre esteve aberto a receber a todos. Sabe-se que, muitas vezes, só chegamos onde estamos por força das leis. Há pouco tempo, quantos de nós, não conhecia uma história segregacionista ou excludente em relação às pessoas com deficiência?

De acordo com Costa-Renders (2018), para a efetivação da construção da educação inclusiva, são necessárias condições de acessibilidade na instituição e a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado numa perspectiva inclusiva. A autora segue relatando sobre três modelos distintos de olhar a educação especial. No modelo médico há o foco na normalização e reabilitação das pessoas com deficiência. Já no modelo social de deficiência, coloca-se o foco no meio social e nas relações entre as pessoas. O último, sendo implantado no momento, o pós-social, abrange uma visão integrada e multidisciplinar das pessoas diante da educação inclusiva. Atualmente, conforme a autora, há um esforço para a superação do paradigma dominante que relaciona a educação especial à visão médica.

Persiste o treinamento de professores para lidar com as deficiências, nem sempre levando em conta o ser humano envolvido no processo educacional. Reduz-se o professor ao cumpridor de passos aprendidos em relação a cada tipo de deficiência, limitando o processo de ensino e aprendizagem ao diagnóstico com uma

receita padrão a ser aplicada.

Para Costa-Renders (2018), é necessário compreender toda pessoa como um ser social, sendo a deficiência também um fator resultante da interação entre as pessoas e o meio ambiente, bem como as relações entre pessoas com e sem deficiência nos diversos contextos sociais. No olhar da autora, as crianças elegíveis à educação especial são as que mais sofrem com as atitudes preconceituosas no ambiente escolar. É necessária a mudança para um olhar inclusivo, solidário.

A educação especial é parte da educação inclusiva, sendo um serviço destinado ao atendimento às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades. Ela deve acontecer, preferencialmente, dentro das escolas regulares, tendo o trabalho do professor da sala regular em consonância com o professor especialista. Também acontece nas salas de recursos multifuncionais, que vem a ser o que chamamos serviço de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Segundo Mantoan (2003), a escola tal como construída há alguns anos dá sinais de esgotamento, num vazio de ideias que indica uma crise de paradigmas e torna oportunas as transformações. Há necessidade imediata de preconceitos serem superados; a formação docente e as tecnologias inclusivas devem estar no foco educacional com vistas à construção da escola inclusiva.

Segundo Costa-Renders (2020), a educação especial na perspectiva inclusiva vem ampliando-se cada vez mais em nossa sociedade e visa a eliminação de barreiras no contexto escolar através de práticas e ações pedagógicas inclusivas. A autora chama a atenção para o fato de que não deve ser o sujeito com deficiência a se adequar à sociedade, mas sim o contrário: a sociedade que deve estar preparada para recebê-lo de acordo com as suas especificidades. Importa garantir as condições de acessibilidade para todos.

Segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jontiem, 1990, p. 27), “o professor é um agente fundamental no processo de inclusão, mas ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva”.

Relacionando a educação inclusiva com a educação especial, Zerbato (2018) afirma que esses conceitos passem a fazer parte da proposta pedagógica escolar. O ensino nas salas de aula comuns deve garantir a aprendizagem de todos e não a substituição do currículo para alguns.

Anteriormente, o currículo era substituído por outros mais fáceis, ou infantilizados, quando imaginava-se que a pessoa com deficiência precisava ser poupada do conteúdo de sua série. Com o tempo, e percebendo o indivíduo como ser aprendente, a ideia de diferenciação curricular não teve mais espaço. Atualmente, ele deve ser o mesmo correspondente à turma, sendo apresentado de formas diferentes e respeitando várias formas de expressão do alunado. Há a possibilidade de adaptação curricular, chamada adaptação razoável.

Costa-Renders (2018) aponta que se a escola é um local de encontro de aprendizes os professores fazem parte dessa comunidade e, assim sendo, devem ser vistos também como aprendizes. Levando em conta a busca constante pelo aprendizado, o professor deve estar em regular aprimoramento e a formação contínua se apresenta como saída possível e necessária para o alcance da melhoria do ensino e da educação especial de qualidade, na perspectiva inclusiva.

De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a educação especial se organizou primeiramente como Atendimento Educacional Especializado, que substituiu o ensino comum, trazendo à tona diferentes entendimentos, terminologias e modalidades que levaram à fundação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais segregadoras. Essa maneira de se organizar, ancorada na ideia de normalidade/anormalidade, determinava formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente fundamentados em testes que definiam, através de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, definiu:

II - [...]educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV – a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

VI - o acesso do estudante com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação

infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 2008, s.p.).

Nesse momento, fomentada pela Declaração de Salamanca, a educação especial passa a ser um desafio para a escola regular, uma vez que atender a esses estudantes passa a ser também um dos objetivos da educação inclusiva. Nos termos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A educação especial deve passar a constituir a proposta pedagógica da escola.

Prieto (2006) traz a perspectiva dos modos de efetivação do ensino, organização das escolas e das exigências em política públicas quanto aos serviços específicos do AEE. A autora defende o atendimento de qualidade a todos os estudantes, sendo respeitadas as questões de diversidade, diferenças e acessibilidade. Segundo ela, que apresenta uma visão ampla sobre o tema e a situação das escolas na viabilização da oferta do AEE, a garantia de acesso aos estudantes vem numa crescente desde 1990, porém a qualidade educacional ainda está aquém do esperado.

Repetindo o modelo tradicional de ensino constantemente, as escolas não têm demonstrado avanços em relação aos desafios surgidos com a inclusão dos estudantes da educação especial. Nem sempre estão sendo promovidas as aprendizagens necessárias para a vida social, nem o acolhimento esperado. Nem sempre a escola tem conseguido ser um espaço educativo para esse grupo de estudantes (PRIETO, 2006). O conhecimento do paradigma da inclusão, afirma a autora, é fundamental para o planejamento e a implantação de políticas em relação à educação inclusiva na prática escolar. A adoção de claros princípios ético-políticos, planos adequadamente elaborados, permitiriam a execução de papéis e do locus de atendimento em relação à educação especial.

Para Prieto (2006), com o intuito de a escola ser um espaço de acolhimento para todos, serão necessários projetos elaborados de acordo com princípios inclusivos, visando o aprimoramento da proposta pedagógica, lembrando também da revisão das avaliações da instituição e dos alunos. A maneira como se dão as relações entre alunos e professores deve ser levada em conta; o espaço escolar deve ser visto

como privilegiado para formação desses profissionais.

Claro, para que as escolas se tornem cada vez mais inclusivas, com atendimentos específicos para a educação especial, os professores devem estar em constantes estudos, avaliando suas práticas e refletindo sobre elas em momentos de formação dentro das próprias escolas e, em alguns momentos, fora delas.

A autora relata que a formação continuada deve ser um compromisso permanente das instituições de ensino comprometidas com a qualidade da educação. Devem implantar, após a elaboração, propostas e práticas docentes que respondam positivamente às necessidades dos alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos elegíveis à educação especial.

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em assuntos complementares realizados por alguns, no geral, em habilitações da Pedagogia (PRIETO, 2006, p. 20).

As práticas dos professores só mudam em relação à inclusão se eles tomam consciência da necessidade, razões e benefícios que isso trará ao exercício da docência e possíveis ganhos para todos os alunos.

As barreiras educacionais sempre existirão quando nos referimos à educação inclusiva. Cada ser é único, sempre chegarão alunos novos, há grande movimentação nas escolas e todos trarão desafios cujas respostas, construídas anteriormente, podem não ser suficientes para atendê-los. Serão necessárias novas saídas objetivando condições favoráveis para a aquisição da autonomia social e escolar, afirma Prieto (2006).

Mas quem são os professores especialistas em educação inclusiva aos quais se referiu Prieto em citação acima? São os docentes que têm formação e atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE foi regulamentado pela Lei nº 6.571/2008, que define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa toda a educação básica, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos, orienta quanto à utilização desses recursos nas salas regulares de ensino.

Essa lei aponta ainda que cabe à escola comum o encaminhamento para o AEE e este tem como objetivo a identificação, organização de recursos pedagógicos, a elaboração deles, além de garantir recursos de acessibilidade que possibilitem o pleno desenvolvimento dos estudantes, levando em conta as suas especificidades. Esse tipo de atendimento que complementa a escolarização regular, deve ser cumprido em contraturno ao período escolar do aluno, almejando o desenvolvimento da autonomia e da independência na escola e fora dela. Quanto aos estudantes atendidos, o AEE destina-se às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. As matrículas nas salas de AEE devem estar condicionadas à matrícula na escola regular.

A lei institui ainda outras orientações, como a obrigatoriedade de o AEE estar previsto no Projeto Pedagógico escolar do ensino regular, prevendo salas de recursos multifuncionais (espaço adequado, mobiliários, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade). O aluno que frequenta esse serviço deverá ter um plano de AEE e este inclui as necessidades específicas do aluno, a orientação quanto aos recursos utilizados e previsão de atividades a serem desenvolvidas, além de um professor especialista que deve orientar e fazer a intersecção com os docentes da escola regular na qual o aluno está matriculado. Mas quem são os professores especialistas do AEE?

De acordo com a Lei nº 6.571/2008, o profissional que vai atuar no AEE deve ter habilitação para o exercício da docência e formação específica em educação especial. A ele cabe elaborar, identificar, produzir e organizar recursos pedagógicos, levando em conta a acessibilidade e a especificidade dos estudantes elegíveis à educação especial.

Além disso, cabe ao professor a elaboração e execução do plano de atendimento, avaliando as questões de funcionalidade e uso dos recursos pedagógicos acessíveis, tanto em sala de recursos como na sala regular ou em outros ambientes escolares. O estabelecimento de parcerias com áreas intersetoriais também é atribuição desse profissional, e lhe servirá na elaboração de estratégias e disponibilização de recursos acessíveis. A orientação familiar se faz presente, sendo prevista na lei, tanto relacionada às questões de tecnologias assistivas (TA), quanto sociais e de direitos.

A articulação a ser estabelecida com os professores da sala de aula comum tem o objetivo de fornecer apoio, dispor serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para a efetiva e plena participação dos alunos nas

atividades escolares.

Desse modo, a educação especial tem se mostrado cada vez mais engajada, em busca de qualidade, porém, como salienta Zerbato (2018), requer mudanças nos sistemas de ensino que incluam práticas pedagógicas pensadas para o sucesso da aprendizagem desses estudantes.

Para tanto, novos caminhos necessitam ser trilhados, estudados, refletidos, pensados e, certamente, o desenvolvimento profissional docente muito tem a contribuir para a melhoria da educação para todos.

### 3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como resposta à necessidade de formação para professores, deixa-se para trás o entendimento de que aquela inicial deve ser aprimorada por meio de cursos fragmentados e sem relação com o cotidiano, o que poderia ser chamado de formação continuada, que tem uma visão tradicional.

É necessário compreender que esse é um processo contínuo e crescente. Faz-se não apenas com materiais teóricos, mas também com reflexões a respeito da prática dentro do espaço escolar e vivências experienciadas pelos docentes.

O DPD remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12).

Dessa forma, não cabe mais em nossas escolas a inexistência de espaços para discussões e aprofundamento dos estudos sobre os mais diversos temas relevantes ao ofício docente, dentre eles a escola inclusiva.

Na atualidade, as premissas desejadas para a formação profissional do professor devem levar em conta a evolução e a ampliação das possibilidades de atuação desses profissionais.

Nesta seção, apresentamos alguns esclarecimentos e provocações a respeito do Desenvolvimento Profissional Docente, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas levando à reflexão sobre a ideia de que a formação se dá dia a dia, *in loco*, com os pares de profissão.

#### 3.1 Desenvolvimento profissional docente

A proposta de formação contínua e de aprimoramento do ofício está presente em muitas profissões. Em especial, no trabalho docente ela se faz atual e necessária, pois mesmo que haja um planejamento cuidadoso e atento, lidar com a imprevisibilidade humana faz com que nada conhecido seja permanente na escola. O imprevisível se impõe no processo de ensino.

Todos os dias as pessoas são diferentes do que eram no dia anterior. O

aprendizado, as experiências vividas, os fatos e episódios construídos no núcleo familiar e social fazem com que o desenvolvimento cognitivo, social, emocional apresente-se de maneira diferente dia a dia.

Portanto, aos professores cabe o exercício diário de reflexão a respeito de sua prática em sala de aula para avaliar se, de fato, o conteúdo a ser ensinado atingiu, de alguma forma, a todos os alunos. Todavia, sempre tendo em mente que o docente não está ali apenas para ensinar, pois na dialética e na troca com os estudantes ele também aprende.

Aos estudantes devem ser oferecidas inúmeras oportunidades de aprendizado, subsidiadas por docentes que, além da prática, tenham conteúdo, relacionem a sua vida diária com a prática, de maneira efetiva e frequente. Mas onde os professores irão alimentar-se diariamente para refletirem sobre o próprio exercício profissional? Em suas próprias experiências, que ao longo da carreira são acumuladas e servem de subsídios em muitas situações para superação de desafios. Isso se dá também nas trocas com os pares quando juntos, de maneira formal ou informal, durante reuniões destinadas à reflexão pedagógica, ou rapidamente no corredores, constroem soluções, compartilham aprendizados. Há ainda as formações continuadas, em serviço ou fora do espaço escolar, que contribuirão para a melhoria do trabalho do professor.

Saul e Saul (2016) apontam que o tema formação não vem a ser novidade na área educacional. Desde a década de 70, de maneira sistemática, tem se apresentado como conteúdo de preocupação da crítica e da pesquisa de professores.

A formação de professores vem ganhando e possuem várias faces. A face mais visível corresponde aos esforços legislativos, às horas e horas de formação realizadas – que buscam responder aos desafios colocados aos sistemas de educação e às dificuldades da prática pedagógica cotidiana – e à produção de pesquisas e publicações especializadas sobre o fenômeno formativo. Há uma face menos visível, talvez a mais nobre, que diz respeito aos efeitos da formação sobre os educadores e a comunidade escolar, acrescida da luta dos educadores por melhores condições de trabalho, crescimento pessoal e valorização profissional. Finalmente, há também uma face escondida e menos nobre, a “face do negócio”, que se reporta aos vultosos lucros obtidos por empresas com a produção e venda de “pacotes educacionais” a serem assimilados e aplicados pelos professores, a realização de grandes consultorias, a implementação de políticas de avaliação externa em larga escala e outras ações empreendidas no crescente “mercado educacional” (SAUL; SAUL, 2016, p. 20).

Em outra perspectiva, por desenvolvimento profissional docente compreende-

se, de acordo com Marcelo (2009), um processo individual e ao mesmo tempo coletivo que deve acontecer onde trabalha o docente: na escola. Isso amplia o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes naturezas, tanto formais como informais. Mas, segundo o autor, o conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido mudanças nos últimos anos, motivadas pela evolução do entendimento de como se dão os processos de aprender a ensinar. Há de se considerar que é um aprimoramento de longo prazo, no qual se mesclam distintos tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para permear o crescimento docente.

Ainda devemos entender o desenvolvimento profissional docente como a busca da identidade profissional

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se de uma aprendizagem ao longo da vida. A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. [...] compõe-se de uma sub-identidade mais ou menos interrelacionada e tem a ver com diferentes contextos em que os professores se movem. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos (MARCELO, 2009, p. 12).

Nesta seção, buscamos aproximar a discussão ao campo da educação inclusiva, tendo em vista a necessidade de formação dos professores atuantes em educação especial na perspectiva inclusiva. Qual o modelo de formação se faz fundamental para que os docentes possam atuar de modo a atender a todos os estudantes dentro de suas necessidades diversas?

### **3.2 Colocando em questão os modelos de formação docente**

Os modelos hegemônicos de formação, ainda ligados ao positivismo e ensino de técnicas, têm proporcionado poucas mudanças nas instituições escolares e nas práticas docentes. Isto justifica-se porque, muitas vezes, trabalham numa perspectiva de prática docente idealizada e limitam-se ao campo retórico que não afeta os problemas reais dos professores nas escolas (SAUL; SAUL, 2016).

De acordo com Nóvoa (2017), na mesma linha de raciocínio, as formações não devem apenas ter uma visão técnica ou aplicada à prática do trabalho docente, pois há um esvaziamento das dimensões sociais, culturais e políticas próprias que o trabalho exige. O autor é um teórico que nos chama a atenção para as boas formações

docentes, que devem envolver reflexões sobre as próprias ações e sobre uma teoria fundamentada em conhecimentos científicos, assim como alerta que não se deve acreditar que apenas participações em seminários e cursos rápidos serão capazes de garantir uma reforma educacional.

Um dos desafios dos docentes, segundo Nóvoa (2006), é deixarem de ser prisioneiros de modelos tradicionais e teóricos, pois eles dão pouca ou quase nenhuma importância à prática em sala de aula. O autor afirma que a “questão da formação do professor é um problema político e não apenas uma questão técnica ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 111).

A formação docente, antes de mais nada, deve ter como matriz, como motor, a formação para uma profissão. É necessário construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, ela deveria ser pensada para o exercício da prática e da ótica política, não apenas institucional ou técnico (NÓVOA, 2017).

A formação continuada precisa ser compreendida como um processo permanente e sistemático de aperfeiçoamento de saberes imprescindíveis para a prática com os educandos. Ou seja, mais do que conclusão de cursos esporádicos, demanda uma visão integral do aprimoramento desse profissional.

Na mesma linha de Paulo Freire, Nóvoa acredita ser fundamental a existência do diálogo entre os docentes para consolidar e trocar saberes da prática. As redes coletivas de trabalho também mostram-se importantes instrumentos para uma cultura de desenvolvimento de conhecimentos, ressignificando os já existentes.

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 15).

Paulo Freire (1996) traz fortemente a questão da formação do professor que transforma o meio através da prática, numa autonomia própria e desenvolvida através da docência. O meio social nunca pode ser deixado de lado e servirá de base para as reflexões do professor. Para o autor, a formação é um processo permanente, uma vez que procura nos aproximar da questão da inconclusão dos seres humanos. A busca

incessante do movimento do aprender faz com que cheguemos à epistemologia.

De acordo com as ideias freireanas, a problematização da realidade deve ser o ponto de partida para qualquer formação. Não partir da realidade pronta e acabada, mas da percepção de que não há finitude no momento atual e permitir que ele seja observado diante de diversos pontos de vistas, problematizado e questionado, sempre levando em conta os aspectos sociais e políticos que o compõe.

Segundo Saul e Saul (2016), Freire propôs que formações docentes ocorressem dentro dos espaços escolares, coletivos. Esses momentos devem ser permanentes, uma vez que formador e formandos precisam compreender-se como seres inconclusos, portanto, sempre com a necessidade de novos aprendizados e reflexões, sendo essa uma condição humana que nos impulsiona a ir em busca de conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Os autores afirmam que, nas palavras de Freire, há a necessidade de estudos e práticas que caminhem em direção à superação das dificuldades presentes e que possam ampliar os avanços conquistados.

As ideias de Freire, que tomam a formação como parte do ofício do professor dentro das próprias escolas, demonstram que esse processo se mantém vivo diante dos desafios que ocorrem no dia a dia. E, mais que isso, valoriza a equipe escolar, em seus conhecimentos e reflexões, trazendo-lhes autonomia para juntos chegarem a soluções para as dificuldades encontradas no espaço escolar. Entendemos que isso deve se dar também no campo do atendimento educacional especializado.

Para Saul e Saul (2016), Freire traz o diálogo como princípio fundamental para a formação. Mas em que medida os professores estão sendo ouvidos para que as formações sejam direcionadas para as suas atividades?

De acordo com Saul e Saul (2016), no período em que Freire contribuiu com a Secretaria de Educação de São Paulo ele propunha “grupos de formações” nos quais buscava garantir o princípio da ação-reflexão-ação. Os professores eram reunidos em períodos planejados, sistematicamente, de forma a discutir seu trabalho e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes das necessidades provindas do fazer, com a intenção de (re)criar a prática, a teoria e desenvolver a consciência crítica.

O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá se construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. Os conteúdos significativos emergidos em cada encontro, dado que nenhum grupo vive e cresce sem conteúdo, favorece a construção coletiva do

conhecimento, a socialização do heterogêneo, a possibilidade de romper posturas cristalizadas (SÃO PAULO, 1990, p. 10).

Importante salientar, conforme relatam Saul e Saul (2016), que esse trabalho de formação proposto por Freire contava com metodologia que incluía procedimentos e instrumentos, como por exemplo observação, registro, reflexão, síntese e avaliação, na qual a apreensão crítica, juntamente ao aprendizado da teoria e prática que aproximavam as discussões, favoreciam os educadores a avançar na construção de sua própria autonomia profissional.

Como aponta Freire (1994), a prática docente crítica implica em pensar certo, o que envolve um movimento dialético e dinâmico sobre o fazer e o pensar. O saber que a prática espontânea produz, segundo o autor, é tido como ingênuo, pois lhe falta a rigorosidade metódica que caracteriza a epistemológica do sujeito e aquela não se apresenta como saber rigoroso que o pensar certo demanda.

Esse pensamento é corroborado por Alcântara (2014), o qual afirma que a relação entre teoria e prática deve ser modificada para um modelo crítico de formação, que tenta distinguir a prática da técnica, da mera prática e, simultaneamente, quer elevá-la à condição de práxis, ou seja, refletida e pensada. Por essa razão, se fez necessária uma teoria crítica que permita aos professores a ampliação da compreensão da situação educativa, possibilitando reflexões a cerca do sistema educacional, visando uma postura autônoma que se mostre distante das ideias alienantes e pouco reflexivas.

Ainda de acordo com essa autora, na perspectiva da formação crítica o professor deve conceber o ensino como prática social, pois é visto como uma atividade que se desenvolve dentro de contextos sócio-históricos, que estão sempre carregados de ideologias, valores e interesses. Desse modo, volta-se a afirmar que os estudos formativos não podem se reduzir apenas a técnicas utilizadas pelos professores.

A formação crítica deve levar em conta tanto os aspectos objetivos como os subjetivos presentes na educação, considerando sempre as condições históricas nas quais as práticas educativas são desenvolvidas (ALCÂNTARA, 2014).

É no momento da formação permanente dos professores, de acordo com Freire (1994), que os professores realizam uma reflexão crítica sobre a prática, em que percebem as questões do ontem que podem melhorar a prática de amanhã. Porém, é necessário que ela seja feita de tal forma, com tal distanciamento, que seja objeto de análise e não seja confundida com meu próprio “eu”.

Sem dúvida, há necessidade das formações serem oferecidas aos professores, desde que atendam a requisitos de qualidade e não se baseiem apenas em ensinamentos de técnicas e modelos padronizados. Quando nos referimos a formações para professores que atuam com estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, sejam eles especialistas ou docentes da sala regular, elas se fazem como meio de qualificação e de mudança de paradigma em busca da educação inclusiva.

Diniz-Pereira (2012) também traz questões relacionadas a modelos de formação docente e, de acordo com ele, são três os modelos existentes.

De um lado estão aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica – modelos tradicionais e comportamentais de formação docente; de outro, aqueles baseados no modelo de racionalidade prática – modelos alternativos, nos quais o professor constantemente pesquisa sua prática pedagógica cotidiana – e aqueles baseados no modelo da racionalidade crítica – os quais são explicitamente orientados para promover maior igualdade e justiça social (DINIZ-PEREIRA, 2012, p. 16).

O modelo da racionalidade técnica costuma ser o mais comum na formação de professores. Ele comporta a visão de que a educação pode ser vista como uma ciência aplicada, herança esta compatível ao positivismo: “solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21).

Sendo assim, percebemos certa passividade atribuída ao professor, uma vez que ele não deve buscar soluções para os fatos ocorridos no dia a dia, mas sim aplicar as técnicas aprendidas e desenvolvidas pela ciência.

Já a racionalidade prática traz a ideia de que a prática não pode ser controlada através apenas de conhecimentos técnicos, como um kit de soluções prontas, pois se reconhece que na vida há fatos não previsíveis, portanto, que ainda não foram desenvolvidos instrumentos para saná-los.

Percebe-se que não se pode dicotomizar o pensar e o fazer. Quando alguém reflete sobre uma ação torna-se um pesquisador da própria prática; chega-se ao nome desse modelo educacional: racionalidade prática.

Discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola

(DINIZ-PEREIRA, 2012, p. 10).

No modelo de racionalidade crítica há toda uma contextualização histórico-política da situação. A educação é projetada como uma atividade social, ou seja, não de caráter apenas individual, mas capaz de alterar a sociedade num movimento coletivo e político. “No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema e dirige um diálogo crítico em sala de aula; levantamento de problema é um sinônimo de pedagogia” (SHOR, 1992, p. 31).

Quando trazemos esse tema à pesquisa, o fazemos intrinsecamente à indagação de como têm se dado as formações nas redes de ensino ao nosso redor. De que modo os professores especialistas e os que atuam nas salas de ensino regular estão sendo formados, continuamente, para que a prática de ensino seja cada vez mais inclusiva?

De acordo com Glat (2003), na educação inclusiva, o ensino deve adaptar-se para que todos os estudantes possam se beneficiar dele, não o contrário, como ocorria nos períodos de integração, quando permaneciam na escola regular apenas as pessoas que se adaptavam a ela. O respeito ao ritmo e à natureza do aprendizado de cada um deve estar presente para que, de fato, a inclusão ocorra.

O ensino regular, afirma Glat (2003), ainda tem excluído muitas pessoas, argumentando que elas não têm condições para usufruir do processo de escolarização por inúmeros fatores. Mas respaldados por leis e pelo paradigma da inclusão, podemos observar mudanças significativas em relação ao movimento inclusivo nas escolas.

A formação do profissional da Educação Especial precisa tomar uma dimensão, digamos assim, mais humanista, reconhecendo e legitimando as pessoas com deficiências como sujeitos capazes de – dados os suportes e oportunidades existenciais adequadas – construir conhecimentos, se desenvolver cognitivamente, acadêmica e socialmente, de modo a participar do mundo em sua volta. Em outras palavras, ser protagonistas de sua própria vida, em cada fase, na medida de suas possibilidades, de acordo com as circunstâncias, como os demais (GLAT, 2017, p. 10).

Pletsch (2009) também aborda o tema da formação docente para a educação inclusiva pelo prisma legal. Segundo a autora, no início dos anos 2000, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores em nosso país, além dos termos de legislativos também avançamos em relação à produção do conhecimento acadêmico direcionado ao tema.

Em relação à legislação, segue a autora, releva-se como marco fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96). A atual LDB dedica um capítulo à formação de professores, orientando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, assim como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores (PLETSCH, 2009). No artigo 13, a LDB estabelece as atribuições dos docentes:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:  
I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  
II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  
III – zelar pela aprendizagem dos alunos;  
IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Lei n 15 o 9.394/1996  
V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;  
VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, s.p.).

Todas essas responsabilidades independem da etapa escolar em que atuam. No artigo 87, a LDB instituiu a “Década da educação”, na qual todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Conforme Pletsch (2009), podemos justificar a formação em nível superior como uma das medidas fundamentais a serem tomadas para que haja mudanças educacionais efetivas. Porém, deve-se levar em consideração a heterogeneidade social e econômica do Brasil, pois acabar com o modelo atual sem planejamento adequado poderia ocasionar consequências ruins para o sistema educacional.

Segundo Costa-Renders (2018), outro desafio a ser enfrentado nesse momento é a escassez de profissionais voltados à educação básica no Brasil, nos mostrando que os jovens estão pouco interessados no exercício da docência e que a profissão perdeu seu *status* social, de certa forma. A valorização dos profissionais da educação se apresenta como meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O PNE é um documento norteador, que foi estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, em que há vinte metas ligadas à área educacional que visam garantir o acesso à educação de qualidade para todos em nosso país até 2024. Esse documento também traz uma série de estratégias para assegurar que os objetivos

sejam cumpridos em todos os níveis.

Em se tratando de formação docente, o documento reconhece que os desafios são grandes para os profissionais e para as escolas. Orienta que os estudantes devem ser atendidos nas escolas regulares, preferencialmente, e que todos os professores deveriam ter conhecimentos em educação especial.

A melhoria da qualificação dos professores é outra orientação desse documento e para que isso aconteça há que se expandir a oferta de cursos, tanto de formação como de especialização, pelas universidades e escolas normais.

Pletsch (2009) traz outro desafio em relação ao desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva:

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (PLETSCH, 2009, p. 148).

A formação dos professores deve estar assentada numa perspectiva multicultural, que respeita as diferenças corporais, assim como seus singulares processos de aprendizado e de percepção do mundo, segundo Costa-Renders (2018).

Segue a autora, referindo aos cuidados que devemos ter diante dos riscos na formação para a educação especial inclusiva:

Ao pensarmos a formação docente para a educação especial inclusiva, portanto, há o risco de nos pautarmos pela preocupação tecnicista (o-que-fazer) ou clínica-terapêutica (a normalização), focando tal formação somente no atendimento educacional especializado que deve ser realizado por professores e professoras especialistas. Fundamentados no paradigma da inclusão e na didática fundamental (técnica/humana/política), devemos considerar a educação como direito fundamental e o aprender com a própria prática como um princípio da docência, respeitando as múltiplas maneiras pelas quais a corporeidade humana afeta a educação, exigindo os caminhos alternativos para ser, aprender e ensinar-aprender na escola (COSTA-RENDERS, 2018, p. 61).

Além do mais, conforme afirma Pletsch (2009), as formações devem ser encaradas como parte de um processo permanente de desenvolvimento da profissão docente. É importante que haja a compreensão de que ela é muito mais ampla do que

um mero aprendizado teórico, pois deve levar para discussão o papel social da escola, o domínio dos conteúdos, a interdisciplinaridade, o conhecimento dos processos de investigação, o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Segue Glat (2003) referindo que as políticas públicas devem ser concretizadas de forma que sejam oferecidos programas de capacitação permanentes para docentes e acompanhamento contínuo, que visem a orientação do trabalho docente na perspectiva da diminuição da exclusão escolar, de forma gradativa, o que acaba por beneficiar a educação como um todo, não apenas os alunos com deficiência.

### **3.3 O Desenho Universal para Aprendizagem como uma abordagem pedagógica que apoia professores**

Desde que as premissas da escola inclusiva tomaram conta da academia e dos espaços educacionais muito se tem refletido a respeito das melhores formas de agir para que ela realmente se efetive.

As matrículas de estudantes elegíveis à educação especial felizmente ampliaram; eles estão nas escolas. Mas houve e há a necessidade de transformações e ajustes para que essas pessoas estejam na escola e recebam o melhor atendimento possível: justo, responsável, equitativo.

A princípio, apenas acessibilidade arquitetônica era suficiente, mas com o passar do tempo percebeu-se que era muito mais que isso. Era necessária a superação de outras barreiras postas até que todos acessassem, permanecessem e aprendessem nos espaços educacionais.

Lembrando que as salas de aula são o espaço da diversidade, do encontro com as diferenças, alguns alunos apresentam deficiências e outros não, mas cada um aprende de maneira diferente do outro, cada um apresenta suas preferências diante dos assuntos tratados e das experiências de vida. Logo, não há possibilidade de pensar em um planejamento de único caminho e estratégias semelhantes. É preciso um plano que atenda a todos em suas singularidades.

A filosofia da inclusão escolar pressupõe não só o acesso, mas que a permanência, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas. Uma das propostas usuais tem sido a de prover adaptações ou flexibilizações no ensino aplicadas exclusivamente para estes alunos. Todavia, tais práticas demandam trabalho duplo, tanto no

planejamento como na execução do ensino (MENDES; ZERBATO, 2018, p. 147).

Diante de tantos avanços e desafios, e de acordo com a mudança de paradigma que se faz presente em nossa sociedade, a comunidade escolar e as pessoas que estudam a área têm sido motivadas por uma abordagem favorecedora do desenvolvimento educacional para todos. Trata-se do DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem.

O DUA surgiu nos anos 90 no CAST<sup>1</sup>. Antes dessa abordagem, o intuito dessa instituição era facilitar o acesso de pessoas com deficiências ao currículo comum, conforme destaca Heredero (2020). No início, adaptações e ajustes eram feitos de maneira que as pessoas se ajustassem ao currículo regular. Todavia, com o tempo, eles perceberam que era uma abordagem limitada que pouco considerava a pessoa com deficiência. Assim sendo, mudaram o foco para o próprio currículo e suas limitações, percebendo que é o limitador dos estudantes com deficiência.

Dado que a maioria dos currículos têm dificuldades em adaptar-se às diferenças individuais, temos que reconhecer que são estes, e não os estudantes, os que têm deficiências. Portanto, devemos corrigir os currículos e não os estudantes (HEREDERO, 2020, p. 234).

Entendeu-se que a aprendizagem sempre implica em desafios específicos e as barreiras precisam ser eliminadas para que ela ocorra. Portanto, o DUA foca em todos os aspectos da aprendizagem. Essa abordagem tem a pretensão de apoiar professores no sentido de não precisar adaptar atividades pedagógicas apenas para um ou dois estudantes com deficiência ou transtornos. Pelo contrário, o planejamento já é feito para todos, de modo que são pensadas diversas formas de abordar o tema estudado, permitindo o acesso de todos os estudantes aos assuntos tratados de formas variadas, respeitando os aprendentes e trazendo diversidade à forma de ensinar.

Os locais de ensino onde essa abordagem é posta em prática apresentam-se como ambientes mais inclusivos, pois não há distinção entre como cada um deve aprender, uma vez que aprenderão juntos, tendo respeitadas suas temporalidades,

---

<sup>1</sup> CAST – Centro de Tecnologia Especial Aplicada, EUA, conhecido internacionalmente como pioneiro em expandir oportunidades educativas de aprendizagem para as pessoas, baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

meios de percepção, formas de expressão e de engajamento.

Mas o que vem a ser o DUA, especificamente? “Esse conceito apresenta meios de promover a acessibilidade ao currículo como mediador flexível do conhecimento, propiciando o ensino aprendizagem para todos” (COSTA-RENDERS, GONÇALVES, 2020, p. 106).

As diretrizes do DUA estão organizadas em três categorias, a saber: flexibilidade na apresentação ou representação dos conteúdos; múltiplas possibilidades de ação e expressão; motivação ou envolvimento, não necessariamente nessa ordem, uma vez que uma das características do DUA é ser flexível. Portanto, não há ordenação de prioridade desses princípios fundamentais. Podemos perceber que vem a ser um modelo prático que maximiza as janelas de aprendizagem para todos os estudantes, tendo eles deficiências ou não.

A escolha de materiais e métodos eficientes deve ser de forma justa e aprimorada para avaliar as evoluções de aprendizado do estudante. O professor deve pensar em maneiras distintas de ensinar; o currículo deve ser acessível para todos. Além de contribuir para que a inclusão aconteça, os preceitos do DUA fazem com que o professor não tenha apenas uma forma de ensinar, mas sim várias, contribuindo para a abertura de todas as possibilidades para o aprendizado. Aos estudantes, permite que se expressem das mais variadas formas, que todos sejam respeitados em suas expressões orais, gráficas, gestuais, pictóricas, dentre outras.

Importa destacar que esse modelo tem como base a consideração das redes neurais de aprendizagem, com destaque para o conceito de variabilidade. Há uma variabilidade intra e interpessoal. “As qualidades e habilidades pessoais mudam continuamente, e elas existem não no indivíduo, mas na interseção entre o indivíduo e seu ambiente, em um vasto, complexo e dinâmico equilíbrio em constante mudança” (ROSE; MEYER; GORDON, 2014, p. 45).

Por tudo isto, o DUA certamente é um apoio ao trabalho do docente nos termos do paradigma da inclusão, pois facilita o planejamento do ensino inclusivo. Trata-se de fazer com que os estudantes sejam contemplados em sua totalidade, desde a elaboração até a execução e avaliação das aprendizagens. O envolvimento afetivo, o engajamento, auxilia para que todos se mantenham comprometidos no processo educacional, tornando o aprendizado uma responsabilidade de todos e de cada um.

### **3.4 Resultado do levantamento das pesquisas correlatas que se associam ao DUA**

A formação docente coloca-se num patamar de destaque nas pesquisas no campo da educação, pois nela são depositadas grandes expectativas de transformação da escola atual em busca da tão almejada educação inclusiva. A formação inicial, assim como a continuada e no trabalho mostram-se presentes em muitos estudos acadêmicos em diversas regiões de nosso país e em outros países.

Como esse tema é central para o estudo, executamos um levantamento de pesquisas correlatas para identificar e constatar quais são os trabalhos sobre o tema realizados nos últimos dez anos. O intuito foi, para além de verificar trabalhos da mesma natureza, ampliar conhecimentos com as pesquisas feitas por outras universidades e assim, qualificar e aprofundar nossos estudos na área.

Optamos pela plataforma de pesquisa acadêmica Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) onde foram utilizados os seguintes descritores: educação inclusiva, formação docente, prática docente, educação especial e Desenho Universal para a/de Aprendizagem. Foram encontradas as seguintes publicações, num recorte dos últimos dez anos, de 2011 a 2021, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Primeiros achados

Descritor	Número de trabalhos encontrados	Local	Exemplo de trabalhos relacionados a esta pesquisa
Educação Inclusiva	1393	BDTD	<p>AZEVEDO, Bruno Leonardo Galdino de. Educação Inclusiva: a deficiência como resistência acontecimental. (Dissertação)</p> <p>COSTA, Vanderlei Balbino da. Olhares docente sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum. (Tese)</p>
Formação Docente	2827	BDTD	<p>FERRO, Marcos Batinga. Formação docente na perspectiva da inclusão educacional. (Tese)</p> <p>SILVA, Gisele Ruiz. Inclusão escolar e o neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente. (Dissertação)</p>
Prática Docente	3076	BDTD	<p>ANTICH, Andréia Veridiana. Formação continuada: repercussões na prática docente. (Dissertação)</p> <p>SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida. A diversidade na escola: concepções e práticas docentes. (Dissertação)</p>
Educação Especial	2227	BDTD	<p>ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. A ordem do discurso na educação especial. (Dissertação)</p> <p>SILVA, Maria Elena Neves da. Formação saberes: os desafios da docência na educação especial. (Dissertação)</p>
Desenho Universal para a/de Aprendizagem	12	BDTD	<p>PIRES, Sabrina dos Santos. Desenho Universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental. (Dissertação)</p> <p>ZERBATO, Ana Paula. O Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. (Tese)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Em seguida, devido a um grande número de teses e dissertações encontradas na BDTD, o que inviabilizaria a leitura de todos os trabalhos, realizamos a pesquisa com descritores conjugados. Desta forma, houve uma filtragem e afinamento maior de acordo com o assunto de interesse nesta pesquisa. Todos os achados com o descritor Desenho Universal para a /de Aprendizagem foram mantidos.

**Quadro 2 – Sobre educação inclusiva e DUA**

<b>Descritores</b>	<b>Número de achados</b>
Educação inclusiva e DUA	5
Formação docente e DUA	22
Prática docente e DUA	7
Educação especial e DUA	21

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Desse montante, realizada a leitura dos títulos, foram selecionados os trabalhos que poderiam ter relação com esta pesquisa. Oito pesquisas apresentaram estreitas semelhanças com nosso interesse e foram selecionadas para leitura.

Foram eliminados trabalhos que, apesar de tratarem do DUA, não eram voltados para o ensino fundamental ou eram voltados exclusivamente para uma disciplina em especial, como Geografia ou Ciências, por exemplo. Ainda foram eliminados trabalhos que relacionam o DUA a apenas um conteúdo, como a tabela periódica ou tinha como foco apenas em uma das deficiências, como a intelectual.

No geral, as pesquisas selecionadas tratam da importância da formação docente para a atuação com alunos elegíveis à educação especial nas salas de aula da escola regular, trazendo direcionamentos ao trabalho aqui posto em questão.

Esses achados também aproximam o Desenho Universal para Aprendizagem da prática docente e trazem-no como ferramenta possível para melhorar a atuação em relação a todos os estudantes atendidos na escola e instrumento que qualifica a

educação e possibilita o acesso de todos, equiparando condições individuais e valorizando as singularidades dos estudantes.

Nicolau (2011) traz a importante questão sobre o professor como agente fundamental do processo de inclusão, porém este, sozinho, não é capaz de construir uma escola fundamentada na concepção inclusiva. É necessário que a comunidade escolar esteja envolvida nessa questão.

Sobre o tema formação docente, Costa (2012) aponta para sua necessidade no campo da educação inclusiva, pois nos dias de hoje ainda é possível nos depararmos com planejamentos uniformes, homogeneização dos recursos didáticos e propostas educacionais que pouco contemplam a diversidade das pessoas, como se todas aprendessem da mesma forma e no mesmo ritmo.

Alcântara (2014) entende que é necessário superar a concepção técnico-positivista da formação, a qual funda-se na separação entre teoria e prática. Esse tipo de formação levou indivíduos, pouco autônomos e reflexivos, a atender apenas a um papel formativo, mas de pouca construção emancipatória do ponto de vista docente. Segundo a autora, a formação docente deve vincular a teoria e a prática num modelo crítico, numa articulação possível entre as instâncias, diferenciando-as, mas ao mesmo tempo elevando à condição de práxis, ou seja, prática refletida, pensada à luz de teorias. Isso permite a análise sobre o panorama educacional, distanciando o docente de processos alienantes, tomando posturas mais autônomas e seguindo percursos mais críticos e emancipatórios.

Costa (2012) afirma ainda que quando abordamos o tema formação docente em inclusão é fundamental ressaltar que este não é mero mecanismo a ser aprendido, mas deve ser configurado como uma nova postura a ser adotada frente às situações, tomadas de decisões, trabalhos pedagógicos. Enfim, é uma concepção política capaz de fazer com que o espaço escolar seja construído de forma libertadora, humana e humanizante.

Quando se trata desse tema, sabemos que a formação inicial é apenas uma pequena semente plantada, mas que deve ser um sólido alicerce. Adiante, muitos outros aprendizados se juntarão e se farão necessários ao longo do percurso, como indica Escobar (2018). De acordo com a autora, a formação profissional é a principal forma de se capacitar com qualidade, porém seu início quase sempre é insuficiente para abarcar as inúmeras demandas sociais que há no exercício, pois estão sempre em constantes transformações.

Partindo dessa premissa, de que tudo está em constante mudança, fazem-se necessários permanentes estudos e buscas em torno da efetiva construção da inclusão escolar. A formação continuada seria uma das formas de transpor barreiras da prática docente. Salienda Escobar (2018) que a formação docente continuada para uma escola verdadeiramente inclusiva deve ser baseada em buscas incansáveis por novos conhecimentos a fim da evolução social, respeitando aspectos próprios aos valores sociais, aos direitos e deveres do cidadão.

Silva (2014) nos chama a atenção para outra questão de relevância: um dos grandes desafios do ambiente escolar é atender a diversificação das peculiaridades de todos os estudantes com foco em suas potencialidades, inclusive pensando nos estudantes com deficiências. Por conseguinte, há que se pensar em avançar em atividades que atendam a todos, não de forma isolada. Para tanto, a formação continuada deve ser pensada como instrumento que emancipa e dá autonomia para que o docente possa realizar as atividades diárias atendendo a todos e a cada um.

Silva (2014), apesar de este não ser o foco principal de sua pesquisa, nos remete ao DUA, uma vez que as peculiaridades dos estudantes poderão ser atendidas num mesmo espaço físico, se o planejamento do professor for realizado de acordo com os preceitos estabelecidos e orientados por essa abordagem.

Outros três trabalhos ganharam destaque no levantamento das pesquisas correlatas. Zerbato (2018) traz como questão central de sua tese a temática do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e como este poderia contribuir na formação de professores (iniciantes ou já experientes) para propiciar a elaboração de práticas que visem maior participação e aprendizagem do aluno elegível ao AEE em sala de aula do ensino comum. Esse é um trabalho que muito tem a contribuir com a pesquisa realizada. A autora relata que a formação dos docentes é apenas um dos aspectos para a transformação das escolas em ambientes inclusivos. Entretanto, é necessário repensar as formações tal como são oferecidas: de maneira tradicional e essencialmente teóricas. Isso parece não fazer mais sentido quando se trata do ensino e práticas pedagógicas escolares inclusivas.

Tendo em vista esse contexto, Zerbato (2018) aponta para uma formação que leva em conta as práticas inclusivas realizadas na própria escola, as reflexões sobre elas e a construção de novos saberes. Tudo isso poderia ser fundamentado no conceito e princípios do DUA. Se o docente pensar em práticas permeadas nesses preceitos, ele conseguirá melhorar o aprendizado e a participação de todos os alunos,

inclusive os que são elegíveis à Educação Especial.

Segundo Prais (2016), a organização do ensino inclusivo baseada no DUA potencializa de forma qualitativa a aprendizagem dos estudantes, satisfazendo suas necessidades educacionais e respeitando suas individualidades. Prais (2020), seguindo esse mesmo raciocínio, afirma que quando o docente pauta e planeja as aulas através de princípios equitativos favorecidos pelo DUA, as ações práticas para a execução de todas as estratégias são discutidas de forma a favorecer o desenvolvimento dos estudantes da melhor maneira possível. A autora segue dizendo que as práticas pautadas no DUA visam o benefício, não só do aluno elegível à educação especial, mas sim de todos os estudantes, num processo de ganho e aprendizado também nas instâncias culturais e sociais.

Assim, destacamos a importância da formação docente no contexto da educação inclusiva como forma de garantir a melhoria e o acesso à educação de qualidade a todos os estudantes, inclusive os que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno.

A formação docente se faz e se dá ao longo do processo educacional e laboral. No próprio exercício docente, diante dos desafios postos e imediatos surgidos no dia a dia, o professor se desenvolve profissionalmente. Porém, além do imprevisto, da criatividade, do engajamento e da predisposição para resolver esses problemas, se não houver conhecimento técnico, científico, teórico, de nada adianta apenas o saber empírico. É a práxis que torna o ofício do professor rico, consistente, reflexivo. Somente dessa forma, através da reflexão sobre a prática, é que se faz possível a mudança, a transformação para patamares cada vez mais altos de desenvolvimento educacional, cultural e social.

O DUA mostra-se, de acordo com os estudos lidos, como uma alternativa interessante e democrática, equitativa e justa de abordagem em sala de aula. Formações com foco nesses princípios devem ser mais frequentes, a fim de possibilitar a escola inclusiva em maior número de contextos e verdadeiramente mais efetiva.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O convívio da pesquisadora e o contato com o objeto de estudo, em campo, são características desta pesquisa. Nesse sentido, esta foi uma pesquisa narrativa que promoveu a reflexão sobre a prática docente no campo da educação inclusiva.

Na pesquisa narrativa o sujeito que contribui para o estudo tem espaço aberto para relatar o que pensa, quais suas impressões e vivências a respeito de determinado tema. Partimos da ideia de que as histórias vividas e narradas seriam o centro deste trabalho, uma vez que a pesquisa narrativa tem como objetivo e intencionalidade compreender e interpretar os aspectos pessoais e humanos mais do que esquemas rígidos, fragmentados e quantificáveis.

Pensar narrativamente a partir de um espaço tridimensional torna-se condição para o intento de se compreender as vidas experienciadas e narradas. Vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma importante e significativa possibilidade de pesquisa em educação (CLANDININ; CONNELLY, 2012, p. 663).

A partir disso, professoras atuantes no ensino regular e na educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental foram convidadas a relatar, em forma de cartas pedagógicas, seus percursos de formação docente conforme consigna escrita e explicada oralmente, verificada no Apêndice C.

### 4.1 O valor da pesquisa narrativa no campo da educação

Professores, no ato de seu exercício laboral, trazem consigo saberes adquiridos ao longo da vida, obtidos no âmbito acadêmico e, sem dúvida, no dia a dia de suas práticas em sala de aula. Desse modo, necessitam de espaço para terem oportunidades de expressão e escuta, para se posicionarem sobre os fatos e as questões a respeito da inclusão escolar, tão discutidos em nosso país.

Pretendeu-se criar o espaço para a expressão das docentes por meio de uma pesquisa narrativa. Elas foram convidadas a narrarem suas práticas e percepções a respeito das formações recebidas. Isso se deu por meio da escrita de cartas pedagógicas e da participação em roda de conversa, tendo em perspectiva as ações formativas sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.

Narrar fatos e escrever a respeito da própria realidade leva a pessoa a elaborar

em pensamentos episódios passados relacionando-os, de certa forma, com o presente. Quando é há uma elaboração para falar, relatar e trazer à luz um pensamento ou crença, a pessoa se forma no ato de narrar-se.

Muylaert *et al.* (2004) afirmam que a narrativa é uma maneira artesanal de comunicar, quando as informações e os conteúdos a serem transmitidos tomam mais importância que sua mera transmissão. O narrador não apenas informa as experiências vividas, mas pensa o que ainda não havia pensado sobre elas ao narrar as situações. Narrar é contar histórias sobre si mesmo.

Trabalhar com a pesquisa narrativa oportuniza um ato natural dos seres humanos. Reelaborar as próprias histórias é deixar fluir os fatos ocorridos com um olhar mais reflexivo. A relação vivida entre o pesquisador e o participante podem impactar na maneira como a pesquisa poderá ser conduzida: mais ou menos colaborativa. O relacionamento entre eles embute sentidos nos textos de campo, conforme relatam Clandinin e Connely (2012) e, por isso, a roda de conversa ganha importância para um trabalho colaborativo nesta pesquisa.

No momento do encontro as cartas pedagógicas escritas pelas professoras foram tematizadas, organizadas e apresentadas através de um fio condutor reflexivo, sendo um disparador de novas narrativas, desta vez orais.

Importante ressaltar que, para esta pesquisa, trabalhamos com janelas de interpretação definidas pela pesquisadora juntamente com as professoras. O caráter intervencionista esteve presente na investigação, uma vez que se pretendeu gerar conhecimentos através de práticas e ideias colaborativas. A pesquisadora, assim como as pessoas participantes atuaram com o intuito de resolver um problema de ordem prática, sem ignorar o fato de produzir um conhecimento sistematizado, conforme afirmam Teixeira e Neto (2017).

As pesquisas de intervenção podem ser definidas com o envolvimento de ações que pretendem transformar a realidade, produzindo conhecimentos relacionados ao problema trabalhado. A investigação realizada é de ordem prática, procura responder a questões e, ao fim da pesquisa, contribui para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem em nossas escolas.

Sendo assim, a pesquisa narrativa rompe com a epistemologia das pesquisas tradicionais, uma vez que valoriza a interpretação articulada com práticas dialógicas e participativas ajustáveis ao longo do processo. Considera processo cíclico em espirais de planejamento e ações, reflexões e replanejamentos, cada vez mais amplos

e profundos (TEIXEIRA; NETO, 2017). Esse tipo de pesquisa envolve um caráter emancipatório, uma vez que engloba situações práticas, reais e almeja mudança e transformação da realidade. Nesse caso, busca transformar a escola no sentido da promoção da educação inclusiva.

#### **4.2 Caracterização das participantes da pesquisa**

Para a realização desta pesquisa contamos com a participação das principais profissionais e foco desta investigação: as professoras que atuam em salas de aulas regulares e especiais nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas situadas em diferentes municípios da Grande São Paulo.

O critério de escolha das docentes baseou-se em pessoas que atuam na escola pública nos municípios A, B, C, D e E. Foram selecionadas seis professoras que lecionam há pelo menos dez anos em escolas públicas, com experiência nos processos de inclusão escolar e educação especial no ensino fundamental e em outros níveis de ensino (creche ou educação infantil parcial).

Essas docentes foram convidadas a escrever cartas pedagógicas sobre suas formações em educação especial na perspectiva inclusiva, tendo em vista o seguinte norteador, baseado na pergunta desta pesquisa: Como tem se dado a formação docente quanto à formação especial na educação inclusiva na rede de ensino na qual atua? Segue a descrição das professoras participantes no quadro 3.

**Quadro 3 – Descrição das professoras convidadas<sup>2</sup>**

<b>Carta 1</b>	Professora Amanda  Município A	Atua há vinte anos nas séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente leciona no quarto ano do ensino fundamental. Também leciona na educação especial.
<b>Carta 2</b>	Professora Luciana  Município D	Vasta experiência em educação especial. Trabalha como professora há vinte e dois anos. Atualmente leciona na educação especial.
<b>Carta 3</b>	Professora Gisele  Município B	Trabalha na rede regular de ensino, com quinze anos de atuação. Experiência em creche, educação infantil parcial e nas séries iniciais do ensino fundamental.
<b>Carta 4</b>	Professora Elisa  Município C	Atua há dezessete anos em salas de aula. No momento é professora de Educação regular no ensino fundamental e também atua na educação especial.
<b>Carta 5</b>	Professora Mirella  Município D	Apresenta larga experiência em educação especial (20 anos), atuou em escola especial exclusiva e, atualmente, leciona em sala de recursos.
<b>Carta 6</b>	Professora Silvia  Município E	Docente com experiência em sala de aula regular e que atualmente trabalha na sala de recursos multifuncional no município E.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Importa, ainda, destacar a dimensão da ética em pesquisa. Esta investigação faz parte do macroprojeto “Prática de ensino inclusiva: caminhos para uma abordagem curricular acessível nas escolas”, coordenado pela professora Elizabete Cristina Costa Renders, o qual foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da USCS. As participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B), disponível nesse relatório.

### 4.3 Etapas da pesquisa

Após a revisão da literatura e levantamento de pesquisas correlatas, na primeira fase, nos voltamos para a pesquisa de campo em 4 etapas, conforme

<sup>2</sup> Os nomes das professoras foram alterados em virtude da preservação da privacidade de cada uma delas.

descritas no quadro 4.

**Quadro 4 – Etapas da pesquisa de campo**

<b>Fase</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Objetivo da pesquisa</b>
<b>Etapa 1</b>	Análise dos projetos pedagógicos de Pedagogia na região do ABC	1. Investigar a inserção dos temas relativos à educação especial e educação inclusiva nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia
<b>Etapa 2</b>	Escrita de cartas pedagógicas sobre a formação para a educação inclusiva.	2. Inventariar as demandas do desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva na perspectiva dos próprios educadores/as
<b>Etapa 3</b>	Tematização das cartas dos professores/as	3. Inventariar as demandas do desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva na perspectiva dos próprios educadores/as
<b>Etapa 4</b>	Realização de rodas de conversa com o grupo de professores participantes da pesquisa para desenvolvimento do produto educacional	4. Desenvolver um objeto de aprendizagem fundamentado nos princípios da educação inclusiva e do desenho universal para aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Tendo em vista dar a voz às professoras e a construção colaborativa de uma proposta de formação docente, foi feito o uso de instrumento individual e coletivo de pesquisa em campo. Trabalhamos com a escrita de cartas pedagógicas e, depois, roda de conversa *online* para discussão das cartas e elaboração de um modelo de formação que consiga colaborar positivamente para melhoras no atendimento aos estudantes de educação especial na perspectiva inclusiva, matriculados em escolas regulares.

As cartas pedagógicas foram escritas de maneira digital e enviadas por e-mail. Poderiam ser manuscritas e entregues à pesquisadora, porém, todas as professoras optaram pelos meios digitais.

A roda de conversa virtual foi realizada através do Google Meet. O tempo previsto era de 1 hora e foi estendida até 1h30, pelo transcorrer da conversa e a disposição das docentes em narrar suas experiências de formação e desenvolvimento profissional no campo da educação inclusiva.

Na realização da etapa 1 foram pesquisadas, através de buscas *online*, três

grandes universidades do Grande ABCD que oferecem o curso de Pedagogia. Nesta pesquisa foram lidas e analisadas as propostas dos cursos apresentadas em seus sites.

A seleção destas universidades deu-se pela importância que apresentam na região estudada e porque grande parte das professoras participantes se formaram nestas instituições.

A Universidade 1 menciona no portal oficial que forma profissionais de Pedagogia aptos para a docência na Educação Infantil; Ensino Fundamental – anos iniciais; Ensino Médio (modalidade Normal); cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. Segundo o portal, o curso apresenta formação de base sólida em conhecimentos didático-pedagógicos para atuação como professor, mas também com possibilidade de atuação em coordenação, direção ou supervisão escolar.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia propõe envolver o estudante em um acervo de informações e habilidades, subsidiado pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentados na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. O curso tem duração de 8 semestres, nas modalidades presencial ou a distância. Traz em sua grade horária 40h da disciplina de Educação Especial, 80h de Educação Inclusiva e 40h de Libras – Língua Brasileira de Sinais. Essa universidade também traz um projeto pioneiro e inovador, de acordo com eles, que é a Escola de Formação. Segundo o site, essa estratégia foi criada para ser referência na formação inicial e continuada de professores da educação básica em sua dimensão profissional, cultural e ética.

A Universidade 2 indica que objetivo geral do curso de Pedagogia consiste em formar docentes reflexivos para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles devem ter o domínio dos conteúdos técnico, científico e pedagógico, sendo capacitados para atuar como agentes de transformação da realidade educacional, de acordo com compromissos éticos e políticos, com os interesses da maioria da população brasileira. Além disso, segundo o site, o profissional formado em Pedagogia deverá estar comprometido com a tarefa de ensinar, desenvolvendo gosto pelo conhecimento, e deve refletir sobre seu papel em sala de aula. Dentre as competências trazidas no portal, uma chama a atenção para esta pesquisa: atuação ético-profissional, implicando responsabilidade social para a

construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária. O curso nessa universidade é composto por oito módulos, tendo a duração de quatro anos, presencial ou a distância. Na grade curricular é possível constatar que há a disciplina de Educação, Inclusão e Libras, com duração de 80 horas.

Na Universidade 3, segundo o site, o curso de Pedagogia integra ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de formar educadores e pesquisadores aptos para o exercício profissional em diferentes modalidades educacionais. Em sua matriz curricular consta a disciplina Educação Inclusiva e Cidadania, que é oferecida no formato EAD, com 40 horas. Língua Brasileira de Sinais, Educação Especial I e Educação Especial II são oferecidas na modalidade presencial e têm duração de 40 horas cada.

Diante do exposto, consideramos que as universidades analisadas primam pela qualidade das formações oferecidas nos cursos de Pedagogia, colocando como objetivo a capacitação de docentes críticos atuantes em vários serviços relacionados ao curso, valorizando as relações éticas, sociais e políticas. Porém, em suas descrições a respeito do curso, apenas uma, a Universidade 2, faz menção à inclusão: quando descreve que uma das competências dos pedagogos deve ser a construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária.

Em suas grades curriculares, as três Universidades contemplam as disciplinas de Educação Inclusiva e Educação Especial, assim como Libras, o que também está de acordo com a legislação. A carga horária disponibilizada para as disciplinas varia e apresenta-se da seguinte forma: 160h na Universidade 1, 180h na Universidade 2 e 160h na Universidade 3.

A grande relevância da análise dos sites das universidades é que há, na formação inicial dos professores, disciplinas que se direcionam para a educação especial e inclusiva, mas sabe-se que essa formação é sempre um processo e não há possibilidade de uma universidade, por mais qualificada que seja, dar conta de todos os conteúdos que contribuirão para os desafios docentes e o dia a dia escolar de maneira completa.

Voltando para a etapa 2, as docentes pré-selecionadas, de acordo com os critérios já descritos em seção anterior, foram convidadas em setembro/2022 a participar da pesquisa, pessoalmente, após explicação sobre o caráter do estudo. Prontamente as seis participantes aceitaram o desafio de escrever as cartas pedagógicas. Foi dada uma semana para a devolução de suas narrativas. Quatro

cartas foram recebidas no prazo estabelecido. Uma professora solicitou mais alguns dias para o término e a entregou em dez dias desde a data inicial. Todas as cartas foram recebidas por *e-mail* ou Whatsapp, nenhuma manuscrita. A professora representante do município E alegou problemas pessoais e desistiu da participação.

As cartas representam um rico material de pesquisa, pois narram as formações iniciais dessas profissionais e a busca pela qualificação de seus conhecimentos em cursos oferecidos de diversas formas: presencial, *online*, ofertados pelos municípios onde trabalham ou buscados de maneira particular. A análise das narrativas integra a etapa 3 da presente pesquisa.

Foram vários os temas trazidos nas cartas, alguns se assemelham entre si, outros são trazidos de maneira mais individualizada. Dentre os principais a serem discutidos surgiram:

- ✓ Os diversos caminhos percorridos para tornarem-se professoras e suas respectivas formações (iniciais e continuadas);
- ✓ Os desafios da educação inclusiva e especial;
- ✓ A prática como fortalecedora do aprendizado;
- ✓ A realização pessoal com a docência;
- ✓ A constante busca por formações.

A etapa 4 se deu por meio de uma roda de conversa realizada em 12 de outubro de 2022, com a participação das professoras. Uma docente não pôde participar, pois estava em viagem. Esse encontro teve como foco o reconhecimento do quanto percorreram em suas carreiras para chegarem onde estão. Algumas trouxeram de maneira escrita nas cartas e durante a conversa o quanto foi importante a recapitulação de suas histórias para elaborar a narrativa da carta pedagógica. Dessa forma, na conversa coletiva, compreender que o desenvolvimento profissional docente é um processo se deu de forma natural.

Nesse encontro foi apontada a necessidade de desenvolver um objeto educacional que norteie as formações docentes, sendo que as professoras poderiam contribuir com opiniões e ideias diante de um protótipo apresentado pela pesquisadora.

## 5 O QUE NARRARAM AS PROFESSORAS?

Trazer as docentes para participar desta pesquisa foi fundamental na compreensão do percurso educacional, formativo e de constituição da identidade das profissionais que são hoje. O desenho que se formou através de suas narrativas e a maneira como a roda de conversa se deu apontaram sintonia com os estudos realizados anteriormente pela pesquisadora.

Os dados considerados, tanto na escrita das cartas pedagógicas como na roda de conversa, foram os que convergiram para o tema desta pesquisa: o processo de formação docente e a busca por atualizações profissionais na perspectiva do ensino pautado pela educação inclusiva.

Quem são as(os) principais agentes de transformação educacional se não as(os) docentes que atuam diretamente com os estudantes? Quem são as pessoas mais indicadas para relatar os desafios e conquistas das salas de aula se não as(os) profissionais que nela atuam?

Chamar as professoras trouxe sentido e explicações para muitos dos estudos que compõem esta dissertação de mestrado.

A seguir, as subseções com as tematizações que ilustram a forma pela qual a pesquisa tomou forma através das narrativas docentes.

### 5.1 Remontando a sua história de vida

As cartas pedagógicas das professoras participantes trouxeram ricos relatos que vão desde as suas experiências de vida anteriores até o exercício docente no momento atual, descrevendo os desafios e as realizações da profissão. Além disso, elas também relataram que a elaboração e a escrita das cartas foram momentos importantes para a reflexão sobre o percurso que fizeram em suas carreiras.

Também foi apontado que esse processo foi de extrema importância para compreenderem o local em que estão e o espaço que ocupam na profissão. Nos termos do relato da professora Mirella,

*Foi um prazer poder de alguma forma fazer parte da sua pesquisa!!!!  
E não imaginei que seria tão legal! Realmente viajei no meu percurso profissional! Nunca havia parado para lembrar e muito menos refletir sobre minha trajetória! Fiquei muito feliz! Muito obrigada por essa oportunidade!  
Não sei se correspondi ao que você esperava! (Professora Mirella, Relato 1).*

Esse relato vem ao encontro do objetivo da pesquisa narrativa, no sentido de elaborar experiências anteriores, refletir sobre elas enquanto narra sobre um tema proposto. Isso demonstra que o instrumento selecionado para coletar os dados (cartas pedagógicas) estava de acordo com a metodologia traçada.

Outra questão apontada pelas docentes durante a prática da escrita, apesar da consigna e da explicação oral sobre a proposta, foi a insegurança em relação a estar de acordo com o tema e a pesquisa realizada, conforme a citação acima, e nesta: *“Nao sei se foi correto ou se é dessa forma, mas tentei colocar conforme me solicitou. Bjos e boa sorte!”* (Professora Luciana, Relato 1).

Diante dessa questão, a pesquisadora procurou encorajar as professoras no sentido de empoderar os seus relatos, trazendo à superfície que toda reflexão escrita seria importante para compor o estudo. As dúvidas e reflexões também fazem parte do processo da escrita, tanto na prática como diante das formações pedagógicas.

A maioria das cartas começa com o relato de como iniciaram seus percursos pedagógicos. Nem todas desejavam a profissão, porém, por motivos financeiros, oportunidade de estágio remunerado ou por ter passado no vestibular no curso de Pedagogia, iniciaram da carreira.

## **5.2 Estou formada. Já estou capacitada?**

Ao realizarem o curso de Pedagogia, as docentes se deram conta de que, apesar de frequentarem bons cursos, quando estavam diante da prática em sala de aula não havia respostas para todas as questões que surgiam no exercício docente.

*Muitas questões, alguns pontos e dificuldades encontradas no dia a dia da rotina escolar não foram ensinados, transmitidos (pelo menos naquela época em que estudei, estou falando de 2010) aos alunos de Pedagogia, especificamente sobre as crianças com necessidades especiais* (Professora Gisele – Carta Pedagógica 3).

Foi trazida ainda a questão de um início de carreira muito difícil, pois a falta de experiência e a falta de conhecimento do exercício laboral trouxeram um sentimento “aterrorizante” para a professora iniciante.

*Minha experiência inicial foi aterrorizante. Ao me deparar com tantos rostos de estudantes com Síndrome de Down, a falta de conhecimento, a falta de experiência, acarretou em desespero e preconceito. No primeiro dia pensei em desistir, este pensamento perdurou nos primeiros dias. Enfim insisti, pois necessitava do estágio e acabei sendo totalmente seduzida por eles. Me*

*especializei e estou na Educação Especial deste então. O estudos foram muito importantes, mas acredito que a postura que assumimos mediante o conhecimento é mais valioso (Professora Amanda – Carta Pedagógica 1).*

Nesta mesma linha de pensamento, houve relatos de insegurança nos momentos iniciais da carreira docente. *“Iniciei minha carreira como professora no ensino público regular, me deparando com o meu grande medo, o ‘desafio que me assombrava’ ... rsrs... a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular!”* (Professora Mirella – Carta Pedagógica 5).

Evidencia-se o preconceito quando o não saber desemboca no medo diante da situação vivida. Amaral (1995, p. 5) traz esta questão bem delineada, conforme segue:

Preconceito que, como a própria construção da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência. Dois são seus componentes básicos: uma *atitude* (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém - no caso aqui discutido, desfavorável por excelência) e o *desconhecimento* concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles. A atitude que subjaz ao preconceito baseia-se, por sua vez, em conteúdos emocionais: atração, amor, admiração, medo, raiva, repulsa... os preconceitos, assim constituídos, são como *filtros de nossa percepção*, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar ... - fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. Configuram uma predisposição perceptual.

Quando se aborda o conceito de deficiência na escola há um caráter histórico que passa por definições descritivas e valorativas. Mas, segundo o modelo social de deficiência, esta demanda uma aproximação descritiva que remete ao conceito de desvantagem, que seria a deficiência secundária, segundo Amaral (1995).

Justamente na problematização da desvantagem nos deparamos com a predominância do modelo médico educacional. Portanto, podemos notar que na visão inicial da professora Amanda seu trabalho era permeado pela necessidade de intervenção médica para atuar educacionalmente com os estudantes com deficiência.

Sobre o sentimento de insegurança, trazido nas narrativas das professoras Amanda e Mirella, Biesta (2020) sinaliza que ser um docente (professor ou educador) implica na responsabilidade por alguém, o qual não conhecemos e não somos capazes de conhecer profundamente.

Ao iniciar suas carreiras, diante do ainda precário conhecimento do processo educativo e da educação especial, as professoras trouxeram consigo o sentimento de medo e insegurança. Insegurança por não serem capazes de conhecer com

profundidade as necessidades e possíveis intervenções pedagógicas voltadas aos estudantes elegíveis à educação especial com suas especificidades.

Biesta (2020) nos chama a atenção para o fato de que “promoção do desenvolvimento infantil, fazendo com que os estudantes desenvolvam todos os seus talentos e atinjam todo o seu potencial, é o princípio central da educação destinada a tornar possível uma existência adulta no e com o mundo é o da interrupção” (p. 51). De acordo com o autor, as interrupções referem-se à estrutura fundamental do trabalho educativo.

É desejável que a educação não permitia que os estudantes desenvolvam todos os seus talentos e potenciais plenamente: são necessárias interrupções; também deve questionar quais destes vão contribuir para as formas adultas de estar no mundo. “O que necessariamente requer uma interrupção em vez de deixar tudo emergir, crescer, fluir e florescer” (BIESTA, 2020, p. 52).

Diante disso, a insegurança das docentes em perceber quais devem ser as interrupções necessárias para o aprendizado de cada um e quais devem ser os investimentos nas potencialidades fica aparente nos iniciantes. Certamente, com o passar do tempo, a exposição a diferentes tipos de situações adversas e exitosas em sala de aula faz com que o docente, munido também de seus aprendizados acadêmicos, desenvolva cada vez mais conhecimentos e um rol de estratégias para lidar com as situações educacionais ocorridas. Isto é, o desenvolvimento profissional docente é o que contribui para uma atuação menos insegura.

Dessa forma, mesmo formados em uma universidade, os docentes não estarão capacitados o bastante para atuarem sem equívocos ou dúvidas. Faz parte do ofício educacional a constante busca por soluções dos desafios, assim como a junção da experiência com os estudos, além da troca entre os pares que auxiliarão na caminhada.

### **5.3 Os desafios diários da prática docente e a busca por formação**

As docentes trouxeram em seus relatos o desafio da implementação da educação especial na perspectiva inclusiva. Reconhecer que esse é o melhor caminho para os estudantes elegíveis à educação especial é uma grande conquista e parece estar intrínseco nas narrativas presentes nas cartas pedagógicas. Os principais desafios apontados por elas giram em torno da falta de estrutura dentro das escolas para receber equitativamente os estudantes. Há o descaso do poder público para

garantir a qualidade do ensino, falta de articulação com a área da saúde, aumento do alunado elegível para a educação especial, falta de tempo para acompanhar o estudante da educação especial com mais qualidade, barreiras atitudinais nas escolas, falta de formação e recursos.

Todas as professoras reconhecem, em suas cartas, a importância do constante aprimoramento para o exercício do ofício docente. Para tanto, elas buscam formações de maneira particular ou realizam as que são oferecidas pelas redes de ensino nas quais trabalham. De modo geral, não há diferenças entre os cursos de aprimoramento focados em educação especial na perspectiva inclusiva ofertados pelas redes de ensino onde as professoras atuam, pois todos eles são oferecidos de maneira fragmentada, demonstrando que nem sempre eles são relacionados diretamente com os desafios postos nas práticas pedagógicas com os estudantes.

Além disso, é possível notar, através das cartas pedagógicas escritas pelas docentes convidadas, que o modelo médico se faz presente nas formações e no âmbito educacional como uma das soluções apontadas para a melhoria do ensino voltado aos estudantes elegíveis à educação especial. Uma das professoras acredita que o *“que falta é um suporte maior nos atendimentos clínicos, para que seja feita a efetivação de uma educação inclusiva para todos”* (Professora Elisa – Carta Pedagógica 4). Outra professora vai na mesma direção:

*Não há cuidadores suficientes, além disso, a demora de um laudo ou todo o processo demorado do mesmo e do estudo de caso de uma criança com suspeita de necessidades especiais, faz com que um(a) aluno(a) fique por um período desamparado e a(o) professora(or) fique sozinha com a criança com limitações dentro da sala de aula* (Professora Gisele – Carta Pedagógica 3).

Desse modo, e de acordo com o já mencionado neste texto, o modelo médico, por vezes, ainda predomina na forma de atender a esses estudantes. É inegável a necessidade de atendimentos clínicos a eles, quando necessário, em ambientes hospitalares ou clínicos, porém não podem ser determinantes no ambiente escolar.

O docente necessita focar nas habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes e na eliminação de barreiras escolares ou sociais apresentadas aos estudantes. Essas premissas educacionais, próprias do ofício do professor, não podem estar vinculadas a laudos, pois eles não são determinantes do potencial desses indivíduos.

O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência (MANTOAN, 2003, p. 21).

Quanto à busca de formação e aprimoramento, as professoras relatam que procuram cursos de maneira particular. Mesmo quando são mais longos e aprofundados, como pós-graduações e especializações, o que se percebe é que essas formações não ocorrem dentro das escolas, envolvendo a prática educacional em momentos sistematizados, mas permanecem sendo oferecidos no ambiente acadêmico ou virtual, com o custeio de responsabilidade dos professores.

No período em que Paulo Freire estava à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989-1992), tendo diante de si um grande desafio, devido às condições adversas da educação do município, incluindo as formações docentes precarizadas, sua equipe e ele propuseram o enfrentamento da “pedagogia do diário oficial” (MARTINS, 2019). Ou seja, a superação das orientações do currículo e das práticas de professores validados por publicações em diário oficial. Neste período, buscou-se valorizar a experiência das/os professoras(es) e das potencialidades de cada unidade escolar. No início, as formações ocorreram em escolas-piloto e, posteriormente, em todas as escolas da rede.

O apoio de todas as pessoas da equipe escolar atreladas às famílias, parcerias com universidades, a oportunidade de espaços dialógicos para discutir e reinventar as práticas educacionais a partir de temas geradores, fortaleceu a construção de projetos políticos próprios e a atuação dos docentes que se mostraram mais fortalecidos e unidos em prol da educação de qualidade no sentido da gestão democrática.

#### **5.4 Nas trocas entre pares, o conhecimento amplia-se**

As professoras trazem em suas narrativas a importância da troca entre os pares para uma prática inclusiva também no campo da educação especial.

*Um outro fator importante que considero relevante para minha formação é a troca entre os parceiros (professores) da escola. Na troca de ideias e experiências, ou ainda, na busca de novas propostas, geralmente as tomadas de decisões coletivas deram resultados mais interessantes (Professora Amanda – Carta Pedagógica 1).*

É possível perceber que a busca pelo conhecimento acadêmico é importante, mas tem pouca relevância se este não se traduzir de maneira prática à sala de aula, a práxis pedagógica se faz presente nos dizeres delas. Nas palavras de Freire (1993, p. 73) “a formação permanente se funda na prática de analisar a prática”. Para o autor, a partir da reflexão sobre a prática, deve-se viver a “tensão dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 1992, p. 14), de forma a reconhecer as teorias nela intrínsecas e melhorá-la.

O desenvolvimento profissional docente nos remete à formação permanente, que é um momento fundamental de reflexão crítica sobre a própria prática. Nas palavras de duas professoras, uma aponta que a “*reflexão ocorre na prática, principalmente quando surgem desafios em sala de aula*” (Professora Amanda – Carta Pedagógica 1); outra afirma que o “*meu intuito é fazer a diferença, colocando em prática o que aprendi*” (Professora Elisa – Carta Pedagógica 4).

A atuação docente no dia a dia escolar demonstra, portanto, ser uma base sólida e edificante na construção desse desenvolvimento profissional e isso pode ser reconhecido nas falas de outras duas professoras: “*O trabalho em si é uma escola que ainda aprendo a cada dia*” (professora Luciana – Carta Pedagógica 2). “*Muito do que aprendi foi na prática*” (Professora Gisele – Carta Pedagógica 3).

### **5.5 Há uma formação ideal, plena, conclusiva?**

Se partimos da premissa de Paulo Freire sobre a inconclusão dos seres humanos, podemos reconhecer que não existirá uma única formação, por mais aprofundada que seja, que traga estudos e reflexões a respeito do tema de educação especial na perspectiva inclusiva de maneira completa e plena.

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Daí a importância do desenvolvimento profissional docente ao longo de toda a carreira: a formação inicial, continuada, as experiências de vida, a troca entre os colegas de trabalho e equipe escolar, bem como os estudos acadêmicos, compõem essa identidade do professor que está em sala de aula, atuando nos seus desafios em busca de um ensino de qualidade para todos.

*Enfim acredito que a formação do professor é processual, hoje ao fazer esta carta percebo o quanto mudei, o quanto evolui se comparado o início da carreira. Que o processo formativo tem diversas facetas, desde que o professor esteja aberto a novas aprendizagens, a novas descobertas (Professora A. – Carta Pedagógica).*

Apesar de todo o processo, apesar de muitos entraves e barreiras que aparecem no caminho docente, as professoras participantes da pesquisa sentem-se felizes com a escolha em atuar na educação, dando um direcionamento positivo ao percurso que elegeram e seguem em suas vidas. Em suas palavras

*Hoje tenho certeza de que fiz a escolha certa pela Pedagogia, me sinto feliz e (apesar das frustrações, kkkk) realizada em minha profissão (Professora Mirella – Carta Pedagógica 5).*

*Engraçado que quando você ama o que faz, nada é complicado, nada é difícil ou cansativo, mas prazeroso (Professora Luciana – Carta Pedagógica 2).*

*Foi uma realização pessoal, uma descoberta que me abriu um leque para minha atuação nas escolas públicas (Professora Elisa – Carta Pedagógica 4).*

Dessa maneira, podemos chegar à conclusão, por meio das cartas pedagógicas escritas pelas docentes, que as formações em educação especial na perspectiva inclusiva são importantes e trazem aprendizados. No entanto, a troca de conhecimento entre os pares, o aprendizado diário com os desafios existentes, a incessante busca das docentes em aprender, são componentes fundamentais para o processo de formação de professores comprometidos, sensíveis, empoderados e competentes em seu ofício e são exatamente essas as premissas de que o ensino inclusivo demanda.

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL**

O produto educacional trata-se de uma sequência didática. Ela foi desenvolvida ao longo do curso de Mestrado em Educação, na Universidade de São Caetano do Sul (USCS), sendo resultado da investigação apresentada neste relatório. Consideramos a sequência didática como um objeto de aprendizagem que pode apoiar o desenvolvimento profissional docente.

O objeto de aprendizagem é uma unidade de conhecimento reutilizável (BRAGA, 2008) que pode utilizar suportes digitais como vídeos, animações, imagens, visando maior interatividade e difusão. Deste modo, podem ser disponibilizados em plataformas na internet que apoiem professores no processo de ensino.

### **6.1 Apresentação do Objeto de Aprendizagem**

O produto educacional ou o objeto de aprendizagem (fruto desta pesquisa) caracteriza-se como uma sequência didática que apoia o professor e a equipe escolar na reflexão a respeito da educação inclusiva, no sentido da necessidade de ampliar as discussões sobre a própria prática.

Tem como objetivo apresentar questões fundantes e necessárias para a atuação do docente, respeitando a heterogeneidade presente em salas de aula regulares e as experiências que já trazem os(as) professores(as). Entendemos que as reflexões sobre o trabalho docente devem ser permanentes. Assim, nesta sequência didática, deseja-se que essas questões sejam trazidas à discussão num espaço tranquilo, seguro e de crescimento profissional. A sugestão é que ela seja desenvolvida num momento de HTPC da unidade escolar.

Para desenvolver essa sequência didática, baseada nos estudos da dissertação do Mestrado, professoras foram convidadas a escrever cartas pedagógicas a respeito do tema formação. A partir da tematização das cartas, rodas de conversa foram realizadas e os assuntos mais importantes foram elencados pela pesquisadora para a composição do produto educacional.

Os assuntos principais foram: como tornaram-se professoras; os desafios relacionados à educação inclusiva que acontecem no dia a dia da escola; necessidade de formação; busca individualizada pelo conhecimento; as formações não são

aprofundadas; a satisfação em serem professoras e estarem sempre em busca de aprimoramentos.

Na validação dessa sequência didática no processo investigativo, a cada slide apresentado, as professoras foram convidadas a refletir sobre os desafios por elas mesmos apresentados nas cartas pedagógicas, oportunizando também o sentido de representatividade da classe.

Este produto vem em resposta ao que foi discutido, tanto de maneira escrita (cartas pedagógicas) como de maneira falada (rodas de conversa). Aqui, apresentamos um protótipo do produto final e as questões que envolvem sua fundamentação.

## **6.2 Contextualização e justificativa**

A educação especial na perspectiva inclusiva pressupõe mudanças de paradigmas sociais e escolares. Grande parte dos docentes não se sente completamente preparada para atuar com estudantes elegíveis à educação especial, alegando poucas formações ou formações incipientes, o que não permitiria uma atuação assertiva e que atenda às especificidades de cada um.

Nesse contexto, a formação parece ser a resposta para o aprimoramento docente. O produto educacional aqui desenvolvido traz uma possível resposta para apoiar as formação docentes na modalidade da educação especial.

A necessidade de formação inicial e continuada se torna mais ampla com o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, pois ela deve ser compreendida como processo contínuo e presente no dia a dia dos professores. Deve acontecer nos próprios locais de trabalho, havendo espaços para discussões, estudos sobre fatos e desafios ocorridos no cotidiano, com os próprios pares e com a equipe escolar, sem perder de vista os autores relevantes sobre o tema. Desse modo, a sequência didática desenvolvida juntamente com as professoras participantes da pesquisa justifica-se pela promoção da formação durante o próprio processo investigativo que se deu no campo da educação inclusiva.

## **6.3 O produto**

Como já mencionado, este produto é decorrente de um processo investigativo junto a professoras que atuam no âmbito da inclusão escolar. Assim, um mapa conceitual norteia o princípio do momento formativo e fundamenta a sequência

didática. A figura 1 apresenta essa sucessão de ideias.

**Figura 1 - Mapa conceitual que orienta a sequência didática**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Essa sequência didática foi desenvolvida com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, a saber: “múltiplos meios para apresentação do conteúdo, múltiplas formas de ação e expressão e múltiplas possibilidades de engajamento” (CAST, 2018). De acordo com Costa-Renders e Gonçalves (2020), esses três princípios devem ser compreendidos como percursos flexíveis que devem respeitar as diferenças de cada estudante, permitindo que todos e cada um possam evoluir no desenvolvimento escolar.

Assim, trabalha-se na perspectiva multimodal, envolvendo imagens, texto, vídeo, no processo reflexivo com as professoras. Utilizou-se um meio digital, o Canva, conforme aponta a figura 2. Portanto, está disponível em ambiente virtual, no seguinte link: [https://www.canva.com/design/DAFRjYg6QqU/Je6\\_4M4QbnEENm0LOpg0g/view?utm\\_content=DAFRjYg6QqU&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFRjYg6QqU/Je6_4M4QbnEENm0LOpg0g/view?utm_content=DAFRjYg6QqU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink).

**Figura 2 – Ilustra a tela inicial da sequência didática**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva está em nossas escolas e não podemos negar a mudança de paradigma que ela trouxe para as salas de aula, para as relações sociais, para as famílias e para a sociedade.

Sem dúvida a convivência com todos, com respeito e equidade, garantindo o acesso aos direitos fundamentais como a educação, não por imposição da lei, mas porque é digno, cria uma sociedade mais acolhedora, na qual as diferenças são vistas como oportunidades de aprendizado.

No percurso desta pesquisa, os estudos a respeito do paradigma da inclusão da educação inclusiva e da educação especial no contexto histórico, político e educacional trouxe um panorama do quanto já caminhamos no sentido da sociedade inclusiva.

À luz de autores de referência para o assunto conseguimos proporcionar um amplo panorama sobre a educação especial em nosso país. Mas o espaço para a fala de professoras atuantes na educação regular pública também nos trouxe reflexões a respeito dos desafios ainda em curso no que diz respeito à educação especial na perspectiva inclusiva.

A pesquisa narrativa como metodologia aplicada adequou-se perfeitamente à possibilidade de dar espaço aos relatos das professoras. Foi através deles que pudemos contribuir com os estudos postos, uma vez que trouxeram para o centro das discussões as questões reacionadas às formações recebidas. Formações essas que nem sempre suprem as necessidades práticas do dia a dia escolar. As cartas pedagógicas escritas pelas docentes nos trouxeram uma realidade ainda em curso, na qual as formações, por vezes, apresentam-se de maneira rasa, fragmentada e focalizando a área das deficiências, reproduzindo o modelo médico que já deveria estar superado.

O esforço das professoras em se aprimorarem é algo perceptível e recorrente em suas carreiras. Ao longo de suas atuações profissionais, a busca incessante por melhoria na qualidade de ensino se faz presente. Mas é na prática que elas narram onde residem os maiores aprendizados!

Através das trocas com os pares, das soluções que aparecem cotidianamente, subsidiadas pelos conhecimentos teóricos e também pelas experiências pessoais, as

docentes relatam a evolução de seus conhecimentos e de sua identidade docente.

O desenvolvimeto profissional docente demonstra que todo conhecimento é válido para a constituição de um professor sábio, comprometido, respeitoso e que contribuirá para o aprendizado de todos os estudantes.

Quando há a compreensão de que as formações não findam, que os seres humanos seguem como inacabados e aptos a aprender a qualquer momento; ao evoluir pessoalmente e profissionalmente tomamos para nós a convicção de que as formações permanentes e reflexivas sempre serão necessárias.

Entendemos que no decorrer desta pesquisa pudemos responder à pergunta central: como tem se dado o desenvolvimento profissional dos/as professores/as para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Após a explanação teórica que fundamentou esta investigação, subsidiando os possíveis caminhos para o desenvolvimento profissional docente ideal, as professoras trouxeram em seus relatos narrativos como se deram as próprias formações e como buscam aprimorar-se no exercício de seu ofício em práticas inclusivas claramente identificadas.

Essa questão também coincide com o objetivo geral deste trabalho: investigar como tem se dado a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva sob o olhar das próprias professoras. Os objetivos específicos foram alcançados, relembrando-os: 1. Investigar a inserção dos temas relativos à educação especial e educação inclusiva nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia; 2. Inventariar as demandas do desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva na perspectiva dos próprios educadores/as; 3. Desenvolver um objeto de aprendizagem que apoie os professores no ensino inclusivo, tendo como fundamentado os princípios da educação inclusiva e do desenho universal para aprendizagem.

O objetivo específico 3 foi alcançado de maneira projetada, mas pretendemos colocá-lo o mais breve possível em prática. A sequência didática inclusiva criada, a princípio como um protótipo de formação docente com a colaboração das professoras, poderá ser executada em reuniões semanais de HTPC com a presença da pesquisadora ou de maneira autônoma em escolas da rede municipal, pois seu uso intuitivo não necessita de ordem de prioridades, tal como o DUA.

Com este estudo e com essa sequência didática pretendemos devolver à sociedade uma contribuição teórica, sem perder de vista a importância da prática para

o desenvolvimento profissional docente. A necessidade de uma prática reflexiva se fez presente durante todo o percurso formativo. A formação, por sua vez, deve estar vinculada à prática, em espaços nos quais sejam possíveis relações estreitas entre o teórico e a aplicabilidade no chão das salas de aula.

A educação especial na perspectiva inclusiva segue seu percurso em busca do espaço que lhe é de direito, mas enquanto a mudança de paradigma não se completa, seguimos em luta e em busca da educação de qualidade e inclusiva para todos. Para todos.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **A formação continuada de professores na perspectiva de educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. 231 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão/SE, 2014.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2014.

BIESTA, Gert Johannes Joseph. **Para além da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRAGA, J. **Objetos de Aprendizagem**. Santo André: Ed.UFABC, 2008. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/uab/metdesOA2/2014-BRAGA-livro-oa-cap01.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivos/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/constituicao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2018**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543->

plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015. Presidência da República. 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: 08 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. nº 9.394/1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. version 2. 2, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de pesquisa narrativa e educação professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. **Revista de Educação Pública**, [S.], v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”. **Práxis Educativa**, [S.], v. 10, p. 1-14, 2015.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Olhares docente sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum**. 202 f. 2012. Tese (Doutorado em

Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.25, n. 3, p. 47-66, jul./set. 2018.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.18, n. 3, p. 104-120, nov./dez., 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2012.

ESCOBAR, Neiva Terezinha Chervenski. **Formação continuada de professores: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino**. 86 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens). Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018.

FERREIRA, Júlio Romero. Políticas educacionais e educação especial. **Revista de Educação do Congeime**, São Bernardo do Campo, ano 11, n. 21, p. 17-24, dez. 2002.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Angelina Bernardete *et al.* A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. *In*: GATTI, Angelina Bernardete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações – Caderno do programa de pós-graduação em educação (UFRJ)**. Ano 10, n.1, jun. 2003.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GODOY, Arilda Schimit. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. maio/jun. 1995.

HEREDERO, Eladio Sebastian. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, Milena Pedroso Ruella. Paulo Freire e o conceito de formação permanente: breve interlocução com as demandas atuais da formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (org.). **Paulo Freire: formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 51-61.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise sobre trajetórias de professoras. **Caderno de Pesquisas**, São Luis, v. 24, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2017.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Escola Enferm. da USP**, [S.], 48 (Esp 2): p.193-199, 2014.

NICOLAU, Marta Regina. **Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores**. 231 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. **Nada substitui o bom professor: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** (lecture). SINPRO, out. 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, [S.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista**, [S.], v.1, n.1, p.4-13, jul./dez., 1999.

PAGNEZ, Karina Maldonado; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57, maio 2015.

PIRES, Sabrina dos Santos. **Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental**. 189 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2020.

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

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciadas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a**

aprendizagem. 192 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, PR, 2016.

PRIETO, Rosana Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006, p 31-55.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística aplicada. *The Specialist*, [S.], v. 39, n. 3, 2018.

RIGOLON, Palma Simone Tonel. **Do tecnicismo à reflexão crítica**: um panorama. 2008, p. 1-14. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4241>. Acesso em: 11 set. 2022.

ROSE, David. MEYER, Anne. GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. CAST, 2014. Disponível em: [https://clusive.cast.org/res\\_reader/UDLTP](https://clusive.cast.org/res_reader/UDLTP). Acesso em: 25 maio 2022.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação inclusiva no Brasil**: trajetória e impasses na legislação. 2016, p. 1-19. Disponível em [https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc\\_8.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf). Acesso em: 03 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos de Formação**: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador. São Paulo, 1990, 44 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Educação para o trabalho e a proposta inclusiva. *In: BRASIL*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Educação Especial**: tendências atuais. Brasília, 1999, p. 81-92.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAUL, Ana Maria. SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S.], v. 2, n. 2, p. 5-20, jul. 2017.

SHON, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHOR, Ira. **Empowering education: Critical teaching for social change**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SILVA, Josenildo Pereira da. **Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios de uma escola pública**. 127 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2014.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, v. 23, n. 4, p.1055-1076, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 10 jan. 2022.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

## APÊNDICE A

“A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.”

(Trecho da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire)

“Querida professora, convido você a compartilhar as experiências de seu desenvolvimento profissional docente por meio da escrita de uma carta pedagógica endereçada à rede de ensino em que você atua. Imagine que esta será uma carta aberta publicada oficialmente na qual você pode se posicionar sobre a formação que recebeu para atuar na educação inclusiva, indicando as suas experiências e suas expectativas para uma nova formação.”

Você pode escrever da maneira que desejar, na forma manuscrita ou digital. Ao finalizar, compartilhe sua carta comigo pelo email: [juliana.frosch@uscsonline.com.br](mailto:juliana.frosch@uscsonline.com.br)

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Título da pesquisa:** Desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva: o olhar das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

**Nome da pesquisadora responsável:** Juliana Frosch

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, como parte de o macro projeto Prática de ensino inclusiva: caminhos para uma abordagem curricular acessível nas escolas, coordenado pela professora Elizabete Cristina Costa Renders.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo estudar a prática de ensino em curso nas escolas públicas na região do grande ABCD paulista.

Para tanto, você está sendo convidado (a) a escrever uma carta pedagógica e participar de rodas de conversas, que serão realizadas através de plataformas digitais (Google Meet), com de duração de 60 minutos em cada uma destas. Serão encontros periódicos, agendados segundo a sua disponibilidade de tempo. Estas seções, após autorização do grupo, serão gravadas em vídeo e áudio. Este material será arquivado no Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Este estudo apresenta os seguintes riscos mínimos. Pode acontecer constrangimento na discussão sobre o tema, não entendimento da dinâmica proposta ou cansaço no decorrer das seções. Mas você poderá isentar-se de participação neste estudo se sentir qualquer desconforto.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto: 996721505 ou pelo e-mail [juliana.frosch@uscsonline.com.br](mailto:juliana.frosch@uscsonline.com.br) . Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail [cep@online.uscs.edu.br](mailto:cep@online.uscs.edu.br).

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Os benefícios deste estudo são acesso e participação nos estudos sobre a educação inclusiva

e o desenho universal para aprendizagem, o que apoiará seu trabalho nas escolas. De forma indireta, toda a comunidade escolar poderá acessar os resultados finais de pesquisa em um seminário.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nesta pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510 de 2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

## APÊNDICE C

### CARTA 1

Queridos professores!

A Educação inclusiva de fato é um dos maiores desafios quanto ao acesso e permanência dos estudantes elegíveis à Educação Especial, principalmente com relação do acesso ao currículo.

Lembro-me que quando estava na Universidade não fazia ideia de que seria uma professora de Educação Básica e Especial. Na verdade, necessitava de um estágio remunerado e recebi um convite para ser estagiária na APAE. Minha experiência inicial foi aterrorizante. Ao me deparar com tantos rostos de estudantes com síndrome de Down, a falta de conhecimento, a falta de experiência, acarretou em desespero e preconceito. No primeiro dia pensei em desistir, este pensamento perdurou nos primeiros dias. Enfim insisti, pois, necessitava do estágio e acabei sendo totalmente seduzida por eles. Me especializei e estou na Educação Especial deste então. O estudos foram muito importantes, mas acredito que a postura que assumimos mediante o conhecimento é mais valioso.

Mas ainda no tempo da APAE, me questioneei várias e várias vezes sobre o perfil dos alunos que estavam matriculados, tinha total certeza de que eles deveriam estar na escola regular.

Não concordando com a segregação, logo fui para o ensino regular, e descobri que os desafios eram gigantes. Cheguei a trabalhar numa classe “integrada” que tinha a função de “integrar” estudantes elegíveis aos serviços de Educação Especial na sala regular. O trabalho foi de formiguinha, muitas e muitas barreiras necessitavam ser quebradas. Tudo e qualquer motivo era o suficiente para negar a integração destes estudantes. Neste período da carreira descobri e vivenciei as barreiras existentes, principalmente a atitudinal: professores de sala regular que negavam a ida destes estudantes, ou ainda que eles estivessem dentro da sua sala reclamavam sobre o barulho que fazia, a atividade que não sabia preparar, nem se quer sabiam o que preparar, as reclamações de falta de conhecimento, falta de formação, falta de recursos, toda a integração ficava por conta das estagiárias que estavam ali para aprender a profissão.

O meu questionamento era o quanto estes professores insistiam em falta de conhecimento, mas eles antes de serem pessoas com deficiência, não eram estudantes, com deveres e direitos? Professores não são especialistas no ensinar, e na compreensão das formas de aprender? Essa foi a maior batalha que travei, nas conversas cotidianas, enfatizava, qual conhecimento o professor precisa ter para ensinar os estudantes? Para o ensino não há receitas prontas, há a interação, o diálogo, o conhecer o outro e partir daí para novas oportunidades, mas confesso que talvez eu mesma não tinha tanta clareza sobre isso, foi um processo que levei e ainda levo a praticar.

Com esta experiência, fui buscar respostas sendo professora de ensino regular. Fui buscar mais conhecimento através de cursos de especialização, como a psicopedagogia, mas confesso que os conhecimentos adquiridos nestes cursos foram importantes sim, mas não determinaram a postura que assumi mediante a classe.

Acho que a atuação docente caminha muito na consciência que o professor adquire sobre o seu papel na formação do estudante.

Estes momentos reflexivos ocorreram e ocorrem ainda em minha carreira, nos momentos em que me encontro aberta e consciente que posso fazer melhor, que posso fazer mais e permito assim ouvir e pensar sobre minha prática. Esses momentos são variados, lembro-me que participei de dois cursos promovidos fora do horário de trabalho que traziam as experiências dos estudantes vivenciadas pelos professores, minhas aulas / planejamento modificaram pouco a pouco após estas formações.

Houve e ainda há momentos formativos dentro do horário de trabalho que também me fazem refletir sobre a prática, geralmente estas formações estão envolvendo processos avaliativos, sondagens e currículo.

Há momentos em que esta reflexão ocorre na prática, principalmente quando surgem desafios em sala de aula, como exemplo, estudantes que avançam pouco nos estudos, estudantes que apresentam comportamentos desafiadores, estudantes que necessitam de recursos diferenciados, estas situações fazem com que eu reflita antes de tomar decisões.

Um outro fator importante que considero relevante para minha formação é a troca entre os parceiros (professores) da escola. Na troca de ideias e experiências, ou ainda, na busca de novas propostas, geralmente as tomadas de decisões coletivas deram resultados mais interessantes.

Enfim acredito que a formação do professor é processual, hoje ao fazer esta carta percebo o quanto mudei, o quanto evolui se comparado o início da carreira. Que o processo formativo tem diversas facetas, desde que o professor esteja aberto a novas aprendizagens, a novas descobertas.

## CARTA 2

### CARTA PEDAGÓGICA

São Paulo, setembro de 2022.

Quando fui convidada a escrever uma carta sobre minhas experiências docentes profissionais, voltei ao tempo.

Me formei na Universidade Estadual de São Paulo como Pedagoga habilitada na área da deficiência física.

Nem imaginava que hoje estaria trabalhando num Centro de Atenção a Inclusão Social em Diadema defendendo a Inclusão dos alunos nas escolas da nossa Rede.

Iniciei estagiando numa escola pública na cidade de Marília, interior de São Paulo, onde cada vez que atuava me apaixonava pela minha escola.

Iniciei mesmo com total dedicação em meados dos anos 2000 onde fui trabalhar na escola Estadual Marechal Floriano em São Paulo onde havia uma sala especial para crianças com deficiência física nesta escola. Foi o início de um sonho que se concretizou.

Engraçado que quando você ama o que faz, nada é complicado, nada é difícil ou cansativo, mas prazeroso.

Depois realizei concurso em Diadema e foi no ano de 2004 que fui me aperfeiçoando mais em formações para melhorar e estar atualizada na minha área de atuação.

Fiz muitos cursos, Pós-graduações e até outra licenciatura, em letras, com o objetivo de ter mais esclarecimento e acompanhar as atualizações sobre educação inclusiva.

É, porque o professor não pode parar, pois nossas práticas sempre estão em constante mudanças e temos que acompanhar essa evolução.

Algumas formações que realizei como os cursos de especializações em tecnologia assistiva pela Universidade Estadual de Presidente Prudente, Mídias da educação pela Universidade de São João Del Rei, nesta época de 2008, eu atuava em sala de recursos onde realizava atendimento para crianças com deficiência física e o objetivo era ter novidades, novos recursos para facilitar o desenvolvimento dos meus alunos.

Aprendi muito e construí muitos materiais adaptados para desenvolver com esses alunos. E cada aluno tinha sua especificidade.

O trabalho em si foi e é uma escola que ainda aprendo a cada dia.

Novos alunos chegando e a necessidade de mais formações, cursos para entender e aprender como lidar com essas novas experiências.

Cursos como o AEE – Atendimento Educacional Especializado, tive uma base sobre as outras deficiências, pois a cada ano surgia o aluno com múltipla deficiência. Passei a realizar atendimento ao professor da Rede Municipal com o objetivo de orientações referente a inclusão do aluno.

Sempre me aperfeiçoando e tentando acompanhar a evolução ou as descobertas de novas síndromes e transtornos.

Sempre em busca de conhecimento, atualmente curso de TEA – Transtorno do Espectro Autista, onde percebemos que vem aumentando cada vez mais em escolas. E para compreender e poder oferecer um melhor acompanhamento desse aluno na escola, realizo pesquisas, fiz um curso básico sobre ABA na UFABC - Universidade Federal do ABC.

Hoje atuo na equipe de formação onde realizo pesquisas, estudos sobre temas da educação inclusiva, sobre deficiências, estratégias inclusivas e autismo para preparar professores da nossa Rede Municipal a incluir seu aluno a ter autônoma, independência e a se conhecer como parte na sociedade em que vive.

E sei que não vou parar por aqui. Um mestrado talvez? Quem sabe o próximo projeto.

### CARTA 3

Estou na área da educação há 15 anos. Sou professora, concursada pelo município de São Bernardo do Campo, atualmente, trabalhando no ensino fundamental, mas tenho experiência no ensino infantil e na creche também. Sou formada em Pedagogia e tive uma boa formação na Universidade, porém, desde que entrei para a educação, ou seja, passei a ter contato de fato com a sala de aula e observando o trabalho das escolas, percebi que muitas questões, alguns pontos e dificuldades encontradas no dia a dia da rotina escolar não foram ensinados, transmitidos (pelo menos naquela época em que estudei, estou falando de 2010) aos alunos de Pedagogia, especificamente sobre as crianças com necessidades especiais. Quando entrei na prefeitura, ainda como auxiliar em educação, tinha apenas o ensino médio e não tinha conhecimento e formação nenhuma em educação, principalmente com alunos de inclusão. Foram oferecidos alguns cursos e formações sobre o tema e foi possível realizar alguns, porém, por trabalhar em período integral, não tinha muito tempo disponível para me dedicar e realizar estudos extras. Mas posso dizer que muito do que aprendi foi na prática... no dia a dia, ajudando a professora tanto com o aluno de inclusão quanto ao restante da sala, o que não era fácil.

Quando tomei posse como professora, após finalizar a faculdade de Pedagogia e prestar o concurso para a mesma prefeitura, passei a ter ajuda e a companhia de uma auxiliar em educação, mas dependia muito da "deficiência" ou limitação da criança AEE. Pois nem sempre era possível, o que é triste, pois a presença de uma pessoa a mais, em sala de aula, ajuda muito o trabalho da(o) professora/professor.

O número de alunos AEE aumentou muito de uns anos para cá e o trabalho desenvolvido com essas crianças cresceu e evoluiu bastante também. Há um trabalho bacana da parte da equipe da EOT (Equipe de Orientação Técnica) da prefeitura, da escola, dos professores, mas existem pontos que precisam ser ajustados e melhorados. Por exemplo, esse ano, os auxiliares de educação, no ensino fundamental, foram substituídos por cuidadores, o que acho importante, pois acredito terem uma formação a mais e mais específica na área, porém, infelizmente não há cuidadores o suficiente, além disso, a demorada de um laudo ou todo o processo demorado do mesmo e do estudo de caso de uma criança com suspeita de necessidades especiais, faz com que um(uma) aluno(a) fique por um período

desamparado e a(o) professora(or) fique sozinha com a criança com limitações dentro da sala de aula. A demora também das famílias no retorno com laudos médicos faz com que dificulte a possibilidade de garantir ou solicitar a presença de uma cuidadora ou cuidador para auxílio do professor, sendo assim, o(a) aluno(a) fica "desamparado(a)", com relação a questões pedagógicas (aprendizagens). Por exemplo, esse ano de 2022, estou com um aluno autista na sala, mas que tem autonomia suficiente com relação a mobilidade, alimentação, socialização etc... porém, as questões de aprendizagens, que requerem um tempo maior para este aluno, no mínimo 30 min, torna-se uma tarefa complicada e desgastante, cansativa para o professor regular da sala, que "não tem esse tempo disponível" e/ou que precisa dar conta de toda uma sala inteira demais de 20 poucos alunos, mesmo com a sala reduzida. Tendo uma pessoa a mais em sala de aula, permite ao aluno um acompanhamento melhor, mais individual, pontual e com resultados mais eficientes e rápidos.

## CARTA 4

### Carta Pedagógica

Desde pequena eu brincava de escolinha em casa, porém jamais imaginava que futuramente iria me tornar professora. Optei fazer magistério depois de um tempo sem estudar. Fiz sem nenhuma pretensão, apenas para ter um curso além do ensino médio. Conheci várias pessoas e fiz algumas amizades, e uma delas, ao terminar o magistério, me ligou e falou: "Vamos prestar o vestibular para pedagogia? Estão abertas as inscrições na Fundação Santo André". No primeiro momento, recusei. Mas com um pouco de insistência, resolvi tentar. Não fiquei ansiosa ou criei expectativas para o resultado, mas minha amiga estava muito animada. Até que um dia, recebi a ligação dela dizendo:

- Você passou, mas eu não.

Respondi:

- Como assim?

Decidi ir em frente e foi aí que começou minha caminhada na educação. Atualmente trabalho em duas redes municipais, atuando como professora de educação especial e professora do ensino fundamental. Na faculdade, preferi me habilitar em Educação Especial. Foi uma realização pessoal, uma descoberta que abriu um leque para minha atuação nas escolas públicas. O meu intuito é fazer a diferença, colocando em prática o que aprendi. Tive professores excelentes e engajados com o direito de que todos devem ter o acesso e a permanência nas escolas, independente de suas limitações, devemos proporcionar o desenvolvimento das habilidades de todas as crianças. Tenho alunos com deficiência em minha sala regular e não vejo problemas em atuar, mas o que me falta é um suporte maior nos atendimentos clínicos, para que seja feita a efetivação de uma educação inclusiva para todos.

## CARTA 5

Diadema, 22 de setembro de 2022

### CARTA PEDAGÓGICA

Escolhi ser professora aos 14 anos, através de voluntariado no ensino bíblico da Comunidade Cristã ao qual eu estava inserida. Estar junto de crianças, observar o fascínio ao descobrir novidades e o “dom” de criar em qualquer situação, me encantaram, e me fizeram ter a certeza de que essa seria minha profissão.

Dentro dessa comunidade, e ainda adolescente, pude me voluntariar na alfabetização de adultos; o que me trouxe mais fascínio e encanto! Por curiosidade, busquei materiais de estudo sobre o “MOBRAL” e o EJA, e me deparei com o Mestre Paulo Freire, e sua metodologia de ensino para adultos!

Aos 16 anos ingressei no curso de Magistério, onde tive acesso a base da educação do Brasil, bem como às disciplinas que trariam a estrutura para minha vida profissional. Já tinha o interesse pela educação especial e o trabalho em adaptação e acessibilidade para a pessoa com deficiência, mas naquela época não tive o acesso a esse público. Ao mesmo tempo em que cursava o Magistério, fazia os estágios obrigatórios da grade curricular, e acessava através de processo seletivo, o estágio remunerado da cidade em que morava.

Neste processo de “encantamento” com a teoria da educação, com o conhecimento da legislação educacional e da literatura sobre o ensino; me deparei com a realidade na vivência da educação pública, vivi a primeira decepção com a educação!

Reconhecer as mazelas do ensino, a dificuldade em que os professores enfrentavam e se doavam para a educação, a falta de estrutura dentro das escolas, bem como o descaso do poder público em garantir a qualidade, me fizeram refletir sobre minhas escolhas.

No momento de decisão da universidade, vivenciei mais um “choque de realidade” ... rsrs... Ainda tinha a curiosidade e o desejo de atuação com as deficiências, mas não queria mais a educação, meu desejo era cursar Terapia Ocupacional. “Maaaaas” advinda de educação pública, de classe econômica baixa e a única responsável pelo financiamento do meu curso, não tive condições.

Dizer que escolhi a Pedagogia naquele momento, é hipocrisia. Na verdade, seria o único curso que teria condições de pagar, sendo assim, abracei a Pedagogia com a ênfase na Educação Especial; e para minha surpresa, foi então que realmente me encontrei!!!!

Logo no primeiro ano do curso, iniciei estágio remunerado pelo CIEE em uma APAE, este foi o principal incentivo para minha formação. A instituição me encaminhou para um curso de 180 horas pela Federação das APAEs (na época este era a principal formação para atuação como professor de educação especial dentro das APAES). No ano seguinte, prestes a completar 20 anos, formada no Magistério e no curso de 180 horas, e cursando Pedagogia, assumi meu primeiro emprego como professora de educação especial em uma APAE, trabalho pelo qual me apaixonei!

No decorrer dos anos em que estive nesta instituição, foram oferecidos vários cursos específicos para escola especial: o que me trazia aversão a política de inclusão educacional! Sem dúvidas esta experiência foi um **enorme desafio** para minha formação como professora de educação especial.

Ouvir na universidade a legislação sobre a inclusão educacional; estudar “Mantoan” com sua proposta de inclusão no livro “Inclusão Escolar: O que é? Por que fazer? Como fazer? - 2003”, vivenciando uma realidade de desafios diários na educação especial com alunos graves; sem dúvidas gerou o descrédito para a qualidade e o papel da educação inclusiva na estrutura da escola pública que conhecemos.

Conclui a universidade com a Habilitação para educação especial, na área da Deficiência Mental – (hoje Deficiência Intelectual). Concomitante com o trabalho na escola especial, iniciei minha carreira como professora no ensino público regular, me deparando com o meu grande medo, o “desafio que me assombrava” ... rsrs... a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular!

Enquanto professora de educação especial, com experiência no ensino regular, não me sentia nenhum pouco preparada para a realidade (e ainda não me sinto), e a ausência de formações que acrescentassem práticas possíveis na realidade da sala de aula, geraram muita insegurança, frustração e solidão.

Segui a carreira acessando outros cargos públicos tanto na educação especial quanto no ensino regular, e encarando tantos outros desafios! A 14 anos atuo como professora de educação especial da prefeitura de Diadema. Já faz 22 anos que estou na educação, e neste período nunca parei de estudar, fiz pós-graduações, cursos de

especializações, li, assiste vídeos, LIVES, ouvi profissionais qualificados, partilhei experiências com profissionais incríveis; mas a sensação de insegurança e frustração se mantém.

Hoje tenho certeza de que fiz a escolha certa pela Pedagogia, me sinto feliz e (apesar das frustrações, kkkk) realizada em minha profissão; mas o desafio e a luta diária em provar para uma sociedade tão egoísta, e em um ensino público doente que: A educação pode transformar, a educação inclusiva não é apenas um dever legal, mas um dever moral e que a inclusão social é respeito; me esgota!

A sensação de cansaço de batalhas diárias contra as falhas na estrutura escolar e contra o poder público nos traz ainda mais frustração e angústia!

A educação inclusiva só existe graças aos professores que enfrentam o desafio diário no “CHÃO” da sala de aula! Os professores REAIS que buscam trazer a teoria que se é imposta para a prática!

Afirmar que atualmente não existem formações em educação especial para os professores é mentira; entretanto, essas formações são rasas, vagas, uma vez que discorrem sobre teorias e propostas perfeitas não para a estrutura da escola pública brasileira; não para a realidade de estudantes que não tem acesso a serviços de saúde, a diagnósticos e atendimentos clínicos.

Percebo que o maior desafio até hoje, na atuação e formação na educação especial, se resume a ausência de uma teoria que esteja baseada na realidade da educação pública do Brasil; ou melhor, de um serviço público brasileiro (não apenas escola; serviços básicos) que se equipare, que se transforme, para colocar em prática as teorias que estudamos!