



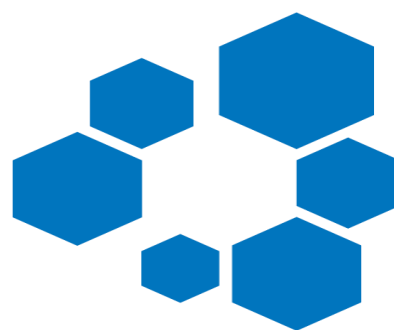
PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA
CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES NO
CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

DANIELA MARIA FERREIRA CAMPOS



UFV

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

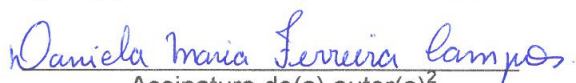
Nome completo do autor: Daniela Maria Ferreira Campos

Título do trabalho: Formação continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 07 /05 /2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

DANIELA MARIA FERREIRA CAMPOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA CONSULTORIA
COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à comissão da banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra Maria Marta Lopes Flores.

Coorientadora: Profa. Dra. Danúsia Cardoso Lago

**CATALÃO- GO
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira Campos, Daniela Maria

Formação continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar [manuscrito] / Daniela Maria Ferreira Campos. - .

169 f.

Orientador: Prof. Dr. Maria Marta Lopes Flores ; co-orientador Dr. Danúsia Cardoso Lago .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, .

Anexos. Apêndice.

Inclui abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação de professores. 2. Educação Especial. 3. Inclusão escolar. 4. Consultoria Colaborativa. 5. Teoria histórico-cultural. I. , Maria Marta Lopes Flores, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE **DANIELA MARIA FERREIRA CAMPOS**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC
PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE
DANIELA MARIA FERREIRA CAMPOS

Em 13/04/2018, às 15:00, no Bloco H, Sala 4, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de Daniela Maria Ferreira Campos, intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Maria Marta Lopes Flores (PPGEDUC/UFG – Orientação e Presidente da Banca), Danúcia Lago (UFSB - Co-orientadora), Maria Irene Miranda (UFU – Membro Externo) e Cláudia Amaral e Dulcéria Tartuci (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram sobre a dissertação apresentada, tendo a/o discente explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública, foi anunciado o resultado: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão.

Maria Marta Lopes Flores –

Maria Marta Lopes Flores

Danúcia Lago –

Danúcia Lago

Maria Irene Miranda –

Miranda

Cláudia Tavares do Amaral –

Cláudia T. Amaral

Dulcéria Tartuci –

Dulcéria Tartuci

Secretário

Vinícius Veronez dos Reis Costa
Técnico Administrativo em Educação
Universidade Federal de Goiás
SIATE 1749406 - Matr. 90484

Dedico este trabalho...

Aos meus pais, que sempre investiram na minha educação.

À Professora Danúzia pelo profissionalismo na escolarização dos alunos com deficiência.

Às cinco professoras que aceitaram participar desse estudo.

Aos estudantes com deficiência das escolas A e B que compartilharam suas vivências escolares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por me dar oportunidades para evoluir e permitir mais essa conquista.

À minha família - especialmente meu pai, que infelizmente me acompanha em outro plano - por ter me dado tudo para ser uma pessoa e uma profissional melhor.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores, pelo acolhimento, apoio, compreensão, amizade e pelas oportunidades que me deu para refletir e crescer.

À minha coorientadora Profa. Dra. Danúcia Cardoso Lago, pela determinação, pelo profissionalismo, por ter me conduzido no mundo da pesquisa científica, pelo apoio em todas as horas, por vibrar comigo em todas as conquistas.

Às professoras da banca de qualificação Maria Irene Miranda e Cláudia Tavares do Amaral pelas contribuições valiosas para o prosseguimento da pesquisa.

Às professoras da banca de defesa Cláudia Tavares do Amaral, Dulcéria Tartuci e Maria Irene Miranda.

Aos amigos que me incentivaram nessa caminhada, em especial ao Adriano Rocha de Paula e Mauro Fayad.

Às minhas colegas de profissão Reila e Vânia pelo incentivo, pela convivência e pelo profissionalismo.

À Subsecretaria de Educação de Catalão por autorizar a realização desse estudo nas escolas participantes, em especial à Michela Augusta de Moraes e Sousa.

A todos os funcionários, gestores, coordenadores, secretária e professores das Escolas A e B por serem tão receptivos e me receberem de braços abertos; em especial à equipe gestora da escola A que colaborou muito para a realização dessa pesquisa.

A todos os funcionários da UFG/Regional Catalão.

Às cinco participantes desse estudo pela confiança, pela convivência e por oferecer-me informações acerca de suas práticas pedagógicas, as quais enriqueceram essa pesquisa.

A todos os professores e colegas da 5ª e 6ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, em especial às professoras Dulcéria Tartuci e Janaína Cassiano Silva pelo profissionalismo.

A todos os colegas e professores do NEPEIN – Núcleo de Estudo e Pesquisa de Práticas Educativas e Inclusão pela convivência e pelas importantes contribuições.

À FAPEG, pelo fomento financeiro concebido em parte do período dessa pesquisa.

RESUMO

A formação continuada para professores que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial tem se configurado como um dos entraves para efetivação da inclusão escolar. Apesar das leis e políticas brasileiras respaldarem essa prerrogativa, na prática esse tipo de formação ainda é esporádica. Nesse sentido, pesquisadores das universidades e as redes de ensino têm buscado implementar cursos de formação que busquem sanar ou minimizar essa lacuna. Dessa forma, ao participar de um curso de formação continuada na perspectiva colaborativa surgiu a questão que norteou este estudo: Como uma formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, contribui com a atuação desses profissionais na inclusão escolar dos alunos que são o Público Alvo da Educação Especial? Visando responder esse questionamento, o presente estudo teve por objetivo analisar de que forma um curso de formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, contribui com a prática escolar de profissionais que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada nos indícios da abordagem Histórico-Cultural. Participaram cinco professoras, que frequentaram o referido curso, desempenhando diferentes funções, a saber: gestora, coordenadora pedagógica, professora de AEE e professora de apoio à inclusão. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e em duas escolas da rede estadual de ensino da regional de Catalão-Goiás. Como instrumentos de produção de dados utilizou-se questionário de mapeamento das escolas participantes, questionário de identificação pessoal e profissional e roteiro de entrevista semiestruturada para as professoras, roteiro de observação e diários de campo. As entrevistas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo e a partir das unidades de sentido foram elencadas duas categorias. Os dados apontaram que as dúvidas e inseguranças vividas pelas professoras participantes giravam em torno da escolarização dos alunos com deficiência na sala de aula comum, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos outros profissionais da escola. As cinco participantes relataram a importância de uma formação consistente para atuar com a diversidade na escola comum. Destacaram como ponto positivo nesse curso a parceria entre universidade e a escola; a importância da gestão em viabilizar cursos de formação continuada para toda a equipe escolar, sobretudo a formação em serviço; e, a Consultoria Colaborativa realizada nas duas escolas pela professora formadora como sendo o ponto forte dessa formação. Relataram que a Consultoria Colaborativa viabilizou estratégias pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos com deficiência. Os resultados apontaram também para a necessidade de ampliação de cursos de formação continuada que sejam mais próximos da realidade vivenciada pelos profissionais da escola e por seus alunos com deficiência, bem como a colaboração entre os profissionais da Educação Especial e da escola comum como sendo uma perspectiva real de apoio à inclusão escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial. Inclusão Escolar. Consultoria Colaborativa. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The Continued education for teachers who work with students, target of Special Education has become one of the obstacles to effectivate school inclusion. Although Brazilian Laws and Policies support this prerogative, in practice this type of training is still sporadic. In this sense, researchers from universities and educational networks have sought to implement training courses that seek to remedy or minimize this gap. Thus, when participating in a continued education course in a collaborative perspective, the question that guided this study emerged: How does a continued formation for teachers, based on Collaborative Consulting, contributes to the performance of these professionals in the school inclusion of students targeted by special education? Aiming to answer this question, the present study had as objective to analyze how a continued education course for teachers, based on Collaborative Consulting, contributes to the school practice of professionals who work with students targeted by special education. This is a qualitative research, based on the indications of the historical-cultural approach. Five female teachers participated in this course, and they performed different functions, namely: manager, pedagogical coordinator, ESA teacher and support teacher for inclusion. The research was carried out at the Federal University of Goiás - Regional Catalão and at two schools of the Catalão-Goiás regional school system. As data production instruments, a questionnaire was used to map the participating schools, a personal and professional identification questionnaire, and a semi-structured interview script for the teachers, an observation script and field diaries. The interviews were analyzed based on Content Analysis and from the units of meaning were listed three categories. The data described are still under analysis and discussion and to date have pointed out that the doubts and insecurities experienced by the participating teachers revolved around the schooling of students with disabilities in the common classroom, both by teachers, and by other professionals from school. The five participants reported on the importance of consistent training to address the diversity of students in school. They highlighted as a positive point in this course the partnership between university and the school; the importance of management in enabling Continued Education courses for all school staff, especially in-service training; and the collaborative consultancy carried out in the two schools by the teacher trainer, as the strong point of this training. They reported that collaborative consulting enabled pedagogical strategies consistent with the reality of students with disabilities. The results also pointed to the need to expand Continued Education courses that are closer to the reality experienced by school professionals and their students with disabilities, as well as the collaboration between the professionals of the special education and the common school as a perspective support for school inclusion.

Keywords:Teacher Training. Special Education. School Inclusion. Collaborative Consulting. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNFI	Faculdade Nacional de Filosofia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPPEIN	Núcleo de Pesquisa em Práticas Educacionais e Inclusão
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SRE	Subsecretaria Regional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFG	Universidade Federal de Goiás
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição das atividades realizadas durante o curso de formação continuada.....	91
Quadro 2 - Identificação das categorias e subcategorias.....	93
Quadro 3- Categoria 1 - Concepções dos professores participantes sobre os Cursos de Formação Continuada.....	93
Quadro 4- Categoria 2 - Avaliação do curso de formação continuada realizado na UFG.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Total de artigos, dissertações e teses publicados no período de 2007 a 2016 encontrados nos Portais: CAPES, SciELO e BDTD.....	38
Tabela 2 - Publicações de artigos – SciELO – CAPES – Período:- 2007 A 2016.....	38
Tabela 3- Publicações de dissertações – BDTD - Período - 2007 a 2016.....	40
Tabela 4- Publicações de Teses – BDTD - Período - 2007 A 2016.....	41
Tabela 5- Caracterização do número de funcionários e alunos matriculados na Escola A no ano de 2016.....	74
Tabela 6- Caracterização do número de funcionários e alunos matriculados na Escola B no ano de 2016.....	75
Tabela 7- Caracterização pessoal e profissional dos professores participantes desse estudo.....	76
Tabela 8- Alunos com deficiência nas das Escolas A e B.....	77
Tabela 9- Período de observação desse estudo.....	81
Tabela 10- Cursos/capacitações oferecidos pela Subsecretaria Regional de Educação - SRE de Catalão na área do Ensino Especial - período: 2014 a 2016.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Artigos Publicados – Período: 2007 a 2016.....	39
Gráfico 2- Publicações de artigos por ano – 2007 a 2016.....	39
Gráfico 3- Dissertações publicadas – 2007 a 2016 – BDTD.....	40
Gráfico 4- Dissertações publicadas – 2007 a 2016.....	41
Gráfico 5- Teses Publicadas – BDTD – 2007 a 2016.....	42
Gráfico 6- Teses publicadas – 2007 a 2016.....	42
Gráfico 7- Artigos por ano de publicação – CAPES – 2007 a 2016.....	55
Gráfico 8- Dissertações por ano de publicação – CAPES – 2007 a 2016.....	56
Gráfico 9- Dissertações publicadas por Instituição – CAPES – 2007 a 2016.....	56
Gráfico 10- Teses por ano de publicação – CAPES – 2007 a 2016.....	57
Gráfico 11- Teses publicadas por Instituição – CAPES – 2007 a 2016.....	57

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Aprovação do Comitê de Ética.....	148
Anexo B- Termo de Anuência da Subsecretária Regional de Educação – SRE de Catalão.....	149
Anexo C- Termo de Anuência das Escolas A e B.....	150
Anexo D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	151

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A- Questionário de mapeamento escolar	155
Apêndice B- Questionário de identificação pessoal e profissional.....	158
Apêndice C- Roteiro de entrevista Semiestruturada.....	162
Apêndice D- Roteiro de observação participativa e diário de campo	167

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1- O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	25
1.1 Formação Docente e Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro.....	27
1.1.1 Formação inicial de professores.....	29
1.1.2 Formação Continuada de professores.....	31
1.2 Pesquisas sobre formação de professor para Educação Especial.....	35
1.2.1 Análises de produções sobre formação de professor no contexto da Educação Inclusiva.....	45
1.3 Contribuições dos estudos que abordam a Teoria Histórico-Cultural na formação de professores da Educação Especial.....	47
1.3.1 Estudos brasileiros sobre a formação de professores pautados pela abordagem Histórico-Cultural, no período de 2007 a 2016.....	55
2 O PRINCÍPIO DA COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	62
2.1 A colaboração entre todos os profissionais da escola na consolidação da Educação Inclusiva.....	63
2.2 A formação continuada para professores por meio da Consultoria Colaborativa.....	67
3 PERCURSOS DA PESQUISA.....	73
3.1 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	73
3.2 Contextualização do local de produção de dados.....	74
3.3 Participantes da Pesquisa.....	76
3.4 Materiais e equipamentos.....	79
3.5 Instrumentos de Produção de Dados.....	79
3.6 Procedimentos de Produção de Dados.....	80
3.7 Procedimentos de análise dos dados.....	83

4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA COLABORATIVA.....	86
4.1 Descrição e análise do curso: “Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual - na rede de ensino estadual de Catalão – Goiás”	86
4.2 Contribuições de uma formação continuada, na perspectiva da Consultoria Colaborativa, para profissionais que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial.....	93
4.2.1 Categoria 1 - Concepções dos professores participantes sobre os Cursos de Formação Continuada.....	94
4.2.1.1 Cursos de Formação Continuada na perspectiva da inclusão escolar oferecidos pela rede de ensino.....	95
4.2.1.2 Participação dos profissionais que atuam na escola em Cursos de Formação Continuada.....	102
4.2.2 - Categoria 2 - Análise do Curso de Formação Continuada realizado na UFG.....	106
4.2.2.1 - Motivação para participar do Curso.....	107
4.2.2.2 - O Curso de Formação Continuada em parceria com a Universidade....	111
4.2.2.3 - A relação entre os temas abordados durante o curso e sua atuação....	116
4.2.2.4 - A equipe gestora no processo de inclusão escolar.....	120
4.2.2.5 As contribuições do Curso de Formação Continuada, baseado na Consultoria Colaborativa, para os professores que atuam com alunos PAEE.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS.....	147
APÊNDICES.....	154

APRESENTAÇÃO

Sou filha de Catalão, cidade do sudeste goiano, caçula de três irmãs; uma menina que adorava brincar de escolinha. Eu sempre era a professora e minhas amigas eram as alunas, eu adorava essa brincadeira! Nessa época, eu ainda não frequentava a escola, mas sonhava em estudar.

Aos cinco anos minha mãe matriculou-me em uma escola perto de casa. Apesar do entusiasmo para começar a estudar, fiquei um pouco decepcionada, a professora gritava com os alunos, a sala era muito barulhenta e a Daniela passou a ser chamada pelo número da chamada. Era muito diferente da escola que eu imaginava e representava nas minhas brincadeiras! Lembro-me que tinha um aluno na minha turma com Síndrome de Down, seu nome era Lourival, chamava-me a atenção o fato dele não fazer as tarefas e ficar isolado na hora do recreio. Sentia meu coração apertado quando aproximava a hora de ir para a aula, era um sofrimento!

Realmente não me adaptei e voltei a estudar somente no ano seguinte em outra escola. No primeiro dia de aula nesse colégio, a professora – tia Terezinha – pegou na minha mão e me conduziu até a sala de aula, ela foi muito receptiva comigo e com os outros alunos. Gostava muito das aulas da tia Terezinha e da forma como ela ensinava os alunos; mesmo com tão pouca idade, eu já sabia o quanto esse profissional podia fazer diferença na vida de uma pessoa.

Na minha família havia três professoras tia Maria, tia Eunice e tia Joanídia, mas o trabalho desta era diferenciado e chamava a minha atenção. Ela alfabetizava crianças com deficiência intelectual, naquela época eram chamadas de excepcionais. Ela morava em Brasília e sempre que estava em Catalão, contava-me os avanços acadêmicos de seus alunos. Essa época, acho que eu tinha sete anos e já me dava conta de que tia Joanídia acreditava nas potencialidades de seus alunos, mesmo diante de várias opiniões adversas, as quais insistiam em dizer que aqueles alunos não conseguiam aprender.

Na época do vestibular em 1990, ainda sem saber qual profissão deveria seguir, optei pelo curso de Pedagogia, embora sem muita convicção da escolha. Adorei o curso, principalmente a disciplina de Psicologia da Educação. Essa graduação nos habilitava em Administração Escolar, mas durante o curso não

tivemos nenhum estágio nas escolas, o que me fez enorme falta no início da carreira como professora do Ensino Fundamental I.

Formei-me em 1993 e no ano seguinte fui aprovada no concurso para professor do Estado de Goiás. Comecei a trabalhar numa escola da rede agostiniana, a mesma em que havia concluído o Ensino Fundamental. Lá trabalhei durante 14 anos, primeiro como professora e depois como coordenadora pedagógica. Em 2007, assumi como professora no curso de Letras na Universidade Federal de Goiás/Goianira. Ministrei primeiramente a disciplina Didática e em seguida Inclusão, foi o meu primeiro contato com a Educação Especial e, apesar de bastante novo pra mim, foi desafiador e muito gratificante.

Em 2008, passei a atuar com formação de professores no Núcleo de Tecnologia Educacional de Catalão no curso de informática educacional para os profissionais da Educação nas escolas da rede estadual e municipal do sudeste goiano. Nessa época tive a oportunidade de fazer uma segunda especialização na área das Tecnologias na Educação, ofertado pela PUC/Rio. Meu Trabalho de Conclusão de Curso versou sobre as tecnologias assistivas e novamente eu me aproximava da Educação Especial.

Com a extinção do Núcleo de Tecnologia em 2015, voltei como professora de apoio à inclusão, em uma turma de 5º ano, numa escola de tempo integral. Nessa turma, havia quarenta alunos, sendo seis desses com deficiência intelectual. Apesar de já ter alguns conhecimentos acerca da Educação Especial, esse trabalho se diferenciava das funções que eu já havia exercido, por esse motivo, exigiu-me mais estudos sobre a escolarização desses alunos.

Tinha como referência minha tia Joanídia, por isso quando me deparava com os obstáculos, que não foram poucos, eu me esforçava e não desistia porque a aprendizagem daqueles alunos dependia do ensino que seria ofertado a eles e essa responsabilidade eu deveria assumir. Considero que tive muita sorte porque as duas professoras regentes com quem trabalhei – Reila e Vânia – muito me ajudaram na maneira de escolarizar os alunos, tínhamos sintonia e dividíamos a responsabilidade de educar aquelas crianças. Avalio que ainda não era exatamente um modelo de ensino colaborativo, mas alguns objetivos dessa proposta pedagógica penso que conseguimos atingir.

Nessa época, essas duas professoras – Reila e Vânia - faziam mestrado na UFG, eu as via tão entusiasmadas com o estudo que também animei trilhar esse caminho. Elas incentivaram-me, deram dicas de leitura e emprestaram-me os livros para fazer a prova de seleção. Sou muito grata a elas! E assim, no intento de ser uma professora melhor preparada para lidar com a diversidade, ingressei no mestrado, primeiro como aluna especial e depois como aluna regular. Confesso que era um mundo completamente novo, pois tinha pouca familiaridade com a escrita, entretanto foi uma experiência ímpar e que me proporcionou um enorme crescimento pessoal e profissional.

Concluir esse estudo representa um sonho realizado! No campo profissional, acredito que eu possa encaminhar processos mais profícuos para o desenvolvimento intelectual de meus alunos, ratificando a crença de que todos podem aprender e que a escola é a responsável por viabilizar essa aprendizagem. Nesse momento, espero poder contribuir com a discussão sobre a formação de professores para escolarizar os alunos com deficiência na escola comum e ampliar o diálogo no campo acadêmico sobre a temática.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, o Brasil adota a Educação Inclusiva por meio de assinaturas de declarações e pactos internacionais e publicações de leis e decretos nacionais. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/1996 – Lei 9394/1996 – reafirma que todas as crianças passam a ter direito de acesso à escola pública, independentemente de suas condições de desenvolvimento. Outro importante documento foi a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI¹) que assegura a matrícula dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE²) nas redes de ensino regular.

Nesse cenário, a legislação brasileira garante a inserção dos alunos PAEE no ensino regular, fato que vem acontecendo progressivamente. No entanto, os entraves também acontecem de forma progressiva, sobretudo, entre os professores que não tiveram a oportunidade de estudar sobre as necessidades e especificidades das diversas deficiências na formação inicial e nos cursos de formação continuada. Para Capelline e Mendes (2004), a formação continuada deve possibilitar aos professores reflexões sobre o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos e que atentos às diversidades sociais, culturais e pessoais, contribuirão para que essas diferenças não se tornem causa de evasão e de exclusão escolar.

A escola na perspectiva inclusiva exige novos posicionamentos e requer a modernização do ensino e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de todos os profissionais da escola. A luta por uma escola inclusiva perpassa pela qualidade do ensino ofertado a todos os alunos, por essa razão é importante conhecer e se apropriar das novas concepções acerca do que seja Educação Inclusiva assim como viabilizar aos profissionais da educação conhecimentos sobre essa nova proposta, pois muitos professores ainda não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência e ressaltam ter tido pouca ou nenhuma formação na graduação para atuar com esses alunos (CARNEIRO 1999; PLETSH, 2009; LAGO, 2010; KASSAR, 2014).

¹ Política adotada pelo governo federal para normatizar a Educação Especial (2008).

² Público Alvo da Educação Especial (PAEE): alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades/superdotação.

O despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados à capacitação recebida tanto durante a formação inicial quanto continuada. Essa capacitação é um dos principais desafios da inclusão escolar, pois quando se trata de Educação Inclusiva os aspectos ligados à formação docente devem ser considerados, uma vez que o professor é o mediador fundamental nesse processo e sua formação deve atender às necessidades e aos desafios de escolarizar todos os alunos na escola comum (ALMEIDA, 2004; CAPELLINI e MENDES, 2007; PLETSCHE, 2009; MENDES, 2014).

Estudos recentes como os de Senna, (2008); Pletsch, (2009); Lago (2010); Rodrigues e Rodrigues Lima (2011); Dias; Rosa e Andrade, (2015); Mendonça e Silva (2015) têm apontado para a necessidade da formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar. Essas pesquisas foram desenvolvidas em âmbito nacional e destacam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com deficiência, principalmente pela ausência de cursos que contemplem a demanda advinda da inclusão escolar.

Os estudos analisados também apontam para a necessidade de cursos de formação continuada que considerem a escola como um todo e que todos os seus profissionais, envolvidos direta ou indiretamente com estudantes com deficiência, devem participar dessas formações. Outro dado que merece destaque é que os participantes das pesquisas de Capellini e Mendes, (2007); Pletsch, (2009); Rodrigues e Rodrigues Lima, (2011) relatam a falta de cursos de formação que articulem teoria e prática, trabalho colaborativo entre os profissionais, além de atividades que sejam desenvolvidas a partir do contexto da escola.

Várias pesquisas de formação continuada no Brasil já foram desenvolvidas no contexto escolar, com base na colaboração entre os profissionais, de forma exitosa: Silva (2010); Souza (2011); Braum (2012); Caramori (2014); Machado (2014). Essas pesquisas versam sobre a formação continuada em serviço de professores para atuar em contextos escolares inclusivos de forma colaborativa e de forma geral, os resultados destacam a importância de se trabalhar as dificuldades reais dos profissionais da escola de forma a contribuir para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e de suas atuações junto aos alunos com deficiência na escola comum. Nesses estudos destacam-se, positivamente: a conexão entre teoria e prática que normalmente são utilizados nesse tipo de intervenção, a solução de problemas em

tempo real, elaboração por parte da equipe escolar de forma colaborativa de ações educativas visando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.

Diante do exposto, ao participar do curso de formação continuada, Consultoria Colaborativa Educacional, viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual³, verifiquei que as dúvidas e inseguranças vividas pelas professoras, participantes do mesmo curso, giravam em torno da escolarização dos alunos com deficiência na sala comum; tanto por parte dos docentes quanto por parte dos outros profissionais da escola. Dessa maneira, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como uma formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, contribui com a atuação desses profissionais na inclusão escolar dos alunos que são o Público Alvo da Educação Especial? Buscando responder essas questões, o presente estudo tem por objetivos:

Geral:

- Analisar de que forma um curso de formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, contribui com a prática escolar de profissionais que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial.

Específicos:

- Identificar os aspectos relevantes da formação continuada, na perspectiva da Consultoria Colaborativa, que contribuem com a prática escolar dos cursistas junto aos alunos PAEE.
- Verificar a importância dos vários profissionais da escola na consolidação da inclusão escolar.
- Analisar a formação continuada para todos os profissionais da escola como estratégia de formação em serviço que viabiliza a inclusão escolar.

Observa-se que apesar do amparo legal para inclusão escolar dos alunos com deficiência, é preciso uma formação permanente para todos os profissionais da escola. Sem uma formação inicial ou continuada adequada, a equipe escolar continuará sem priorizar uma Educação Inclusiva efetiva e com isso reforça a ideia de exclusão ou somente de integração desses alunos no sistema escolar. Dessa

³ O curso, Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual - na rede de ensino estadual de Catalão – GO faz parte de uma pesquisa de pós-doutorado, desenvolvida pelas pesquisadoras Profa. Dra. Danúsia Cardoso Lago e Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, realizado na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão-GO, no período de março a dezembro de 2016.

forma, reforça-se a necessidade do sistema de ensino viabilizar, tanto na formação inicial quanto continuada, conhecimentos necessários para que os educadores possam trabalhar com a heterogeneidade na sala de aula de forma crítica e reflexiva.

De acordo com Almeida (2004), além das políticas públicas de valorização dos docentes e de investimentos na sua formação inicial e continuada, é preciso também criar espaços para reflexão crítica, bem como canais nas escolas que visem à interação entre todos os profissionais que nela atuam. Nesse sentido, a formação continuada dos professores que atuam com alunos PAEE torna-se elemento crucial para a (re) construção da instituição escolar na direção de uma educação de qualidade para todos.

Visando contemplar a questão da pesquisa e objetivos apresentados neste estudo, o presente texto foi dividido em quatro capítulos, a saber: o primeiro capítulo intitulado: **O desafio da formação docente na perspectiva da inclusão escolar** é dedicado à formação de professor para atuar na diversidade e no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Discute-se o modo como vem sendo configurada a formação de professores face à inclusão escolar, sob duas vertentes: formação inicial, continuada e formação em serviço – modalidade da continuada. Para tanto, buscou-se as produções brasileiras sobre a formação de professores no contexto da Educação Inclusiva num período de 10 anos, correspondente a 2007 a 2016 que estão descritas por meio de uma revisão bibliográfica e as contribuições dos estudos brasileiros sobre a formação de professores pautados pela abordagem Histórico-Cultural, no mesmo período temporal supracitado.

O segundo capítulo intitulado: **O princípio da colaboração no contexto da Educação Inclusiva** apresenta a colaboração entre os diversos profissionais da escola, tanto por meio do Ensino Colaborativo quanto pela Consultoria Colaborativa, desenvolvidos no âmbito escolar. Esse princípio foi o que norteou de forma teórica e prática o curso de formação continuada em estudo neste trabalho de pesquisa. Nesse capítulo, destaca-se também a importância de se romper a cultura do trabalho isolado e a importância de se construir uma cultura em que prevaleçam os saberes e as responsabilidades compartilhadas entre todo o grupo. A estratégia da colaboração no contexto escolar tem favorecido a escolarização dos alunos com e sem deficiências. Além disso, promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos

docentes. Quanto à Consultoria Colaborativa, objeto desse estudo, mostra-se como uma possibilidade de instrumentalizar o professor para compreender melhor os fenômenos educacionais, especificamente na promoção da inclusão de alunos com deficiência e no desenvolvimento profissional do professor.

O terceiro capítulo, o **Percorso da pesquisa**, descreve os procedimentos metodológicos por meio dos quais este estudo foi realizado, a saber: procedimentos éticos, informações sobre a caracterização dos participantes, local onde foi desenvolvida a pesquisa, os procedimentos e os instrumentos empregados para a produção dos dados, bem como os fundamentos de análises utilizados na discussão dos resultados.

O quarto capítulo apresenta os resultados e discussões com o título **Contribuições da formação continuada por meio da Consultoria Colaborativa** que traz a descrição do curso de formação continuada e a análise do mesmo; os dados das observações realizadas durante o curso nas escolas durante a consultoria, bem como as categorias e subcategorias elaboradas a partir do roteiro de entrevistas. Todos esses dados estão sendo descritos, analisados e discutidos com base no referencial teórico da abordagem Histórico-Cultural, bem como das pesquisas realizadas sobre o tema. E, por fim, as considerações finais que sintetizam os resultados alcançados atrelados à questão de pesquisa e aos objetivos propostos por esse estudo.

CAPÍTULO I

1 O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

O debate sobre a necessidade de uma escola que consiga atender a todos com qualidade e equidade já faz parte das discussões no cenário educacional brasileiro. De acordo com Mendes (2009, p.45) “Temos sempre que considerar que é um desafio [...] construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, que é fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta”. Nesse sentido, garantir essa escola implica em reorganizar uma estrutura que somente atende a uma pequena parcela da população. Pensar no “todo” significa pensar naqueles que foram, de certa maneira, excluídos da sua escolarização, seja por razões políticas, sociais ou econômicas, ficando à margem do processo educativo. Dentre esses, os alunos com deficiência, que ainda representam um desafio para a escola, uma vez que, muitos docentes sentem-se desconfortáveis em trabalhar em salas de aula heterogêneas e argumentam o despreparo em sua formação inicial ou continuada para atuar com esse grupo.

De acordo com Meletti e Bueno (2011, p. 381), desafio no sentido de que, embora tenha havido um aumento no número de matrículas dos alunos com deficiência na rede regular nos últimos anos, o rendimento educacional desses alunos ainda não são satisfatórios no tocante à permanência e ao êxito no seu processo de escolarização. Nesse sentido, é indispensável pensar na formação de todos os profissionais que atuam na escola, desde o professor que atua diretamente com o aluno com deficiência na sala de aula comum até os profissionais envolvidos com a gestão e administração escolar, pois são papéis substanciais para as articulações necessárias à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite a diversidade humana e para que o docente atenda às demandas da escola inclusiva de modo que se sinta preparado para responder às necessidades específicas de cada um de seus alunos. Segundo Carneiro (2012), a Educação Inclusiva necessita de mudanças na postura dos profissionais que atuam nas escolas, pois exige novas competências para atuar com a diversidade presente nesses ambientes.

O desafio e a necessidade de formação permanente ou continuada do professor na perspectiva da inclusão escolar são apontados por vários estudos

como os de Capellini e Mendes (2007); Lago (2010); Oliveira (2010); Gatti (2011); Meletti e Bueno (2011); Carneiro (2012), Almeida (2016); sem, contudo menosprezar a formação inicial, a qual deverá dar ao futuro professor, o contorno, mesmo que geral, da dimensão dialética da prática docente, a relação indissociável e intrínseca entre o saber e o fazer, o elaborar e o executar, entre a intelectualidade docente e a excelência da atividade do cotidiano da prática pedagógica.

A formação continuada dos professores assume grande relevância no atual cenário educacional, pois a formação inicial desses profissionais é insuficiente e reflete no baixo desempenho acadêmico de muitos alunos. Segundo Padilha (2001) e Carneiro (2012), a formação continuada pode auxiliar o professor na aquisição de mais conhecimentos, no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar e na reflexão da sua prática, contribuindo para que os docentes se sintam mais confortáveis para atuarem nesse novo contexto educacional.

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola. Os aspectos gerais da formação deverão propiciar uma prática escolar que possibilite a todos os alunos seu desenvolvimento integral, mediante o acesso e a apropriação do conhecimento construído historicamente pela humanidade, permitindo-lhe sua constituição como sujeitos históricos e emancipados, seja eles deficientes ou não deficientes (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Padilha (2001); Capellini e Mendes (2007); Lago (2010); Oliveira (2010); Carneiro (2012) e Almeida (2014) defendem que essa formação deve acontecer em parceria e com a colaboração da gestão escolar e das instituições públicas de ensino. O diretor de uma escola em uma gestão democrática pode ser um fomentador e viabilizar condições para efetivar a formação continuada e contribuir para a melhoria da formação dos profissionais que atuam na escola, bem como ele pode se opor a esse processo, não valorizando os momentos de estudo, a produção de saberes, o aperfeiçoamento da prática e a reflexão.

Para que consigamos esses espaços de efetivação da formação continuada no cotidiano da escola, é preciso que colaboremos, conscientemente, para que a gestão democrática seja uma prática diária em nossa escola. Mas temos que ter ciência de que só conseguiremos a efetivação da autonomia, se nos comprometermos coletivamente com a mudança de paradigmas, com o nosso novo papel de professor exigido pela contemporaneidade e, ainda, deixarmos de apontar culpados para o fracasso da educação para

buscarmos coletivamente soluções aos problemas de nossa escola (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p. 9).

De acordo com Carneiro (2012), quando profissionais de uma mesma escola estão envolvidos e preocupados em atualizar os seus conhecimentos, em articular a reflexão teórica às questões de sua experiência profissional, a troca de conhecimentos entre os pares, contribui para uma mudança de paradigma e a construção de uma escola que consiga atender às pessoas, nesse sentido, ressalta-se a importância da formação continuada e do envolvimento dos vários profissionais da escola para a efetivação da Educação Inclusiva.

1.1 Formação Docente e Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro

De acordo com Gatti (2011), houve um aumento considerável de pesquisas sobre formação de professores no Brasil. A autora realizou um estudo que revelou dados importantes a respeito do interesse pela temática nos finais do século XX e início do século XXI:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área da educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinha como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (GATTI, 2011, p. 15).

Diante dos dados trazidos por Gatti (2011), verifica-se que houve, nos últimos anos, mudanças consideráveis nas políticas de formação docente no Brasil, não apenas em termos de legislação, pois não se trata apenas do aumento percentual do número de pesquisas, que é bastante expressivo, mas também do foco que esses estudos passaram a ter a partir dos anos 2000, em que o professor - com seus saberes, competências, seu ofício e o seu desenvolvimento profissional - passou a ser o cerne dessas investigações. Flóride e Steile (2016) corroboram com a pesquisa de Gatti (2011) quando afirmam que, mudam-se as nossas práticas de

investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.

De acordo com Montalvão e Mizukami (2002, p. 101), são muitos os saberes inerentes à profissão docente, oriundos de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, conjuntamente, configuram a base do trabalho do professor. Dessa maneira, os estudos buscam evidenciar os problemas vividos no cotidiano dos professores, e por vezes, apontam sugestões visando melhorar as condições tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos docentes.

A formação docente com vistas à Educação Inclusiva, no Brasil, tem sido muito veiculada a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), da Declaração de Salamanca (1994) e reforçada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996. A declaração de Salamanca (1994, p. 02) ressalta que os governos devem garantir que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas.

Para que a escola atual consolide a proposta da Educação Inclusiva é necessário oferecer um ensino de qualidade, que assegure o acesso ao saber sistematizado, a todos os alunos, dentre eles, aqueles que apresentam alguma deficiência e que esta não sobreponha ao direito à sua escolarização e ao seu pleno desenvolvimento. Nesse contexto, a proposta da Educação Inclusiva exige uma nova postura da escola e dos profissionais que ali atuam, principalmente a do professor, pois segundo Caramori (2014, p. 64), “o professor é visto como o eixo de transformação da escola”. Diante desse cenário, verifica-se a importância de se (re) pensar a escolarização de todos os alunos, a concepção que as pessoas trazem sobre deficiência e, sobretudo na formação dos profissionais que irão trabalhar com a diversidade no contexto escolar, assim, a formação dos educadores merece lugar de destaque para sustentar o discurso da Escola para Todos.

Padilha (2001, p. 135) reitera que “a escola deveria ser capaz de oferecer um ensino que possibilitasse vencer as barreiras da ‘deficiência’ – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para que consiga estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo”. Nessa perspectiva, esse capítulo discutirá sobre a formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva, especialmente, com os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) dentro da escola comum. Considerando que as discussões acerca da formação de professores

vêm sendo amplamente estudadas nas últimas décadas e tendo em vista a responsabilidade atribuída a esses profissionais na efetivação da inclusão escolar dos alunos PAEE será discutido o modo como vem sendo configurada no cenário educacional brasileiro.

1.1.1 Formação inicial de professores

A discussão apresentada a seguir sobre formação inicial não tem a intenção de esgotar o assunto e sim de expor brevemente como essa formação vem sendo constituída nos cursos de licenciaturas no Brasil, especificamente o curso de Pedagogia. Esse curso vem se configurando, desde sua criação no ano de 1939, por meio do decreto-lei n. 1.190/39, criando o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) (BRASIL, 1939).

Até a década de 1960, o curso de Pedagogia consistia em bacharelado, com viés para a pesquisa e para a ciência da Educação, dessa forma tinha-se o técnico em Educação. Entretanto, era oportunizado aos alunos, cursar disciplinas de didática geral e especial, o que lhes traria o título de professor licenciado e os habilitavam para formar futuros professores (CARAMORI, 2014).

Ao final da década de 60, após algumas reformulações nas políticas públicas daquela época, passaram a vigorar quatro tipos de habilitações no curso de Pedagogia, a saber: administração escolar, supervisão escolar, orientação escolar e inspeção escolar. Esse formato perdurou até a promulgação da LDBEN de 1996; dessa maneira, o curso de Pedagogia permaneceu nesse formato por mais de 20 anos. Esta legislação, considerada como um marco jurídico-institucional que estruturou a Educação Escolar Brasileira em: Educação Básica - correspondente à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio - e Ensino Superior. O artigo 62 da LDBEN descreve a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e licenciatura, no seu Art. 4º estabeleceu mudanças no curso de Licenciatura em Pedagogia, a formação desses profissionais passou a ser assim configurada: destina-se à formação de professores

para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Esta proposta acabou com as habilitações que havia nesse curso, inclusive na área da Educação Especial em nível superior e passou a ofertá-la somente em nível de pós-graduação *lato senso*. Neste novo formato, o professor deveria receber, já na formação inicial, conhecimentos para trabalhar com todos os alunos e adquirir, na própria graduação, competências necessárias para sua atuação profissional. O artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, traz alguns incisos que merecem destaque no que diz respeito à atuação do pedagogo para trabalhar nessa perspectiva. De acordo com o texto, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (BRASIL, 2006).

Diante dessas novas exigências para os egressos do Curso de Pedagogia, o qual passou a ter a incumbência de proporcionar os conteúdos necessários para trabalhar com a diversidade, questiona-se se realmente esses cursos estão conseguindo atender à demanda da escola para todos e se realmente os professores se sentem mais preparados para atuarem nessa perspectiva. De acordo com pesquisas de Carneiro (1999); Nunes Sobrinho (2001); Capellini, Mendes (2004); Pletsch (2009); Oliveira (2010); Naujorks; Rodrigues, Lima-Rodrigues (2011); Kassar (2014), a formação ainda não consegue atender as necessidades dos professores e os desafios da escola atual.

De acordo com esses autores, muitos desses cursos apresentam currículos empobrecidos e ainda não conseguem formar profissionais capacitados para

favorecer a escolarização do seu alunado, sobretudo os que apresentam alguma deficiência. Nesse sentido, Bueno destaca que:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com os conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da Educação Inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999, p. 18).

De acordo com Mendes (2009, p. 06), no caso específico da formação de professores para a Educação Especial havia no país até o ano de 2000, 31 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Atualmente, em relação à graduação voltada especificamente para a Educação Especial há apenas duas faculdades no Brasil que oferecem cursos de licenciatura plena que formam professores para Educação Especial, a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal de Santa Maria; outra proposta diferenciada é o curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Marília), com aprofundamento em Educação Especial no último ano. Nesse sentido, Garcia (2009) destaca sobre a organização da formação em Educação Especial no Brasil:

A formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizam os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível básico, outros investiram na formação de pós-graduação lato sensu, e outros na formação específica em nível superior (GARCIA. 2009, p.04).

Frente à formação inicial ainda inconsistente e às dificuldades encontradas pelos professores na escolarização dos alunos que são Público Alvo da Educação Especial na classe comum, é emergente uma busca por desenvolvimento e aprimoramento profissional visando melhorar a prática docente e a competência para atuar, de forma que se consiga superar, ou ao menos minimizar, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar desses profissionais. Nesse sentido, Caramori (2014, p. 32) destaca que apesar da necessidade de ampliação e investimento em formação continuada, ainda assim não minimiza a importância de uma formação inicial consistente.

1.1.2 Formação Continuada de professores

O professor procura buscar conhecimentos mais consistentes para que se sinta melhor preparado frente aos desafios e aos conflitos vivenciados no cotidiano escolar. Assim a formação continuada se torna indispensável no atual cenário educacional brasileiro, uma vez que a formação inicial ainda é insuficiente para que seus profissionais possam contribuir significativamente com os sujeitos que apresentam em seu desenvolvimento escolar suas especificidades.

É preciso investir nos sujeitos escolares, com participação mais efetiva, diálogo, leitura de mundo, da realidade, identificação de qualidades, valorização da autonomia cultural, articulação entre teoria e prática, acreditando no aluno como cidadão do futuro e na educação como fator essencial para o seu desenvolvimento (OLIVEIRA; PROFETA, 2008, p. 81).

Nesse contexto, o professor hoje clama por uma formação que venha enriquecer suas práticas, pois necessita melhorar a forma de trabalhar pedagogicamente com os alunos que apresentam, por algum motivo, dificuldades no processo de escolarização, ou seja, uma formação que propicie aos seus profissionais os conhecimentos necessários, que provoque novos olhares e mudanças positivas na maneira de desempenhar sua função qual seja, ofertar o melhor ensino a todos (MENDES, 2009; BRAUM, 2012; CARAMORI, 2014).

Diante da premissa de que muitos docentes ainda se consideram despreparados para atuar com a diversidade na escola comum, questiona-se: O que significa ser um professor preparado? Como deveria ser essa formação para atender às demandas da escola inclusiva? Alguns estudos como Alonso (1994), Saviani (2005), Dorziat (2011), Vilaronga; Mendes (2014) buscam responder esses questionamentos em suas pesquisas.

Tornar um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro burocrático; esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; um profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem os olhos para o futuro e não para o passado (ALONSO, 1994, p.6).

Na concepção de Saviani (2005, p. 38), “vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor. Porque o saber-fazer constitui uma das necessidades imediatas para sua imagem profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor de seu trabalho”.

Para Dorziat (2011, p.150), “parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que significa estar preparado e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo”. O Brasil apesar das políticas de formação de professores visando à diversidade, ainda apresenta dificuldades para formar seu professor para atender à demanda da diversidade existente nas escolas.

Vilaronga; Mendes (2014, p. 142) corroboram com o pensamento de Alonso (1994), quando afirmam que para que o contexto inclusivo não apareça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores e a escola.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o processo de formação continuada de professores tem como propósito mediar o conhecimento socialmente acumulado num contexto sócio-histórico, de acordo com Facci (2004, p. 54), é preciso que eles reflitam em que condições econômicas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura. Nesse contexto, o professor necessita estar conectado com a realidade social em que está inserido, ou seja, uma visão crítica capaz de teorizar acerca das relações entre Educação e Sociedade e a partir disso refletir sobre sua prática.

Diante desse cenário, a postura aqui adotada é que para se consolidar uma Educação Inclusiva mais efetiva, é importante a capacitação do professor e de toda a equipe escolar, uma vez que o aluno não fica isolado na sala de aula, ele convive com vários funcionários e frequenta todos os lugares no âmbito escolar em que está inserido, por essa razão, é relevante que todos os docentes estejam comprometidos na melhoria de sua atuação profissional, independente do cargo que ocupa no espaço escolar, bem como rever concepções acerca da escola para todos e do papel que cada um exerce no ambiente escolar. Nessa perspectiva a escola assume uma nova função social:

A nova função social da escola, a extensão de seu campo de ação, exige a reformulação de sua filosofia de trabalho. Mais do que nunca, torna-se incoerente pregar a inclusão social em um ambiente onde os próprios funcionários não têm participação nos processos pedagógicos, administrativos e decisórios. [...] Sob a ótica da recriação do ambiente escolar em espaço privilegiado de acumulação de saberes, de transmissão de cultura e,

essencialmente, de práticas sociais e pedagógicas pautadas na ética e na democracia, emerge a necessidade da capacitação profissional de todos os seus atores. [...] A etapa primeira de qualquer iniciativa voltada para práticas incluídas é, necessariamente, a formação. Integral, moral, intelectual a nova função social da escola, a extensão de seu campo de ação, exige a reformulação de sua filosofia de trabalho (BRASIL, 2004, p. 31).

Quando profissionais de uma mesma escola estão envolvidos e preocupados em atualizar os seus conhecimentos, em articular a reflexão teórica às questões de sua experiência profissional, a troca de conhecimentos entre os pares, poderá contribuir para uma mudança de paradigma e a construção de uma escola que consiga atender a todas as pessoas. Assim, ressalta-se a importância da formação continuada e do envolvimento dos vários profissionais da escola para a efetivação da Educação Inclusiva. (CARNEIRO, 2012, p. 90).

O estudo de Forster et al. (2011, p. 02) aponta “o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola”. Dessa maneira, entende-se que esse tipo de formação poderá contribuir para uma atuação mais lúcida dos diferentes profissionais, pois as dificuldades e os entraves enfrentados no cotidiano, normalmente, são comuns a todos eles, o que possibilita caminhos para uma realidade escolar que valorize o saber individual e o coletivo e propicie reconstruir criticamente a própria experiência.

Considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1997, p.57).

Por isso mesmo, percebe-se que a formação em serviço poderá promover, coletivamente entre os educadores, o contato consciente de suas ações por meio das diferentes experiências profissionais dos envolvidos, das reflexões acerca do seu fazer pedagógico, da socialização dos saberes e do papel que cada um exerce no processo escolar. Segundo Tardif (2002, p. 52), “através das relações como os pares e, portanto, do confronto entre os saberes produzidos pela experiência

coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade”; dessa maneira, acredita-se que os profissionais terão condições de compreender melhor as dificuldades encontradas no dia a dia, e assim, buscar soluções para que os problemas enfrentados na atuação docente possam ser vivenciados com maior consciência e segurança.

Por meio da formação em serviço, os docentes podem articular os vários saberes e viabilizar uma reconstrução crítica, em outros aspectos, não só da própria experiência, mas principalmente da coletividade. Segundo Caramori (2014, p. 36), nesse tipo de formação, os professores tornam-se sujeitos do próprio conhecimento quando sua prática cotidiana é tomada como pano de fundo, por estar focada nos problemas reais da escola, gera adesão e comprometimento coletivo em prol de soluções possíveis sem respostas fantasiosas. Professores conscientes de suas ações, que refletem sobre sua prática conseguem ver resultados mais eficazes. Dessa maneira, possibilita aos docentes uma visão macro dos desafios a serem enfrentados na consolidação da escola inclusiva e fortalece a ideia de se ter profissionais mais conscientes de sua ação, que buscam, coletivamente, elaborar novos fazeres docentes no contexto mais amplo da escola.

Os professores promotores da inclusão vivem uma realidade desafiadora: nunca viram esse processo funcionar de fato em sua experiência pessoal e escolar, mas ainda assim devem buscar sua implementação e seu sucesso. Esse movimento requer um esforço grande dos profissionais da educação, incluindo: ação, reflexão, motivação, conhecimento, comprometimento, geração de novos valores e crenças para a formação de uma nova cultura dentro da escola, a escola inclusiva (CARAMORI 2014, p. 41).

Nesse contexto, a equipe escolar se depara com uma realidade desafiadora, pois necessita efetivar práticas que atendam às demandas da escola inclusiva, embora muitos dos seus profissionais desconheçam, ou nunca tenham vivenciado tais práticas na sua experiência particular ou profissional. Diante desse cenário e em busca de novos caminhos para se efetivar uma formação mais condizente com o contexto heterogêneo posto nas escolas regulares, aponta-se como uma proposta promissora a ideia das práticas colaborativas para apoio à inclusão escolar.

1.2 Pesquisas sobre formação de professor para Educação Especial

Compreende-se Educação Especial, conforme a LDBEN/96, como uma modalidade de educação escolar oferecida aos alunos PAEE, que perpassam todos os níveis de ensino. De acordo com Carvalho (2010, p. 19), por Educação Especial entende-se “todo o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão na via comum da educação escolar”.

De acordo com Tartuci (2012), após a aprovação da LDBEN/96, a Educação Especial deixou de ser um sistema paralelo e substitutivo ao ensino comum e passou a ser tratada como uma modalidade de educação escolar oferecidas às pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de Educação, dessa forma, essas pessoas passam a ter o direito assegurado ao acesso nas escolas regulares da Educação Básica e na Educação Superior.

Podem-se utilizar modalidades de atendimento educacional na escola comum - como salas de recursos, professores de apoio à inclusão, professores de atendimento especializado – ou que exigem algum tipo de adaptações que não estavam disponíveis para o ensino regular, visando melhorias na escolarização desses alunos. Nesse sentido, a Educação Especial pode possibilitar ajustar o ensino às diversidades e promover alternativas educativas na organização da escola comum e estratégias pedagógicas de forma a reduzir barreiras para a aprendizagem.

A Educação Brasileira prevê dois tipos de professores para atuar na docência dos alunos com deficiência: os professores “capacitados” e os “especializados”, de acordo com o artigo 18 da Resolução n. CNE/CEB 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Os professores que atuam na classe comum precisam ser capacitados e os que atuam no atendimento educacional especializado devem ser especializados, segundo as orientações dessa resolução:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais [hoje alunos com deficiência] àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a Educação Inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

§ 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Nesse mesmo sentido, a LDBEN/96, no artigo 69, aponta a importância de se formar professores especializados para atuar com os alunos com deficiência:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais:

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [hoje, inclusão] desses educandos nas classes comuns.

O que é questionável é se realmente o modelo proposto de professor capacitado e especializado é viável e suficiente para atender aos alunos Público Alvo da Educação Especial de forma a garantir a sua real inclusão na escola comum, bem como a sua escolarização. Kassir (2014) argumenta que estamos diante de um grande desafio, considerando-se que não há consenso – dentro da própria área – em relação à formação apropriada de professores para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como da “Educação Especial”. Esse consenso parece inexistir tanto para a formação do professor “capacitado” como do “especializado”.

Nesse sentido, procura-se identificar as produções acadêmicas brasileiras existentes sobre a Formação de Professores no contexto da Educação Inclusiva; para isso, foram realizadas pesquisas nos Portais Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No Portal CAPES e SCIELO, as buscas se deram por artigos, já no Portal BDTD as buscas identificaram as dissertações e as teses, sendo que nos três portais foi utilizado o cruzamento dos

seguintes descritores: 1) Formação de professores e Educação Especial, 2) Formação de Professores e Inclusão. Procurou-se destacar nos trabalhos acadêmicos: o título, autor(a), ano de publicação, canal de divulgação e a região.

A busca nesses três portais se justifica por serem meios de divulgação de pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto no mundo. O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Esse portal tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível.

A BDTD tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. O objetivo deste portal é implementar uma biblioteca eletrônica que possa proporcionar um amplo acesso às coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca.

Na pesquisa por artigos no Portal CAPES, foram considerados os últimos dez anos de produções bibliográficas sobre a temática, compreendendo o período entre 2007 a 2016. As buscas por artigos no Portal CAPES deram-se acessando o *site* de periódicos, (www.capes.gov.br), em seguida na opção Portal de Periódicos, assunto e depois a ferramenta Busca Avançada que possibilitou a inserção dos descritores acima citados e também dos critérios de buscas, tais como: Data de publicação: últimos dez anos, tipo de material: artigos; data inicial: 01/01/2007, data final: 31/12/2016. Optou-se por buscar os artigos que tivessem os descritores nos títulos dos trabalhos.

Conforme os critérios acima citados, os primeiros descritores nesse portal foram: “Formação de professores e Educação Especial”. Essa pesquisa resultou em 14 artigos, sendo que 9 desses trabalhos foram publicados na série da Revista Educação Especial, e 1 artigo nos seguintes canais: Revista do Centro de Educação

UFSM, Educar em Revista, Educação Temática Digital, Revista Ibero-americana de Educação à Distância e Revista Brasileira de Educação Especial.

Com os mesmos procedimentos de busca com o segundo descritor, no mesmo Portal: “Formação de Professores” e “Inclusão”, o qual possibilitou identificar 12 artigos; sendo que 4 foram publicados no *Journal of Research in Special Educational Needs*; 2 na Revista Educação Especial; e 1 artigo nos seguintes canais: Revista Conjectura: Filosofia e Educação; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Ciência & Educação; Motiz: Revista de Educação Física; Movimento: Revista de Educação Física UFRGS.

Para as buscas no Portal SCIELO, utilizou-se os mesmos descritores no levantamento dos artigos acerca da temática. Assim, o descritor: “Formação de Professores e Educação Especial” identificamos cinco artigos, sendo que quatro foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial; e um na Educar em Revista.

Utilizando o descritor: “Formação de Professores e Inclusão” no mesmo Portal, foram identificados 28 artigos; sendo que 5 na Revista Brasileira de Educação Especial; 5 na Educar em Revista; 3 na Revista Educação e Pesquisa; 2 na Revista Bolema; 2 na Revista Brasileira de Educação; e 1 artigo nos seguintes canais: Revista Transinformação; Revista Cadernos de Pesquisa; Revista da Avaliação da Educação Superior; Trabalho em Linguística Aplicada; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Linguagem (Dis) Curso; Revista Psicologia USP; Revista Educação e Realidade; Psicologia Escolar e Educacional; Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.

Em relação à busca por dissertações e teses, utilizou-se o Portal BDTD ((Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) com os seguintes procedimentos: acessar o *site* BDTD (bdtd.ibict.br/) e clicar em Busca Avançada; com a opção de busca por título para a identificação dos trabalhos e os primeiros descritores especificando o tipo de trabalho (dissertação/tese); quando então optou-se pela busca por trabalhos em língua portuguesa; Período: 2007 a 2016. Para procurar dissertações e teses no Portal BDTD, foram utilizados os mesmos descritores como na busca por artigos.

Para encontrar as dissertações utilizando o descritor “Formação de Professores e Educação Especial”, foi possível identificar sete dissertações, sendo

que duas foram realizadas na UNESP, duas na UFSM, uma na UFSCAR, uma na UTFPR e uma na PUC/PR.

Utilizando os descritores: “Formação de Professores e Inclusão”, identificou-se 25 dissertações; sendo que 2 foram realizadas na Universidade Metodista de São Paulo, duas na UNESP, 2 na PUC/PR, 1 na PUC/SP, 1 na UFPB, 1 na PUC/GO, 1 na UFSCAR, 1 na UFU, 1 na UNIVOVE, 1 na UEL, 1 na UFES, 1 na UNB, 1 na UFAL, 1 na UFBA, 1 na UNISINOS, 1 na UFMA, 1 na UFMG, 1 na UERJ, 1 na UFSM, 1 na UFJF, 1 na UFRGS, 1 na Universidade Federal de Pelotas.

Na busca por teses, utilizando os descritores: “Formação de Professores e Educação Especial” identificaram-se 3 teses: sendo 1 na UFSM, 1 na UFRN, 1 na UNISINOS. Com os descritores “Formação de Professores e Inclusão” foi possível identificar 7 teses; sendo 4 na UNESP, 1 na PUC/SP, 1 na PUC/PR, 1 na UFRGS.

O levantamento de artigos nos Portais: CAPES e SCIELO e as dissertações e teses no Portal BDTD, resultaram o total de 59 artigos, 32 dissertações e 10 teses; desconsiderando a duplicidade de cinco artigos encontrados, sendo contabilizados apenas uma vez para fins de resultado final, conforme ilustra a tabela 1:

Tabela 1 – Total de artigos, dissertações e teses publicados no período de 2007 a 2016 encontrados nos Portais: CAPES, SciELO e BDTD

Artigos- CAPES e SciELO	Dissertações BDTD	Teses BDTD
59	32	10

Fonte: Portais CAPES, SciELO e BDTD. Elaborado pela pesquisadora.

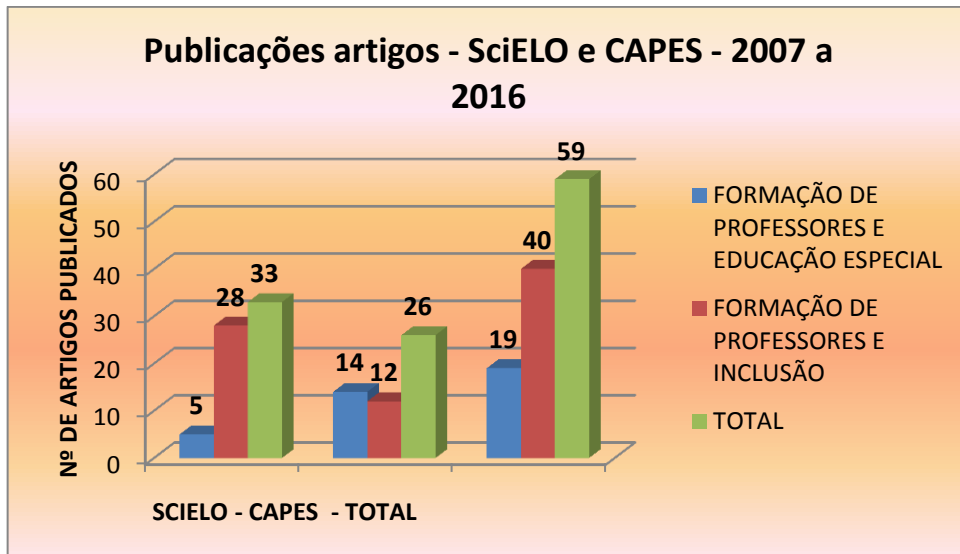
Tabela 2 - Publicações de artigos – SciELO – CAPES – Período:- 2007 A 2016

Descritores	SciELO	CAPES	TOTAL
Formação de professores e Educação Especial	5	14	19
Formação de professores e inclusão	28	12	40
Total	33	26	59

Fonte: Portais SciELO e CAPES. Elaborado pela pesquisadora.

O gráfico 1 representa o número de publicações de artigos – nos Portais SciELO e CAPES no período de 2007 a 2016.

Gráfico 1 – Artigos Publicados – Período: 2007 a 2016

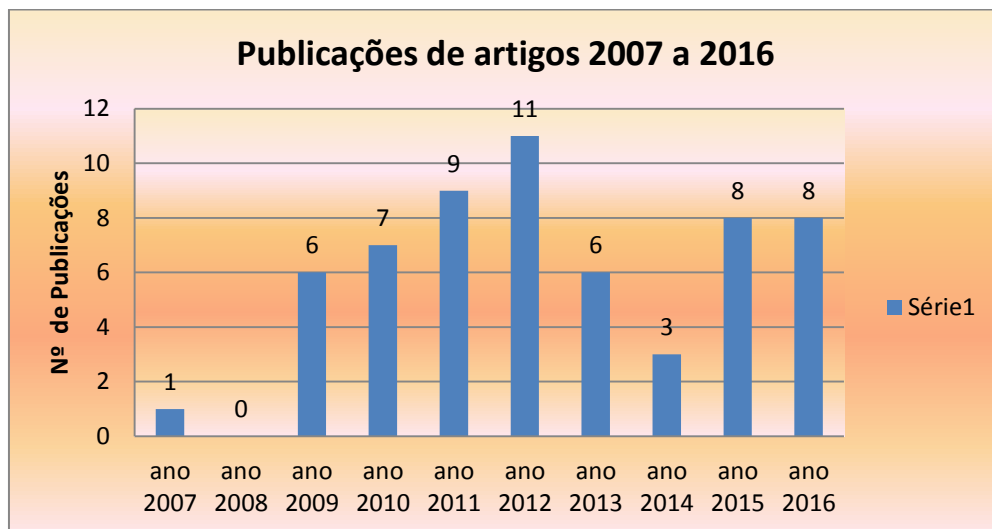


Fonte: Portais SciELO e CAPES no período de 2007 a 2016. Elaborado pela pesquisadora.

As buscas nos dois portais, acima citados, mostraram um total de 59 artigos encontrados, sendo que, utilizando os descritores Formação de Professores e Educação Especial: 19 artigos (cinco SciELO e 14 CAPES); Formação de Professores e Inclusão: 40 artigos (28 SciELO e 12 CAPES).

O gráfico 2 representa o número de artigos, por ano de publicação – no período de 2007 a 2016, nos Portais SciELO e CAPES:

Gráfico 2- Publicações de artigos por ano – 2007 a 2016



Fonte: Portais SciELO e CAPES no período de 2007 a 2016. Elaborado pela pesquisadora.

As consultas mostraram que a maior quantidade de publicações de artigos sobre a temática pesquisada se deram a partir de 2009. Inferimos que pode ser em razão das novas diretrizes das políticas educacionais sobre a inclusão dos alunos com deficiência na rede de ensino regular, sobretudo da publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Inclusiva (PNEE-EI). Verificou-se também que o ano de 2012 registrou-se o maior número de publicações relativo ao período de busca entre 2007 a 2016: 11 artigos publicados.

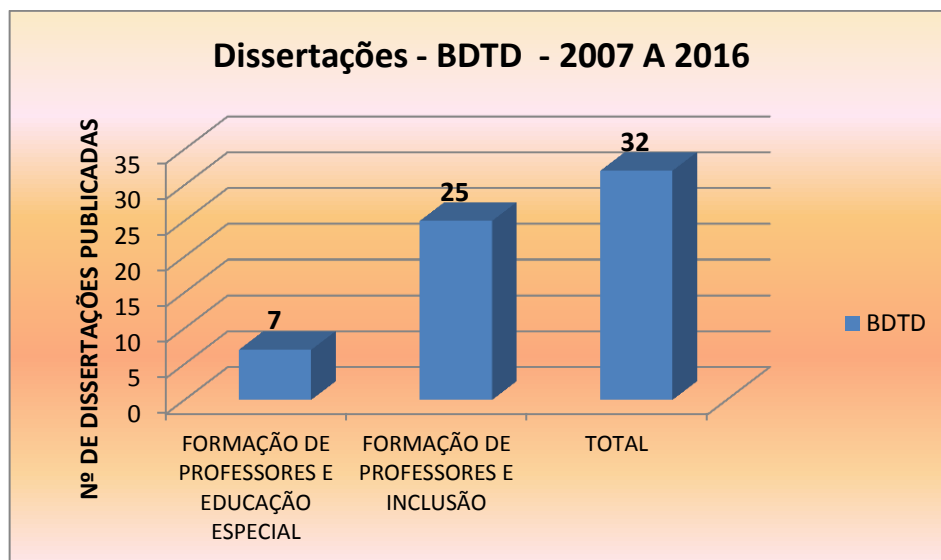
Tabela 3 - Publicações de dissertações – BDTD - Período - 2007 a 2016

DESCRITORES	BDTD
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL	7
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO	25
TOTAL	32

Fonte: Portal BDTD. Elaborado pela pesquisadora.

O gráfico 3 representa o número de dissertações publicadas – no período de 2007 a 2016, no Portal BDTD:

Gráfico 3- Dissertações publicadas – 2007 a 2016 – BDTD

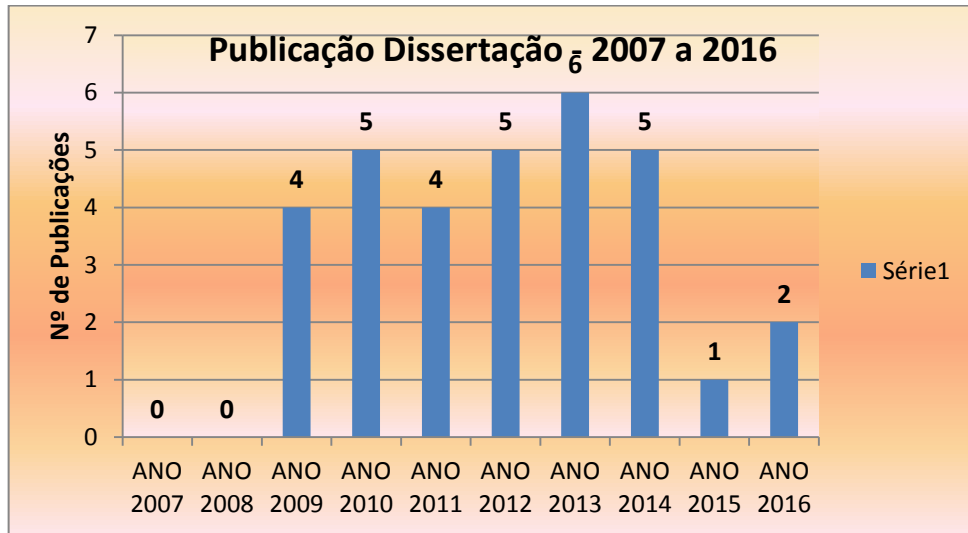


Fonte: Portal BDTD. Elaborado pela pesquisadora.

O total de dissertações encontradas no portal BDTD foi de 32 dissertações; sendo que o cruzamento dos descritores Formação de Professores e Educação Especial: 7 e Formação de Professores e Inclusão: 25 dissertações.

O gráfico 4 representa o número de dissertações, por ano de publicação – no período de 2007 a 2016, nos Portais SciELO e CAPES:

Gráfico 4- Dissertações publicadas – 2007 a 2016



Fonte: Portal SciELO e CAPES. Elaborado pela pesquisadora.

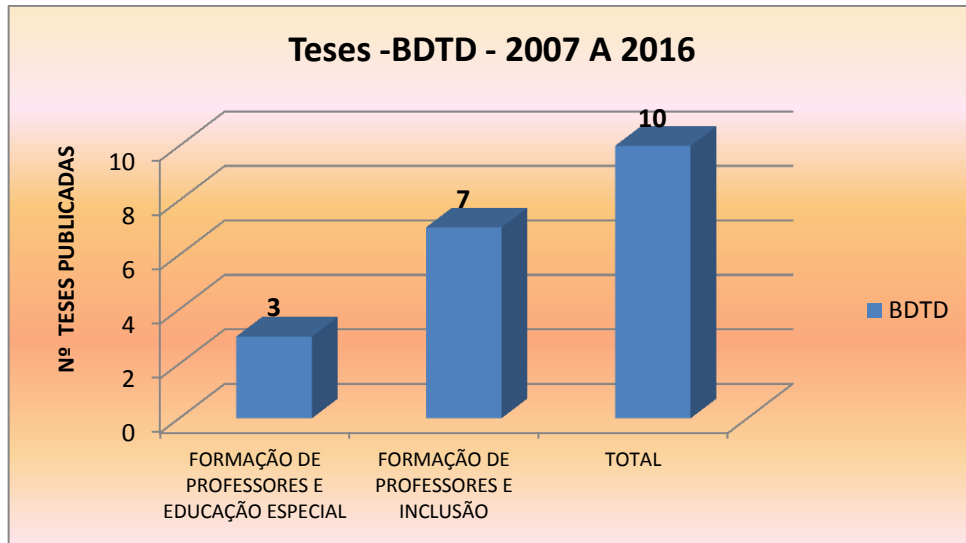
No tocante às dissertações, verifica-se que a partir do ano de 2009 também houve um aumento no número de publicações e que estas tiveram uma maior concentração entre os anos de 2012 e 2014.

Tabela 4- Publicações de Teses – BDTD - Período - 2007 A 2016

Descritores	Teses - BDTD
Formação de professores e Educação Especial	3
Formação de professores e inclusão	7
TOTAL	10

Fonte: Portal BDTD. Elaborado pela pesquisadora.

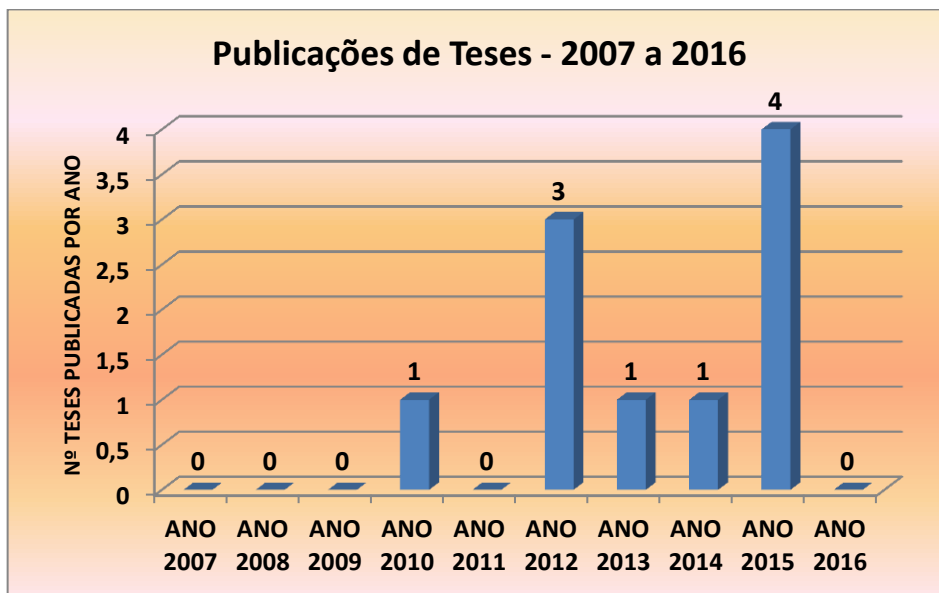
Gráfico 5- Teses Publicadas – BDTD – 2007 a 2016



Fonte: Portal BDTD. Elaborado pela pesquisadora.

O total de teses encontradas no Portal BDTD foi de dez trabalhos publicados, sendo 3 utilizando os descritores Formação de Professores e Educação Especial e 7 teses utilizando os descritores Formação de Professores e Inclusão.

Gráfico 6- Teses publicadas – 2007 a 2016



Fonte: Portal BDTD. Elaborado pela pesquisadora.

No que diz respeito às teses, identifica-se que as publicações se deram a partir do ano de 2010 e os anos de 2012 e 2015 sendo 3 e 4 respectivamente.

1.2.1 Análises de produções sobre formação de professor no contexto da Educação Inclusiva

Dentre os trabalhos selecionados nesse estudo, vários trazem reflexões acerca da formação de professores na inclusão escolar. Por isso, é pertinente ressaltar aqui algumas contribuições, como o de Mesquita; Martins e Poker (2015), intitulado: Políticas educacionais e formação continuada de professores em Educação Especial na modalidade à distância: análise das publicações na base de dados *SciELO*. Este estudo teve por objetivo demonstrar uma análise das produções bibliográficas disponíveis na base de dados *SciELO*, em periódicos na área da Educação a partir dos descritores: “Formação de Professores e Educação Especial”, “Formação de Professores e políticas educacionais”, “Formação de Professores e educação a distância”.

Nesse estudo, os dados indicam que a modalidade à distância, embora seja adotada pelo Ministério da Educação como política de gestão de recursos na formação continuada de professores em Educação Especial, ainda tem pouco impacto na literatura produzida nessa área. Segundo os autores desse estudo, dentro das adequações necessárias ao contexto escolar, colocam a necessidade de reformas na formação do educador como ponto fulcral de sustentação do discurso inclusivo, pois a simples inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, sem nenhum apoio, não garante seu sucesso escolar. Para que a inclusão ocorra de fato, é preciso o apoio para Educação Especial, já que a inclusão exige medidas de adequações da escola a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência. Dentre essas adequações está a presença do professor especializado.

Destaque também para o trabalho de Toledo e Vitaliano (2012), esse estudo teve como objetivo investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Essas autoras apontam alguns empecilhos que dificultam a efetivação de políticas educacionais inclusivas, dentre eles estão o despreparo estrutural das escolas, poucos professores capacitados e o trabalho solitário de professores. Destacam também a resistência e dificuldades por parte dos professores de classe comum para ensinar alunos com deficiência e apontam a importância da formação de professores em serviço para promover a inclusão desses alunos, como forma de minimizar a situação instalada. Esse estudo mostra como resultado a importância da

presença do professor especialista em sala de aula, atuando em colaboração com os professores do ensino regular. Nesse mesmo entendimento, estudos como os de Capellini e Mendes, 2004; Lago, 2010; Carneiro, 2012 destacam a importância de que todos os profissionais da escola desenvolvam habilidades de se trabalhar em colaboração.

Rodrigues e Lima Rodrigues (2011) no estudo intitulado Formação de Professores e Inclusão: como se formam os reformadores? discutem algumas concepções teóricas sobre formação de professores e quatro aspectos centrais da formação de professores para a inclusão: conteúdos, estratégias de ensino aprendizagem, relação teoria e prática e impacto na vida profissional. Segundo esses autores, a Educação Inclusiva deve ser entendida como uma reforma educacional que, para se realizar, necessita que os professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais e nos aponta que é necessário operar uma reforma aprofundada nos cursos de formação para que as pessoas que neles são habilitadas possam ser agentes de mudança na escola. Nesse mesmo sentido, estudos como os de Capellini e Mendes (2004); Senna (2008); Pletsch (2009); Mendonça e Silva (2015) apontam a importância de se repensar os cursos de formação de forma a atender ao projeto nacional por uma Educação Inclusiva e emancipadora.

Mendonça e Silva (2015), no artigo A Formação Docente no contexto da Inclusão: para uma nova metodologia, discutem a temática da inclusão na contemporaneidade, circunscrita por tensões entre o respeito às diferenças e às práticas excludentes que emergem no contexto educacional. O trabalho consiste em um estudo sobre questões referentes à inclusão escolar, à deficiência intelectual e à formação de professores. Destacam que se fazem necessárias dinâmicas de formação mais colaborativas que permitam aos professores uma análise conjunta de suas próprias ações pedagógicas, um aprofundamento e uma sistematização de seus conhecimentos por meio do fortalecimento de seus coletivos profissionais, da resignificação dos espaços de coordenação pedagógica coletiva e, conseqüentemente, de suas próprias atuações.

Nessa pesquisa, encontram-se vários estudos acadêmicos que destacam como condição essencial para a promoção dos alunos PAEE a formação de professores: Duek e Naujorks (2006), Santos e Mendes (2008), Pletsch (2009, 2014), Oliveira (2010), Rodrigues e Lima Rodrigues (2011), Toledo e Vitaliano

(2012), dentre outros, pois nos últimos dez anos constitui-se ponto relevante na área educacional em decorrência das novas legislações no contexto da Educação Inclusiva.

Frente a um conjunto de desafios que a escola inclusiva exige, pode-se citar que a formação de professores ocupa lugar de destaque, pois é por meio dos profissionais que atuam diretamente no chão da escola⁴ que irá se materializar e implementar as mudanças necessárias a fim de se almejar um espaço educativo que respeite os princípios e fundamentos da escola inclusiva e assim conseguir cessar os processos de exclusão de parcela da população brasileira, em especial os alunos com deficiência, além de viabilizar melhores condições para a escola proporcionar o aprendizado a todos os seus alunos.

Embora haja uma significativa produção bibliográfica sobre o tema pesquisado, principalmente a partir de 2009, necessita-se de mais produções, principalmente em relação à Formação Continuada do professor no contexto da escolarização dos alunos com deficiência, de forma a contribuir significativamente na qualidade da Educação, pois se acredita que essa melhoria depende da atuação dos profissionais da escola, em especial a do professor, que está diretamente ligado ao processo de ensino- aprendizagem dos alunos.

A seguir são apresentadas as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no processo de desenvolvimento humano dos agentes da Educação e no trabalho docente com vistas a favorecer a sociedade do conhecimento.

1.3 Contribuições dos estudos que abordam a Teoria Histórico-Cultural na formação de professores da Educação Especial

Este estudo pautou-se nos indícios da Teoria Histórico-Cultural, que tem sido objeto de estudo no Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão, (NEPPEIN), no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, uma vez que essa teoria tem avançado nos estudos sobre o processo de aprendizagem, sobretudo do aluno com deficiência, podendo refletir positivamente na concepção do que os agentes da Educação têm acerca da deficiência, do

⁴ O termo “chão da escola” teve inspiração na metodologia política inaugurada pelo movimento operário italiano, através dos jovens intelectuais e militantes se reuniram aos trabalhadores, pautando investigações e análises coletivas que tornavam o chão da fábrica um espaço privilegiado de produção de conhecimentos. Neste âmbito, situações de absenteísmo e gestos de sabotagem, mesmo que individuais, foram ressignificados, passando a compor a cartografia das lutas que se processavam nestes espaços ao invés de serem tomados enquanto comportamentos apolíticos. (COCO; Giusepe, 2001).

desenvolvimento humano e da escolarização desses alunos e dessa forma, poderá contribuir com a humanização dos professores e também dos alunos.

A Teoria Histórico-Cultural, como teoria do desenvolvimento humano, surgiu na 1ª metade do século XX, na antiga União Soviética (URSS), tendo como objetivo instituir a Psicologia Dialética a partir do referencial da Teoria Marxista que foi desenvolvida, principalmente, por Liev Semióvich Vygotsky (1896 -1934), e seus seguidores, Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979), Alexander Románovich Lúria (1902-1977). Um dos objetivos de Vygotsky, segundo Duarte (1999, p. 107), era o de “superar o modelo biológico de ser humano e construir uma Psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem”, logo, história e cultura são dois conceitos importantíssimos e articuladores nessa teoria.

Vygotsky construiu essa teoria num momento de grande ruptura social que ele vivenciou no contexto da Rússia Revolucionária. As possibilidades de construir essa teoria emergiram diante das tarefas que estavam colocadas para a Educação e para se pensar o desenvolvimento humano numa sociedade diferente que estava em formação naquele momento. Segundo Silva (2013, p. 138), “Vygotsky buscou aprofundar seus estudos em uma Psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo e não fragmentado, que considerasse o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano”.

A Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, compreende a sociedade não como algo externo ao indivíduo em que ele deve se adaptar, mas como aquilo que cria o próprio ser humano. A dialética em Marx analisa os fatores externos e internos inerentes à pessoa e os fenômenos devem ser analisados do ponto de vista do seu movimento e de suas transformações. De acordo com Duarte (2000, p. 92), “o singular só pode ser entendido em toda sua riqueza quando visto como parte das relações que compõem o todo”. Essa teoria fala de um homem histórico e que está em permanente transformação na relação com a cultura e com os instrumentos culturais.

Para essa teoria o ser humano nasce social, são seres relacionais, sendo assim, sobrevivem na relação com o outro para se tornarem humanos. Segundo Prestes (2013), é essa transformação histórica e permanente que as pessoas vivenciam no processo de desenvolvimento, na relação com os instrumentos culturais criados pela humanidade que as transformam em humanos, dessa

maneira, o homem não pode ser estudado separado da sua história, sua cultura e de seu contexto. A espécie humana se diferencia dos demais seres vivos, pois estes necessitam apenas se adaptar à natureza para conseguir sobreviver, enquanto que aqueles necessitam transformar a natureza. Nessa direção, diz Saviani:

O homem necessita produzir continuamente sua existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isso é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2005, p.11).

Segundo Martins (2001, p. 36) “o gênero humano se põe, portanto, enquanto produto das relações entre objetivações e apropriações que se acumulam historicamente pela atividade social”. A formação do homem integra o processo histórico de objetivação do gênero humano. Pelo processo do trabalho, atividade vital humana, o homem constrói sua genericidade, de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra. Este processo, por sua vez, é um processo essencialmente comunitário, realizado pelos homens em inter-relações, é expressão de vida social.

Na concepção da teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento histórico é entendido como um processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo, por meio do trabalho, o homem vai construindo o mundo da cultura, ou seja, o mundo essencialmente humano. Segundo Saviani (2005, p. 94) “a educação tem suas origens, especificamente, nesse processo.”

Essa teoria aponta que o papel da Educação é a humanização de todas as pessoas, o homem irá se humanizar nas relações sociais no ambiente em que está inserido, assim, ele necessita do outro para se tornar humano por meio de um processo histórico de desenvolvimento e de formação. Segundo Martins (2007), esse processo significa oportunizar a cada indivíduo em particular as condições e as possibilidades para que ele se aproprie e desenvolva o que o gênero humano já conquistou, portanto o que sustenta essa concepção é que a formação humana é essencialmente histórica e social.

A modificação que cada indivíduo passa é na verdade a reprodução das modificações da sua espécie, portanto o homem se torna humano pela via da apropriação da cultura acumulada. Para Martins (2013), o processo de humanização

implica na conquista por cada um de nós nas propriedades que caracterizam os seres humanos por um processo histórico de desenvolvimento e formação, é um processo complexo que demanda a aquisição das particularidades humanas. Conforme Duarte (1996, p. 93), “o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.”

Nesse sentido, ressalta-se a importância da humanização do professor a fim de que ele se apodere dos conhecimentos científicos e para que tenha melhores condições de transmiti-los (clássicos ou universais), pois terá como papel fundamental mediar esses conhecimentos e dessa maneira, ele também estará humanizando e contribuindo para a promoção do desenvolvimento de seus alunos, uma vez que o processo de humanização das pessoas acontece em decorrência do ensino. Facci (2007) argumenta que é com esse processo de humanização que o professor deve lidar com sua prática pedagógica. Ele deve trabalhar os conhecimentos científicos mais elaborados, de forma a transformar a consciência dos alunos. Socializar o conhecimento significa conduzir a prática pedagógica para que o aluno se aproprie daquele conteúdo curricular da forma mais elaborada possível.

[...] dizer que determinada conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. [...] o surgimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. (SAVIANI, 2005, p. 174).

Segundo Facci *et al.* (2010, p. 225), o professor tem uma função mediadora que é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir desse conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual.

A mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento,

enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2011, p. 42).

O processo de mediação escolar acontecerá de forma dialética, em que a apropriação dos instrumentos culturais será facilitada por meio da intervenção entre o professor e o aluno, portanto, esse processo requer que o professor seja um portador do signo da cultura para que se consiga promover o pleno desenvolvimento de seus educandos, pois de acordo com os princípios defendidos pela teoria Vygotskyana é a aprendizagem que promoverá o desenvolvimento. Facci, Leonardo e Silva (2010, p. 216), nos diz: “O professor tem uma função mediadora que é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual”.

De acordo com Meira (2007), o principal fato humano para Vygotsky é a transmissão e assimilação da cultura, já que a aprendizagem se constitui em condição imprescindível para o desenvolvimento das características humanas, assim, a aprendizagem é um pré-requisito para o desenvolvimento, pois os processos de desenvolvimento são impulsionados pelas aprendizagens. Com esse pressuposto, estabeleceram-se as bases para uma discussão inteiramente nova não só em relação à aprendizagem, mas também ao que se refere ao desenvolvimento e às funções do ensino. Dessa forma, a teoria Vygotskyana inverteu a ordem de condicionalidade entre desenvolvimento e aprendizagem, o que certamente representa um dos grandes méritos do autor.

Nesse sentido, entende-se a escola como o lugar privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, para tanto, o professor deve dominar esses conhecimentos para que esse processo de ensino e aprendizagem se institua como condição mediadora no processo de desenvolvimento e de humanização das pessoas; como aponta Martins (2013), a escola é o espaço para a socialização dos conteúdos universais e para a promoção humana e não há campo científico que atinja a vida das pessoas de um modo tão intenso quanto o que ratifica o campo da ciência da Educação. Ensinar e educar são contingências da nossa sobrevivência.

Segundo Facci, Leonardo e Silva (2010, p. 216), “Por meio da internalização dos instrumentos dados culturalmente, via mediação educativa, o homem passa a

ter acesso às produções culturais cada vez mais amplas e diversificadas”, ainda segundo esses autores; o professor, ao ensinar o conteúdo científico do currículo, leva o aluno a patamares superiores, pois provoca nele uma nova relação com os objetos da realidade. Nessa perspectiva, compreende-se que a educação escolar interfere diretamente na formação dos educandos e a tarefa central do professor é transmitir o saber objetivo⁵ ao aluno e contribuir para o seu processo de humanização, dessa forma, a escola deveria trabalhar o essencial e não o secundário.

A educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. O ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome dos conteúdos do senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos, presentes em seu desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser (MARTINS, 2013, p. 307).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica tem se posicionado na luta para que a escola socialize o saber nas suas formas mais desenvolvidas e trave um embate com as políticas educacionais que tenham como concepção pedagógica preparar o indivíduo para as demandas da sociedade capitalista. Segundo Duarte (2000) e Martins (2013), uma escola que fica aprisionada aos ditames da cotidianidade aliada ao capitalismo contemporâneo, uma escola que não socializa o conhecimento objetivo não propicia aos alunos aquilo que seria indispensável à compreensão das contradições que marcam a sociedade atual. A compreensão dessas contradições passa, necessariamente, pela apropriação do conhecimento que tenha impactos profundos sobre a formação da concepção de mundo dos alunos. Segundo Saviani (2005, p. 14), “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Dessa forma, compreende-se que o trabalho educativo como:

⁵ Saber objetivo, segundo Saviani, 2005: são os conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade em sua forma mais rica e desenvolvida, pois são estes que permitem comprovadamente ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal.

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 14).

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino terá relevante função no sistema de organização da vida dos indivíduos, uma vez que influenciará o seu desenvolvimento psíquico, pois representa uma via organizada de transmissão da experiência social, daí a importância do professor se humanizar, uma vez que terá como tarefa contribuir para o processo de humanização de seus alunos. Segundo Facci, Leonardo e Silva (2010, p. 225), o professor contribui para a aprendizagem e conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno. A tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, sendo tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Segundo os mesmos autores, “a prática docente implica em criar possibilidades de que o aluno se aproprie dos instrumentos necessários para desenvolver os processos psicológicos superiores”. Sendo assim, o professor terá como função fazer a mediação entre os alunos e os conhecimentos científicos, entre os conhecimentos cotidianos e os não cotidianos. Ainda de acordo com Facci, Leonardo e Silva (2010, p. 227), a tarefa central do professor é transmitir o saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pela escola e assim contribuir para o seu processo de humanização. Nesse contexto, a função social do educador:

Pressupõe o domínio de uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos aprendem. E, é neste espaço que podemos compreender as contribuições da Psicologia da Educação: trabalhando junto com os educadores uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (MEIRA, 2007, p. 57).

A finalidade da Psicologia da Educação, segundo Meira (2007, p. 57), “é contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica; ajudando a remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico”. Dessa mesma forma, a Pedagogia

Histórico-Crítica também contribui para que os profissionais de Educação tenham mais clareza dos determinantes sociais da Educação, favorecendo a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a Educação e, conseqüentemente, como nos diz Saviani (2005, p. 100), “é preciso se posicionar diante das contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”.

O professor, diante da complexa tarefa de transmitir o saber objetivo, necessita provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seus educandos a fim de contribuir para o processo de humanização de seus alunos. Para tanto, terá de adquirir domínio adequado do conhecimento e estudar teorias pedagógicas que fundamentem o seu trabalho docente e orientem sua prática educativa. Nesse sentido, Saviani (1997, p. 130), elucida que o professor necessita dominar alguns conhecimentos para conduzir sua prática a fim de humanizar seus alunos: a) conhecimentos específicos da disciplina por ele ministrada (a matemática, por exemplo); b) conhecimento didático curricular, que lhe permita compreender como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos; c) “saber pedagógico”, apropriado dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizado nas teorias da educação; d) compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa e, e) “saber atitudinal”, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo. Assim, torna-se relevante ao professor, apoderar-se dos conhecimentos considerados essenciais ao trabalho educativo e certamente, isso ocorrerá no seu processo de formação, uma vez que este lhe dará conhecimentos teóricos, os quais conduzirão a sua prática educativa conforme suas concepções. Quanto à sua formação, esse autor aponta:

A própria formação docente precisa se problematizada, com vista à instrumentalização do trabalho pedagógico, posto que, esvaziada de conteúdos clássicos, resulta impotente para a assunção dos desafios requeridos ao bom ensino. O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento infantil, sem, contudo se deixar aprisionar por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento. Essas são as reais condições para que professor e

aluno se apresentem, desde o ponto de partida, como “agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, 2005, p. 295).

Facci (2007) argumenta que os professores precisam ser formados por cursos que realmente provoquem suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para refletir sobre a sua prática e que estas os façam discutir os conteúdos teóricos apresentados. Segundo Saviani (2005, p. 291), do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Cultural e da Psicologia Histórico-Crítica o professor tem que se preocupar com o ensino que promova de fato, o desenvolvimento. Para que este ensino se consolide, Saviani (2005, p. 288) diz que é indispensável uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, quanto maior a fragilidade dessa formação, maior será a precariedade da sua formação acadêmica e conseqüentemente, das suas condições de trabalho e da sua prática educativa.

Segundo Facci, Leonardo e Silva (2010, p. 231), uma proposta de formação de professores de acordo com os princípios da Escola de Vygotsky deve ter como centro os fundamentos teóricos, pois se entende que existe uma relação dialética entre teoria e prática. A reflexão sobre a prática torna-se possível à medida que o professor tenha conhecimentos científicos internalizados e que ele mesmo esteja sendo humanizado.

Diante do exposto, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica contribuem para que os professores tenham uma concepção afirmativa do ato de ensinar e de compreender a real função da escola que é ser mediadora entre aluno e conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, de tal forma, que se consiga promover crescimento intelectual dos alunos que passam pela escola por meio do processo de humanização.

1.3.1 Estudos brasileiros sobre a formação de professores pautados pela abordagem Histórico-Cultural, no período de 2007 a 2016

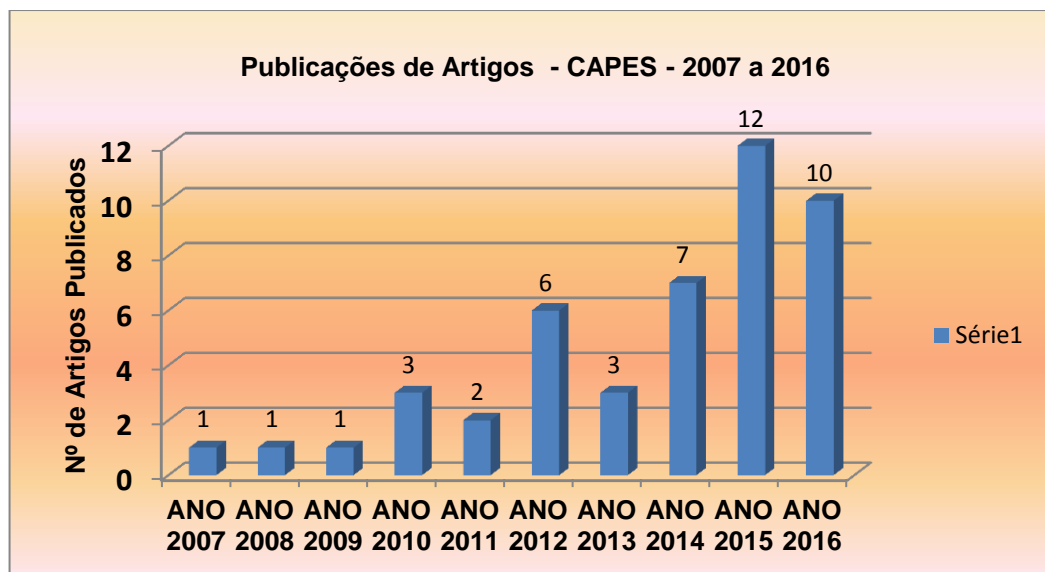
Neste estudo procurou-se mapear trabalhos acadêmicos brasileiros no âmbito de artigos, dissertações e teses acerca da formação de professores pautados na teoria Histórico-Cultural de forma a compreender as contribuições que esta teoria vem proporcionando à formação dos professores brasileiros uma vez que, de acordo com Facci, Leonardo e Silva (2010, p. 233), a tendência teórica utilizada pelo professor também reflete o modelo de homem a ser construído.

A perspectiva Histórico-Cultural como referencial teórico para a formação docente assume uma formação constitutiva de homem em sua totalidade, com sua vinculação histórica e ideológica. Esta proposta propõe meios para a libertação do homem por meio de um processo de humanização.

A pesquisa por artigos foi realizada no Portal CAPES, a pesquisa por dissertações e teses foi realizada no Portal BDTD; ambas foram utilizadas a combinação dos seguintes descritores: 1º) Formação de Professores + Teoria Histórico-Cultural; 2º) Formação de Professores + Psicologia Histórico-Cultural, no período correspondente ao ano de 2007 a 2016. Foram destacados nos trabalhos acadêmicos: o título, autor (a), ano de publicação, canal de divulgação e a área de conhecimento optando-se por buscar os trabalhos que tivessem o descritor, Formação de Professor no título e os demais descritores como assunto no corpo do trabalho.

Conforme os critérios acima mencionados a busca no Portal CAPES resultou em 46 artigos; sendo que 36 artigos correspondem aos descritores Formação de Professores + Teoria Histórico-Cultural; 10 artigos correspondem aos descritores Formação de Professores + Psicologia Histórico-Cultural; foram descartados 9 artigos que se repetiram. Destaque para o ano de 2015 em que teve 12 artigos publicados, o que corresponde ao ano de maior publicação desse intervalo, conforme demonstra o gráfico 7.

Gráfico 7- Artigos por ano de publicação – CAPES – 2007 a 2016

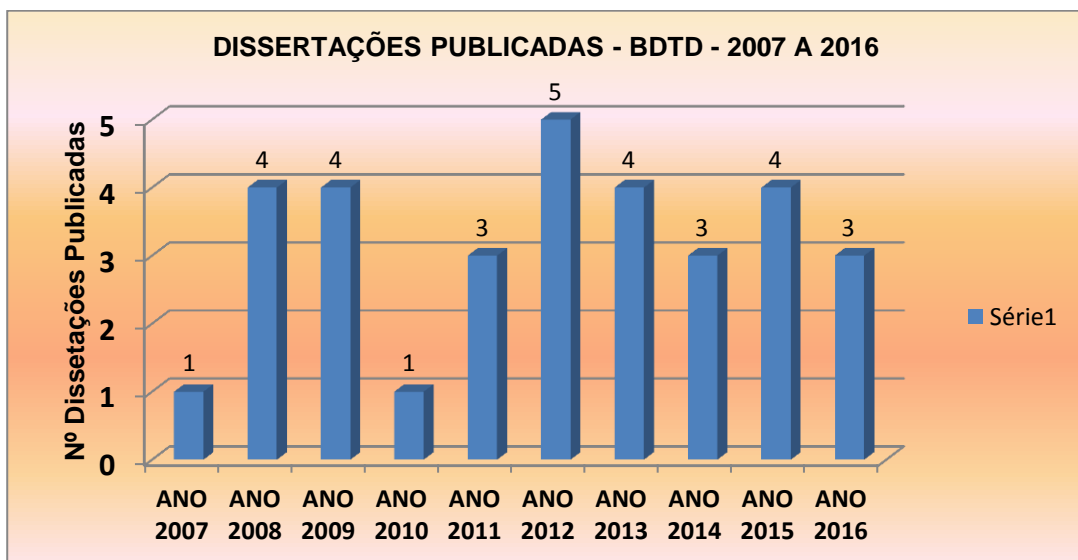


Fonte: Portal CAPES. Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à área de conhecimento dos 46 artigos pesquisados, 11 se tratavam de Educação Infantil, 11 de Matemática, 5 de Educação Inclusiva, 2 de Alfabetização e 17 de outras áreas do conhecimento.

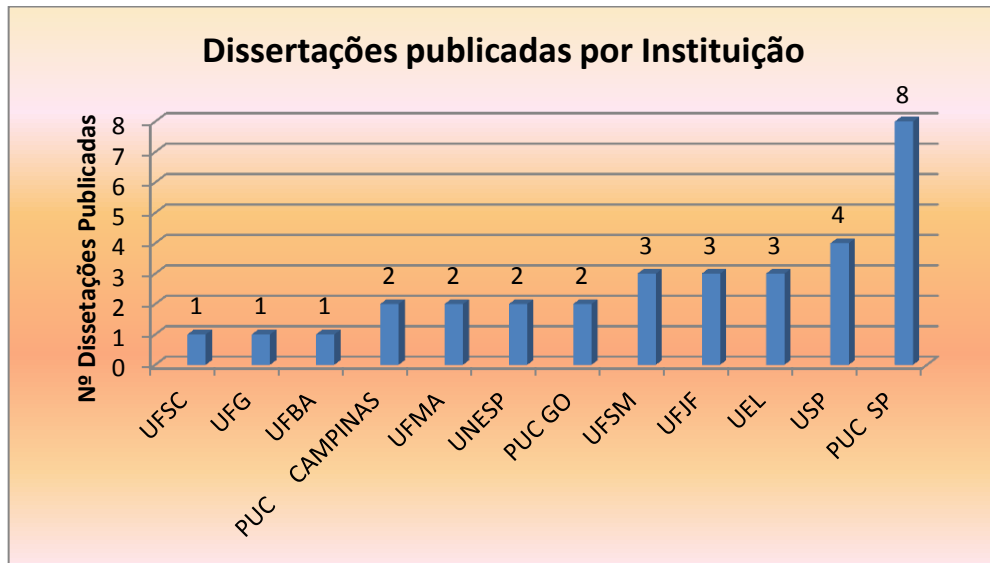
Na busca por dissertações no Portal BDTD resultou em 32 dissertações publicadas, sendo que 25 correspondem aos descritores Formação de Professores + Teoria Histórico-Cultural e, 7 correspondem à Formação de Professores + Psicologia Histórico-Cultural. Nesse processo de busca, foram descartadas 6 dissertações que se repetiram. No ano de 2012 houve 5 dissertações publicadas, o que corresponde ao maior número de acordo com os critérios adotados, conforme mostra o gráfico 8.

Gráfico 8- Dissertações por ano de publicação – CAPES – 2007 a 2016



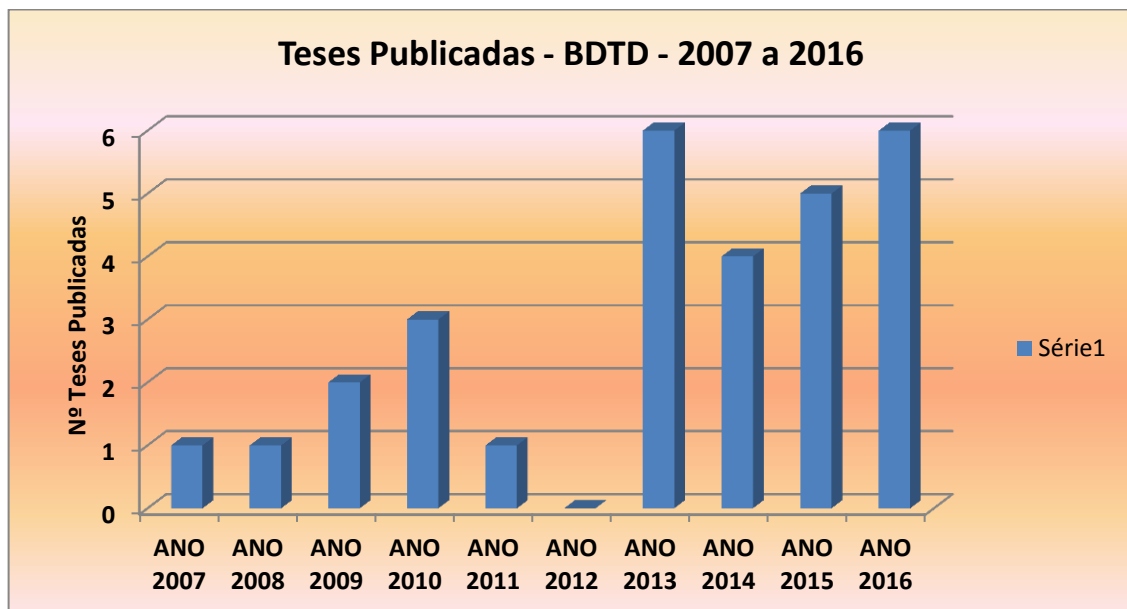
Fonte: Portal CAPES. Elaborado pela pesquisadora.

Ao conhecer as instituições que publicaram as 32 dissertações, a saber: UFSC, UFG e UFBA uma dissertação; PUC CAMPINAS, PUC GOIÁS, UFMA e UNESP duas; UEL, UFSM e UFJF três; USP quatro, PUC SP oito. Portanto, a PUC de São Paulo foi a instituição que se destacou com o maior número de dissertações publicadas.

Gráfico 9- Dissertações publicadas por Instituição – CAPES – 2007 a 2016

Fonte: Portal CAPES. Elaborado pela pesquisadora.

Quanto às teses no Portal BDTD encontrou-se 29 publicações, sendo que 25 correspondem aos descritores Formação de Professores + Teoria Histórico-Cultural e, quatro correspondem à Formação de Professores + Psicologia Histórico-Cultural. O ano de 2013 e 2016 ocorreu o maior número de teses publicas nesse período, conforme demonstra o gráfico 10.

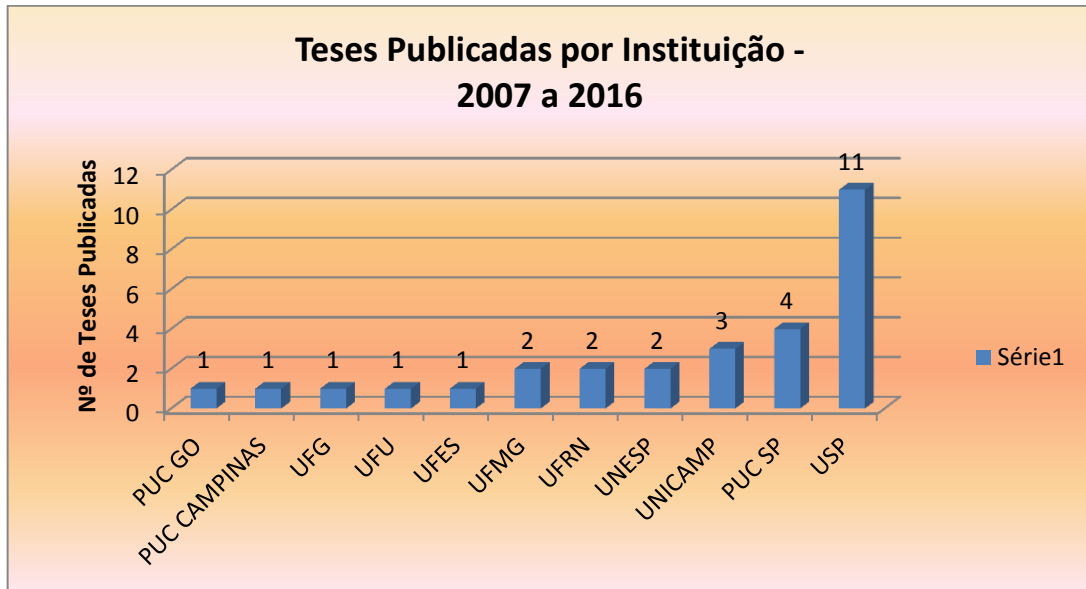
Gráfico 10- Teses por ano de publicação – CAPES – 2007 a 2016

Fonte: Portal CAPES. Elaborado pela pesquisadora.

Aqui estão as 29 teses conforme as instituições de publicação: PUC GO, PUC Campinas, UFG, UFU, UFES 1 tese; UNESP, UFRN, UFMG 2; UNICAMP 3, PUC SP

4; USP 11. A Instituição com maior número de teses publicadas nesse período foi a USP com 11 trabalhos, conforme o gráfico 11.

Gráfico 11- Teses publicadas por Instituição – CAPES – 2007 a 2016



Fonte: Portal CAPES. Elaborado pela pesquisadora.

Diante das publicações encontradas nessa pesquisa acerca da temática pesquisada, ressalta-se a importância de destacar alguns trabalhos que, de certa forma, ajudam a compreender as contribuições desse referencial teórico no trabalho docente como nos estudos de Padilha e Oliveira (2016), intitulado: Conhecimento, Trabalho Docente e Escola Inclusiva, o qual está pautado nos pressupostos teóricos metodológicos da matriz Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que discute a importância do conhecimento teórico para os professores que atuam na Educação Especial em um município do interior de São Paulo. Trata-se de um projeto desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação em busca de caminhos para superar a dicotomia entre teoria e prática em que se viabilizou entre os participantes a discussão entre teorias e práticas pedagógicas que promovessem a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Constatou-se nesse projeto que os estudos teóricos desses professores participantes em outros espaços eram inconsistentes e também não delineados com nitidez, mesmo quando abordavam a temática da inclusão. Na contramão desse tipo de formação, os estudos de Facci, Leonardo e Silva (2010), destacam a importância de se trabalhar os fundamentos teóricos nos cursos de formação de professores, uma vez que, existe uma relação dialética entre teoria e prática. De acordo com as

autoras desse estudo, a formação deve ocorrer na direção de uma emancipação humana que implica na constituição do homem como ser cultural e aponta a necessidade de elaboração de conceitos a fim de que os professores alcancem o mais elevado grau de conhecimento. Nesse mesmo entendimento, Moretti e Moura (2010), diz que as propostas de formação devem ser constitutivas do homem em sua genericidade e que os professores devem apropriar-se de seus trabalhos, num processo formativo do humano no homem, fornecendo-lhes meios para a sua libertação.

Santos e Araújo (2016), no estudo intitulado: A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Um olhar crítico, fazem uma análise no Curso de Pedagogia no tocante à Educação Inclusiva apontando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural na formação de professores na perspectiva inclusiva, e destacam ainda a importância do papel do professor no processo do desenvolvimento da aprendizagem e na humanização dos alunos. A pesquisa aponta que a formação de professores e a organização da grade curricular têm bastante relevância na consolidação da escola inclusiva e defendem que a escola deve proporcionar a todos os alunos os conhecimentos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade. No mesmo sentido, estudos como o de Facci, Leonardo e Silva (2010), reportam à importância de se trabalhar os conhecimentos científicos com todos os alunos. Igualmente, Martins (2013), indica que as instituições devem pautar os seus trabalhos nos conhecimentos científicos, tendo isso inclusive como objeto de crítica, ou seja, questionar qual é o papel da escola.

A pesquisa de Facci, Leonardo e Silva (2010) intitulado - O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural - procurou apresentar as teorias que sustentam a formação do professor nos textos publicados nos Anais da ANPED – no período de 2002 a 2006.

O estudo destaca alguns pressupostos das Pedagogias Contemporâneas, sobretudo da Pedagogia do Professor Reflexivo e Pedagogia das Competências. Segundo as autoras, a Pedagogia do Professor Reflexivo possui limites impostos pela sociedade capitalista, de tal modo que a reflexão sobre a prática é insuficiente para superar as dificuldades da prática profissional e enfatizam a reflexão como um ato coletivo. De acordo com as autoras é necessário que os professores reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais esses profissionais desenvolvem a

profissão. Procurou-se compreender, neste estudo, até que ponto os autores de textos que tratam da formação de professores se pautam em tendências pedagógicas críticas e não críticas. Na abordagem não crítica elegeu-se o construtivismo, a Pedagogia do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências. Na concepção crítica elegeu-se a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Verificou-se que a maioria dos textos (79,83%) apresentou uma abordagem não crítica.

Nesse sentido, as autoras destacam que enquanto ocorrer o predomínio das tendências não críticas respaldando a formação do professor, dificilmente haverá uma alteração na qualidade do ensino ofertado atualmente nas escolas brasileiras. Os estudos de Martins (2013) e Duarte (2000) ressaltam que as tendências críticas vão ao encontro de uma formação docente pautada no método dialético de Marx, presentes na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Destacam que cabe aos educadores e pesquisadores debaterem criticamente as teorias pedagógicas que imperam no interior das escolas, lançando mão das contribuições que a Teoria Histórico-Cultural proporciona à aprendizagem do aluno. O estudo aponta ainda que não se pode aliar a Escola de Vygotsky à Teoria do Professor Reflexivo e à Pedagogia das Competências, pois essas teorias compreendem o desenvolvimento humano a partir da epistemologia genética.

Nesta pesquisa foi possível identificar vários estudos acadêmicos que ressaltam a importância da Teoria Histórico-Cultural no processo de Formação de Professores, a saber: Facci, Leonardo e Silva (2010); Padilha e Oliveira (2010); Santos e Araújo (2016), uma vez que destacam como ponto relevante a humanização do professor. Dessa forma, reafirma-se que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica contribuem de forma significativa no processo de humanização dos professores com vistas a favorecer a sociedade do conhecimento.

A presente pesquisa encontra-se neste cenário, o país tentando formar os professores - conforme as legislações vigentes - para trabalhar na diversidade e escolarizar todos os alunos na escola comum, atendendo ao processo de inclusão escolar. Neste contexto, pretende-se abarcar o princípio da colaboração, presente na proposta desse estudo, como uma possibilidade de melhorar o desenvolvimento profissional para atender às demandas da escola inclusiva.

CAPÍTULO II

2 O PRINCÍPIO DA COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A prática da colaboração no contexto da Educação Inclusiva requer mudanças na organização da escola, bem como no trabalho dos seus educadores, de maneira a romper com a cultura do trabalho isolado e desenvolver um trabalho em equipe, favorecendo uma nova cultura em que os conhecimentos e os saberes são compartilhados entre os pares e assim, oportunizar a aprendizagem de todos os alunos (CAPELLINI; MENDES, 2007).

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 125).

Dessa maneira, para que se efetive a atuação com colaboração no espaço escolar é importante que, tanto os professores da classe comum, quanto do ensino especial assumam responsabilidades compartilhadas como o ato de planejar, discutir o que será realizado com os alunos, a preparação e o desenvolvimento das aulas, compartilhar dúvidas e questionamentos e avaliar juntos, o resultado das aulas. Só assim, estarão propiciando práticas educativas que atendam a diversidade de todos os alunos e também favoreçam os docentes em seu desenvolvimento pessoal e profissional (CAPELLINI e MENDES, 2007; TARTUCI, 2011).

Nessa perspectiva, quando a equipe escolar ou parte dessa equipe se une em busca de novas práticas pedagógicas e de caminhos para se reestruturar de forma a atender a todos, inclusive os alunos que são o Público Alvo da Educação Especial, estará cumprindo o seu papel social. Estudos, como os de Carneiro (2012); Tartuci (2012); Zanata e Capellini, (2013); Lago (2014) destacam a importância de todos os profissionais da escola desenvolver habilidades de trabalhar em colaboração, modificando a cultura do trabalho isolado dentro da equipe escolar, possibilitando uma moderna cultura em que prevaleçam os saberes compartilhados entre todo o grupo, propiciando aos educadores desempenhar o seu papel de modo mais seguro.

Na perspectiva colaborativa essa estrutura une os professores e os encoraja a novas interações legitimando o conhecimento prático dos professores quanto ao desenvolvimento profissional da equipe. Essa abordagem permite também que os professores tornem-se mais

atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (ZANATA; CAPELLINI, 2013, p.289).

Na perspectiva colaborativa, a escola pode estabelecer vários tipos de parcerias dentro do próprio ambiente escolar, incentivando o compartilhamento de saberes, a troca de experiência entre os pares, o trabalho em colaboração entre o professor regente e o professor de apoio, bem como buscar parcerias com outros setores da comunidade tais como os pais, universidades, assistência social, saúde, esporte, a fim de melhor atender às demandas da diversidade existente na escolar.

2.1 A colaboração entre todos os profissionais da escola na consolidação da Educação Inclusiva

A escola comum tem a responsabilidade de escolarizar todos os alunos que nela estejam matriculados, alunos com ou sem deficiência. Dessa forma, torna-se necessário refletir o seu papel político e social em função da diversidade do alunado e da complexidade das demandas da escola inclusiva, sobretudo da atuação dos profissionais, a fim de que consigam oferecer melhores respostas às especificidades de cada aluno no seu processo de desenvolvimento acadêmico. Segundo Caramori (2014, p. 10), a Educação Inclusiva tem várias influências, sendo impulsionada pelas políticas sociais e educacionais, pela multiculturalidade, pela diversidade que está cada vez mais presente nas escolas e principalmente, pela ruptura com os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, exigindo uma reinvenção ou reestruturação das práticas pedagógicas empregadas até então.

A proposta da escola inclusiva remete a uma escola de qualidade para todos que nela ingressam, uma escola que consiga atender de maneira mais eficiente e responsiva o fracasso escolar de parte do seu alunado, inclusive aqueles que apresentam alguma deficiência. Para tanto, torna-se relevante que todos os profissionais da escola - sejam eles professores, gestores e coordenadores - reflitam criticamente as intencionalidades educativas que estão postas, a concepção que se tem de deficiência e das práticas pedagógicas utilizadas para ensinar todos os alunos. Faz-se necessário também conhecer os entraves que dificultam a aprendizagem de alguns alunos e transpor barreiras do cotidiano escolar que limitam a participação e a aprendizagem de todos os alunos que frequentam a escola comum, bem como desenvolver estratégias pedagógicas que consigam impulsionar

a aprendizagem desses educandos no ensino regular, pautados nos princípios da inclusão escolar.

A Educação Inclusiva deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desigualdade (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 517).

Corroborando com essa ideia, Rodrigues e Lima Rodrigues (2011), argumentam que a inclusão escolar é entendida como uma reforma educacional profunda e significativa, onde não se pode tratar apenas de alterações no currículo ou facilitar o acesso a todos, indiscriminadamente. Tratam-se de mudanças que explorem fatores mais arraigados, como valores e práticas de todo o sistema educativo, assim como a própria concepção de escola. Para Mendes et al. (2014, p.123), o desafio da política de inclusão escolar reside em como melhorar a qualidade do ensino na classe comum e promover formação permanente, tanto para professores do ensino comum quanto do ensino especial. Flores et al (2016) ressaltam a importância da formação continuada para a Educação Especial aos professores regentes da sala comum e aos professores de apoio à inclusão para que possam desempenhar suas funções de maneira colaborativa com vistas ao desenvolvimento educacional dos alunos PAEE.

Esse novo panorama educacional exige mudanças em vários aspectos perpassando desde a estrutura física e pedagógica das escolas até a formação de todos os seus profissionais, uma vez que a responsabilidade de responder à diversidade recai sobre cada um deles, principalmente no professor do ensino comum e no professor especializado. Caramori (2014, p. 12), diz que “mesmo sendo um movimento que envolve todas as pessoas relacionadas à educação, o professor pode ser considerado, sem dúvida, o agente principal da inclusão. Sem ele a mesma não acontece, pois o processo inclusivo não chega ao aluno na forma de conhecimento e aprendizagem”. A mesma autora (2014) aponta que o professor é o eixo de transformação da escola e que ele não está sozinho nessa empreitada, pois a escola inclusiva exige a participação de todos os atores deste cenário, envolvidos no processo. Portanto, uma equipe coesa faz-se essencial para a construção e desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Nessa direção, Mendes et. al. (2014, p. 40) destacam que a concretização dos princípios da inclusão escolar só terá chance de se efetivar se houver investimentos em formação de professores do ensino comum e especial e um trabalho em colaboração de ambos, somando-se ao apoio de outros profissionais especializados. Ainda de acordo com essas autoras, a inclusão escolar pressupõe:

A construção de uma rede de apoios, envolvendo a contratação de profissionais, treinamento e articulação da prestação de seus serviços de forma coletiva e colaborativa na escola. É importante considerar que o apoio desses serviços profissionais especializados na escola ou em sala de aula pode não partir de um princípio de via de mão única, em que pessoas experts tratam do assunto como se os profissionais que já se encontram na escola não tivessem nada a oferecer. Ao contrário, o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de todos os alunos (MENDES et al., 2014, p. 43).

Nesse sentido, configura-se o advento da colaboração possibilitando a escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial na classe comum, uma vez que, o princípio da colaboração tem se revelado, em vários estudos como os de Zanata, 2004; Mendes, 2006; Oliveira e Leite, 2007; Braum, 2012; Lago 2014; Caramori, 2014, como uma importante estratégia para melhorar o desempenho educacional dos alunos com e sem deficiência. A literatura tem destacado o trabalho colaborativo no contexto escolar para ajudar no processo de escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial na escola comum e para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Mendes (2006) abordou que é preciso entender que os envolvidos no trabalho colaborativo devem ser todos aqueles que fazem parte da cultura escolar, sendo eles professores, administradores, comunidade e o próprio sistema escolar, ou seja, todos que tenham compromisso com princípio básico deste tipo de modelo de interação.

Nessa proposta os profissionais da Educação Especial e Comum compartilham conhecimentos, habilidades e responsabilidades para enfrentar os desafios de escolarizar todos os alunos, sendo que o ideal é que todos os profissionais da escola estejam envolvidos nesse processo e que o mesmo ocorra dentro do próprio ambiente escolar, visando solucionar as dificuldades encontradas e construir saberes coletivos em prol do desenvolvimento acadêmico de todos os alunos. De acordo com Mendes (2006) e Lago (2014) os professores não devem

trabalhar sozinhos, pois necessitam compartilhar responsabilidades e desenvolver habilidades visando o objetivo comum que é escolarizar todos os alunos.

Na perspectiva colaborativa essa estrutura une os professores e os encoraja a novas interações legitimando o conhecimento prático dos professores quanto ao desenvolvimento profissional da equipe. Essa abordagem permite também que os professores tornem-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (ZANATA, 2004, p. 83).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 11) destacam estratégias importantes para se trabalhar nos cursos de formação para que os profissionais da Educação consigam minimizar as barreiras da aprendizagem e ofertar um ensino de qualidade para todos os alunos, dentre elas: a) oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; b) garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; c) valorizar o professor por importantes tarefas da escola e d) estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. Portanto, os estudos sobre inclusão escolar vêm reforçando a adesão ao princípio de que os professores não podem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas de um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofias e objetivos mútuos.

Dessa forma, inclusão escolar significa viabilizar ao professor melhores condições de atuar na diversidade exigida hoje na escola comum, dar o suporte necessário à sua ação pedagógica e sobretudo criar um sistema de colaboração entre os profissionais que estão direto no “chão de escola”. De acordo como o artigo 8 da Resolução CNE/CEB nº 2, 2001, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Por meio da comunicação pode-se criar um clima de acolhimento e respeito mútuo entre todos os profissionais envolvidos, de forma a atender aos objetivos convergentes do professor, da escola e das necessidades específicas de seu alunado. Dessa maneira, ressalta-se a importância de se criar uma cultura escolar colaborativa, pois o compartilhamento das ações, das estratégias pedagógicas e das

responsabilidades entre todos da equipe escolar fortalecerão os princípios da escola inclusiva que prima pelo desenvolvimento educacional de todos os alunos.

Os modelos de colaboração – Ensino Colaborativo e Consultoria Colaborativa – já são reconhecidos pela academia como estratégias eficazes para favorecer a inclusão escolar e podem ser propostos entre professores do ensino comum, professores do ensino especial e demais profissionais da escola. Entretanto, Mendes (2014, p. 17) relatou que a política de inclusão escolar brasileira continua ignorando essa alternativa de suporte ao priorizar e estimular serviços de apoio baseados no atendimento educacional especializado fora da sala de aula comum, ofertado em salas de recursos ou em instituições especializadas. Ainda segundo a autora, embora os serviços de apoio extraclasse comuns ao estudante PAEE sejam importantes, quando usados como estratégia “tamanho único” reforçam a ideia de que o problema está centrado no aluno e isso acomoda uma escola e uma sala de aula que requer mudanças.

2.2 A formação continuada para professores por meio da Consultoria Colaborativa

Para se efetivar a inclusão escolar e garantir minimamente a escolarização de todos os alunos é necessário formar a equipe escolar para trabalhar de forma colaborativa. Contudo, isso demanda tempo e investimento por parte do poder público, assim os profissionais da Educação continuam trabalhando de maneira isolada.

[...] os profissionais de escola ainda atuam individualmente nas suas salas de aula, por isso não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelas crianças e não conseguem concretizar processos reais de aprendizagem dos alunos com dificuldades quando trabalham individualmente. Dessa forma, a ideia-chave para promover a inclusão escolar é colocar professores de Educação Especial e Ensino Comum para trabalharem juntos (MENDES, 2014, p. 17).

Com vistas a atender às demandas da escola inclusiva podem-se oferecer diferentes tipos de serviços de apoio à escolarização dos alunos PAEE baseados na colaboração, os quais são comumente conhecidos pela parceria entre Educação regular e especial. Essa parceria colaborativa pode ser estabelecida sob a forma de dois modelos: Consultoria Colaborativa e Ensino Colaborativo (Coensino). Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26), o modelo de trabalho no Coensino é

baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado na classe comum e dessa forma, pressupõe mudanças na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte à classe comum, à formação de equipes colaborativas, à inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e à melhoria do ensino para todos os alunos.

Neste estudo, descreve-se a Consultoria Colaborativa de maneira mais aprofundada por se tratar da teoria adotada no curso de formação continuada nesta dissertação. Na Consultoria Colaborativa é possível um profissional especializado contribuir na resolução de problemas ligados à aprendizagem dos alunos. Nessa relação, professor e consultor podem se beneficiar aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 17), o trabalho de colaboração entre profissionais da educação comum e especial é eficaz para resolver os problemas (administrativos, pedagógicos, comportamentais) e também promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores, diretores, alunos com e sem deficiências) e das escolas inclusivas. Dessa forma, permite que todos os participantes coloquem-se em situação de aprendizes, havendo portanto, uma relação de troca uns com os outros. Segundo essas autoras nesse modelo de Consultoria Colaborativa:

Um professor ou profissional da Educação Especial dá assistência a várias escolas e permite atender grande número de estudantes. As atribuições do profissional podem envolver desde a prestação de serviços dentro da classe comum até para mediadores (outros professores, demais profissionais que trabalham na escola e pais). Trata-se de um modelo que requer tipos específicos de habilidades ou expertises em áreas de deficiências ou campo específico do consultor (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 25).

Segundo Souza (2011), a Consultoria Colaborativa traz em seu cerne a reflexão e a ação no contexto investigado e mostra-se como uma possibilidade de instrumentalizar o professor para compreender melhor os fenômenos educacionais, especificamente na promoção da inclusão de alunos com deficiência e no desenvolvimento profissional do professor. Ainda de acordo com a autora, a Consultoria é para o professor um processo de resolução de problemas que ocupa um período de tempo e segue determinados estágios. Durante todo esse processo, o consultor assiste ao professor na sala de aula para maximizar o desenvolvimento

educacional dos estudantes. O intercâmbio é colaborativo, havendo ênfase no papel igualitário entre professor e pesquisador, e o professor está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a Consultoria.

A peculiaridade da Consultoria Colaborativa é o trabalho em conjunto, onde tanto o consultor (profissional) quanto o consultado (professor regular) compartilham saberes com vistas ao desenvolvimento de uma solução no contexto escolar. Talvez recursos como a Consultoria Colaborativa só sejam absolutamente compreendidos com uma futura mudança de filosofia em atenção a dificuldades de aprendizagem e comportamento, onde os paradigmas sejam outros e a inclusão possa ser favorecida com recursos e suporte que a tornem definitivamente parte da educação regular. Porém, até que isso aconteça, não é possível continuar desfavorecendo crianças e jovens dos seus direitos de educação, desenvolvimento saudável, igualdade de oportunidade e convivência social (MACHADO, 2014, p. 43).

Kampwirth (2003, apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 20), a Consultoria Colaborativa Escolar apresenta benefícios diretos e indiretos para todos os envolvidos no processo. Entre os benefícios estão: o desenvolvimento de uma relação próxima com os envolvidos, a oportunidade para os consultantes de receber assistência para lidar com dificuldades pedagógicas e comportamentais dos alunos; a geração de ideias que acontece mais facilmente quando duas ou mais pessoas estão envolvidas na resolução de um problema; a probabilidade de que questões subjacentes (frequentemente sistêmicas) sejam levadas por meio da discussão de problemas específicos relacionado ao aluno; sensação de segurança entre os consultantes que sabe que existe um profissional para ajudá-los na busca pela solução de um problema; melhora nos serviços oferecidos para os alunos; potencial geração de ideias para o desenvolvimento e implantação de programas educacionais.

Silva (2010, p. 18) reportando a Idol, Nevin e Paolucci – Witcomb (2000) destacou como benefícios da Consultoria Colaborativa: oportunidade entre os envolvidos de compartilhar habilidades, aumento na comunicação entre os envolvidos, o que proporciona maior compartilhamento de recursos materiais e humanos, facilitação na oferta de serviços com base nas necessidades de aprendizagem acadêmica e social, desenvolvimento de programas de intervenção efetivos e criativos, oportunidade entre os envolvidos de aumentar e melhorar o seu conhecimento conceitual e tecnológico assim como suas habilidades interpessoais e suas atitudes intrapessoais.

Na Consultoria Colaborativa é possível um profissional especializado contribuir na resolução de problemas ligados à aprendizagem dos alunos, sendo que essa relação pode beneficiar direta ou indiretamente consultor e professores inseridos nesse processo, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo, bem como contribuir com a escolarização dos alunos com deficiência na escola comum e conseqüentemente melhorar a qualidade de ensino ofertado a todos os alunos. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 16), a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada.

A Consultoria Colaborativa - segundo Mendes (2009) - existe desde o ano de 1990 na literatura educacional e, possui seis características: 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem responsabilidade pelo bem-estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas serão controlados com mais sensibilidade e habilidade.

Silva (2010) reportando Kawpworth (2003) destaca que a principal proposta da Consultoria Colaborativa Escolar é desenvolver intervenções que os consultantes sejam capazes de implementar. Nesse sentido, o consultante deve ser a pessoa que desenvolve a intervenção, com a assistência e facilitação do consultor. O autor destaca algumas características da Consultoria Colaborativa Escolar:

- O consultor deve ser um profissional treinado, ou seja, que tenha conhecimento sobre o processo de Consultoria Colaborativa;
- Comunicação autêntica e honesta entre consultores e consultantes;
- A natureza do problema a ser resolvido por meio da Consultoria Colaborativa deve influenciar os papéis do consultor e do consultante assim como o processo no qual eles se engajam;
- A Consultoria Colaborativa pode ser iniciada tanto pelo consultor quanto pelo consultante. No entanto, ambos devem fazer um esforço válido para se engajar no processo, sendo que o consultante é o

principal responsável por implementar as intervenções planejadas em conjunto;

- As variáveis sistêmicas relacionadas ao consultor, ao consultante e ao aluno devem ser consideradas durante o processo;
- Os princípios éticos que influenciam o papel do consultor, do consultante e o processo de consultoria devem ser seguidos;
- Ter como meta melhorar o desempenho do aluno assim como as habilidades do consultante;
- Encontrar maneiras para assegurar o sucesso do aluno na sala de aula comum da escola regular, sempre que possível;
- Ênfase na entrevista e na observação como métodos de avaliação;
- A consultoria busca encontrar soluções, sem rotular alunos;
- Os consultores precisam ter domínio sobre como desenvolver o processo de Consultoria Colaborativa, mas não necessariamente sobre todos os tipos de intervenções existentes. Por isso, é papel do consultor encorajar os consultantes a desenvolver planos de intervenção de acordo com o contexto familiar e escolar, e empoderá-los para executar seus planos sobre a melhor maneira de ajudar o aluno;
- As variáveis de conteúdo das tarefas e o processo de consultoria interagem e devem se consideradas simultaneamente;
- A resolução de situações problemas é a principal meta da consultoria;
- O consultor deve ficar atento para não confundir seu papel com o de um conselheiro, evitando com isso solucionar problemas relacionados à vida pessoal do consultante.

Nesse contexto, o papel principal do consultor escolar é favorecer assistência para os consultantes em relação à aprendizagem, ao desenvolvimento acadêmico e à escolarização de todos os alunos com ou sem deficiência. Assim, ele pode contribuir para melhorar a forma de atender aos alunos Público Alvo da Educação Especial na escola comum, bem como oportunizar um desenvolvimento profissional centrado no próprio ambiente escolar. Segundo Machado (2014, p. 44), o papel do consultor seria o de auxiliar o professor a construir estratégias e rever as potencialidades de seus alunos para que possam de forma efetiva se desenvolver

academicamente. Portanto, todos os envolvidos no processo de Consultoria Colaborativa poderão ter oportunidade de conhecer as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, de resolver problemas da vida escolar e responder de maneira mais responsiva às especificidades escolares advindas das classes heterogêneas da escola comum.

Com uma visão bastante otimista, aqui foi apresentado o princípio da colaboração como um potencial recurso para melhorar o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no processo educativo. A seguir, será apresentado o modo como este estudo foi desenvolvido.

CAPÍTULO III

3 PERCURSOS DA PESQUISA

Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautado nos indícios da abordagem Histórico-Cultural, com vistas a interpretar o fenômeno que se observa. A tarefa do pesquisador qualitativo consiste assim, em interpretar os conceitos provenientes do campo de pesquisa, para dar-lhes uma forma que se inscreva, ela própria, na tradição científica. Este trabalho de construção passa pelo estabelecimento da relação entre o detalhe cotidiano e a estrutura global que lhe confere um sentido. Na pesquisa qualitativa enfatiza-se o campo, não apenas como reservatório de dados, mas também como fonte de novas questões (DESLAURIERS; MICHÈLE, 2008).

Dessa maneira, a definição do método utilizado nessa pesquisa foi construída a partir da problematização, dos objetivos da pesquisa, de estudos, da troca de ideias e experiências com os colegas de Mestrado, das orientações dos professores no seminário de pesquisa e no Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN)⁶ e a convivência com os participantes da pesquisa. A partir dessas experiências foram se construindo concepções e teorias, de forma a reorganizar o projeto de pesquisa, seus objetivos e a compreensão da investigação em questão.

3.1 Aspectos Éticos da Pesquisa

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa de Pós-Doutorado, que foi desenvolvida pelas pesquisadoras Profa. Dra. Danúzia Cardoso Lago e Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão-Goiás, no período de Julho de 2015 a Fevereiro de 2018. A pesquisa de pós-doc foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás sob CAEE nº 49751915.4.0000.5083 e teve sua aprovação por meio do Parecer nº 2.013.294, em Março de 2016.

Este estudo de Mestrado foi incorporado a essa pesquisa de Pós-Doutorado já mencionada e encaminhado ao Comitê de Ética como ementa a essa pesquisa

⁶ Núcleo de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – Unidade Especial de Educação - coordenado pelas Professoras Dra. Dulcéria Tartuci e Dra. Maria Marta Lopes Flores.

maior. O Comitê aprovou essa incorporação sob mesmo parecer citado acima. (ANEXO A)

Entre os meses de abril a outubro de 2016 a presente pesquisa seguiu alguns procedimentos éticos necessários: assinatura do Termo de Anuência (ANEXO B) pela Subsecretária Regional de Educação – SRE de Catalão – Goiás, Michela Augusta de Moraes e Sousa, em que assumiu o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa autorizando a coleta de dados nas escolas. As escolas participantes (denominadas Escola A e B) foram visitadas com intuito de apresentar o referido projeto à unidade escolar visando assinaturas do Termo de Anuência (ANEXO C), e autorização da presença da pesquisadora nas escolas no período de produção de dados.

Após anuências desses órgãos, realizou-se um contato pessoal e individual com cada professora⁷ participante do curso Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual na rede de ensino estadual de Catalão, sendo que todas foram convidadas a participar desta pesquisa de forma voluntária. As participantes receberam todas as informações necessárias acerca da sua participação na pesquisa e, após a concordância assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. (ANEXO D). As cinco cursistas aceitaram participar desta pesquisa.

3.2 Contextualização do local de produção de dados

Os dados foram produzidos na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão durante o curso de formação continuada: “Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual - na rede de ensino estadual de Catalão – Goiás” e em duas escolas públicas estaduais da Regional Catalão – Goiás, nas quais atuavam os professores cursistas.

As reuniões/aulas dessa formação continuada aconteceram na UFG – Regional Catalão, na sala do Laboratório de Ensino e Recursos Especiais, sala 103, Bloco H, nos meses de março a dezembro de 2016, totalizando 13 encontros presenciais.

⁷ Utilizou-se o termo professora, em razão das cinco participantes desse estudo ser do sexo feminino.

Nas Escolas A e B, os dados foram produzidos por meio de observações, entrevistas e conversas informais, além das anotações em diário de campo e do acompanhamento da Consultoria Colaborativa realizada pela pesquisadora do Pós-doc. O período de inserção nas escolas compreendeu de abril a dezembro de 2016. A seguir está descrito a caracterização das escolas A e B.

A época da pesquisa a Escola A atendia em tempo integral (matutino e vespertino) do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Possuía 36 funcionários, sendo 13 professores regentes e quatro professores de apoio à inclusão escolar. A matrícula escolar constava o total de 165 alunos, sendo que 13 são alunos Público Alvo da Educação Especial, o que correspondia a 7,8% dos alunos. A tabela 5 apresenta a síntese dessas informações

Tabela 5 - Caracterização do número de funcionários e alunos matriculados na Escola A no ano de 2016

Modalidade de Ensino: Fundamental 1º ao 5º ano – Período Integral					
Número de funcionários	Número de professores	Número de professores apoio à inclusão	Número de alunos	Alunos atendidos no AEE	Alunos PAEE
36	13	4	165	13	13
Distribuição dos alunos Público Alvo da Educação Especial por série					
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	TOTAL
0	1	2	4	6	13

Fonte: Dados informados pela secretaria da Escola A. Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à estrutura física, a Escola A possuía sete salas de aula, uma para diretoria, outra para os professores e a sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contava também com refeitório, cozinha, biblioteca, banheiros com chuveiro fora do prédio, e dentro do prédio, alguns eram adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa, pátio coberto, pátio descoberto e sala de informática. A escola tem também os seguintes equipamentos: computadores administrativos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamento multimídia, videocassete, DVD, copiadora, *datashow*, filmadora e máquina fotográfica.

A Escola B funcionava nos períodos matutino, vespertino e noturno, do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e também do 1º ao 3º ano na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possuía 69 funcionários, sendo 48

professores regentes e nove de apoio à inclusão. Estavam matriculados, na época da pesquisa 918 alunos, sendo que 40 são alunos Público Alvo da Educação Especial, o que corresponde a 4,3% nesta unidade escolar. A tabela 6 apresenta a síntese dessas informações.

Tabela 6 - Caracterização do número de funcionários e alunos matriculados na Escola B no ano de 2016

Modalidade de Ensino: Fundamental I e II e EJA									
Número de funcionários	Número de professores	Número de professores apoio à inclusão	Número de alunos	Alunos atendidos no AEE	Alunos PAEE				
69	48	09	918	40	40				
Distribuição dos alunos Público Alvo da Educação Especial por série									
Ensino Fundamental									
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL
02	0	0	03	05	03	09	10	05	37
EJA									
1º EJA		2º EJA			3º EJA			TOTAL	
02		01			0			03	

Fonte: Dados informados pela secretaria da Escola B. Elaborado pela pesquisadora.

A Escola B possuía: sete salas de aula, uma sala para a diretoria, outra para recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), refeitório, cozinha, biblioteca, banheiros dentro do prédio, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa, quadra coberta, pátio descoberto e sala de informática com 16 computadores, internet, banda larga, seis computadores para uso administrativo, aparelho de DVD, impressora e copiadora. As dependências da escola eram acessíveis às pessoas com deficiência.

3.3 Participantes da Pesquisa

Participaram dessa pesquisa cinco professoras de duas escolas públicas estaduais da cidade de Catalão que cursaram a referida formação continuada. Entre essas participantes estavam presentes profissionais que atuavam em diferentes funções no ambiente escolar: gestora, coordenadora pedagógica, professora de apoio à inclusão escolar e professora do AEE. Essas participantes foram

identificadas por nomes fictícios visando à preservação da identidade de cada uma delas, sendo respectivamente Acácia, Íris, Jasmim, Margarida e Liz.

Em relação à formação inicial e continuada das cinco participantes verificou-se que todas são pedagogas e possuem curso de pós-graduação em nível de especialização na área da Educação, sendo que uma delas possui Mestrado. Acácia possui especialização em Letras, Leitura, Ensino (modalidade presencial) e Mestrado em Educação. Liz possui duas especializações: Gestão Educacional (na modalidade presencial) e Educação para as Ciências (semipresencial). Margarida possui especialização em Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (semipresencial). Íris se especializou em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva (presencial), a única que tem formação na área do ensino especial. A faixa etária da maioria das professoras está acima dos 40 anos de idade; o tempo de regência está em torno de 20 anos de profissão (Liz, Jasmim e Margarida), Acácia possui seis anos de experiência e Íris conta com dois anos de experiência na área da Educação. A tabela 7 apresenta de forma resumida a caracterização pessoal e profissional das cinco participantes.

Tabela 7 - Caracterização pessoal e profissional dos professores participantes desse estudo

Identificação	Formação		Faixa etária	Função Atual	Tempo de atuação na educação
	Inicial	Continuada (pós-graduação)			
Acácia	Pedagogia	Letras, Leitura e Ensino. Mestrado: Em Educação.	31 a 40 anos	Professora apoio à inclusão	6 anos
Liz	Pedagogia	Gestão educacional Educação para ciências	Mais de 50 anos	Gestora	20 anos
Jasmim	Pedagogia	Planejamento Educa- cional.	Mais de 50 anos	Professora AEE	20 anos
Margarida	Pedagogia	Processo do ensino- aprendizagem da língua portuguesa	Mais de 50 anos	Coordenadora	20 anos
Íris	Pedagogia	AEE na perspectiva da Educação Inclusiva	41 aos 50 anos	Professora apoio à inclusão	2 anos

Fonte: Dados fornecidos pelas professoras. Elaborado pela pesquisadora.

Apesar dos alunos PAEE das Escolas A e B não configurarem como participantes diretos dessa pesquisa, eles foram caracterizados visando melhor

sistematização dos dados coletados durante as observações. Ao todo foram 15 alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental I, sendo treze da Escola A e dois da Escola B. Desses quinze alunos, dois cursavam o 1º ano, um o 2º ano, dois o 3º ano, três o 4º ano e sete o 5º ano. A média de idade desses alunos variava de sete a quinze anos de idade. Quanto ao laudo médico, constatou-se que oito alunos têm DI, dois têm deficiência múltipla, dois têm TDAH, um tem deficiência auditiva, um aluno tem DI e TDAH e um aluno ainda não possuía laudo médico. Esses alunos fazem parte da atuação profissional das cinco participantes dessa pesquisa e foram identificados com nomes fictícios, conforme a tabela 8 .

Tabela 8 – Alunos com deficiência nas das Escolas A e B

Alunos	Escola	Série	Idade	Laudo
Ana	A	2º ano	08	Deficiência Intelectual - DI
Rico	A	3º ano	09	Deficiência Intelectual - DI
Déia	A	3º ano	10	Deficiência Intelectual - DI
Adão	A	4º ano	09	Deficiência Auditiva - DA
Téa	A	4º ano	11	Deficiência Múltipla - DM
Kaká	A	4º ano	09	Deficiência Intelectual - DI
Breno	A	5º ano	15	Deficiência Intelectual - DI
Eva	A	5º ano	11	Deficiência Múltipla - DM
Daniel	A	5º ano	10	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH
Paulo	A	5º ano	11	Deficiência Intelectual - DI
Gabi	A	5º ano	12	Deficiência Intelectual
Yuri	A	5º ano	10	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH
Danilo	A	5º ano	10	Deficiência Intelectual - DI

Noé	B	1º ano	07	Deficiência Intelectual / Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH
Rui ⁸	B	1º ano	07	Sem Laudo

Fonte: secretaria das Escolas A e B

3.4 Materiais e equipamentos

Durante o período dessa pesquisa foram utilizados papéis sulfite, caderno, agenda, calendário, canetas, lápis, borracha, gravador de voz, computador, impressora, internet, máquina fotográfica, celular, cartucho de tinta e copiadora.

3.5 Instrumentos de Produção de Dados

Os instrumentos de produção de dados utilizados, sua elaboração e adequação tiveram a intenção de responder à questão de pesquisa e aos objetivos propostos por este estudo, conforme descrição a seguir.

A) Questionário de mapeamento escolar (APÊNDICE A):

Destinado às secretárias das escolas participantes dessa pesquisa, visando coletar informações sobre: nome da escola, ano de fundação, direção, turnos de funcionamento, modalidade de ensino oferecida, número de salas, número de professores, número total de alunos matriculados, média de alunos por sala, número de alunos com deficiência matriculados, (idade, gênero, tipo de deficiência, ano de matrícula nessa escola, série em que está matriculado, turno em que frequenta). Esse questionário baseia-se nos estudos de Lago (2010).

B) Questionário de identificação pessoal e profissional (APÊNDICE B):

Destinado aos participantes, contendo questões de identificação pessoal e profissional, tais como: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, carga horária de trabalho semanal, concepções sobre inclusão e alunos com deficiência. O questionário pode ser definido como “um conjunto de perguntas

⁸ O aluno Rui apresentava grande dificuldade no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares e com acompanhamento pela professora de apoio Acácia; a escola aguardava um laudo médico do aluno.

sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (GHUNTER, 2003, p. 2).

C) Roteiro de entrevista Semiestruturada (APÊNDICE C):

Aplicada aos sujeitos participantes com o objetivo de analisar as suas concepções acerca do processo de inclusão escolar dos alunos Público Alvo da Educação Especial e das contribuições do curso de formação continuada e da Consultoria Colaborativa da qual participaram. O roteiro foi dividido em três categorias que continham de cinco a oito questões.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto em que se elaborou um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista faz emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

D) Roteiro de observação participativa e diário de campo (APÊNDICE D):

Esses dois instrumentos tiveram por objetivo guiar as observações realizadas dentro das duas escolas participantes, realizar as anotações durante os encontros do curso de formação, da Consultoria Colaborativa, bem como coletar dados sobre a dinâmica de cada escola e atuação desses profissionais junto aos alunos PAEE. As observações, a transcrição e leitura dos diários de campo foram baseadas nos estudos de Ludke e André (1986); Zago et al. (2003).

3.6 Procedimentos de Produção de Dados

Os procedimentos de produção de dados foram divididos em quatro etapas, a saber:

ETAPA I – Destinada aos procedimentos éticos: Após ser definido que esse estudo faria parte da pesquisa de Pós-doutorado e que os participantes seriam os professores que estavam participando do curso de formação continuada, parte do pós-doc, foi dado início aos procedimentos éticos para este estudo:

- ✓ Solicitação de anuência da Subsecretaria de Educação da Regional Catalão para desenvolver o estudo nas escolas onde essas professoras atuavam.

- ✓ Primeiras visitas às escolas para autorização da direção por meio da assinatura do Termo de Anuência.
- ✓ Conversa com os profissionais das escolas, que na época estavam participando do Curso de Formação, visando ao consentimento para participarem deste estudo por meio da assinatura do TCLE.

ETAPA II – Destinada ao início da pesquisa em campo: Inicialmente os dados foram coletados durante o 3º encontro do curso de formação continuada citado, por meio do preenchimento pelos participantes de um questionário de identificação pessoal e profissional, contendo questões tais como: nome completo, faixa etária, formação inicial, formação continuada, tempo de atuação profissional, função que ocupa na unidade escolar, vínculo empregatício conforme descrito na tabela 7.

Ainda nessa etapa foi solicitado à secretaria das escolas, onde as participantes atuavam, alguns dados referentes ao ano de 2016 sendo esses coletados por meio de um questionário que continha questões tais como: número de alunos matriculados, de funcionários, de alunos Público Alvo da Educação Especial, de professores regentes, de professores de apoio à inclusão escolar, de alunos atendidos pelo AEE, conforme descrito nas tabelas 5 e 6.

ETAPA III – Período de Observação Participativa: As observações ocorreram durante todo procedimento de produção de dados, tanto na UFG quanto nas duas escolas de forma concomitante.

- ✓ **Na UFG:** Durante o curso de formação continuada Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual na rede de ensino Estadual de Catalão, Goiás. O curso aconteceu de março a dezembro de 2016, com 13 encontros presenciais na UFG - as terças, quartas e quintas-feiras - das 19 às 22 horas, totalizando 39 horas de observação e os dados foram registrados em diários de campo.
- ✓ Realizou-se também o acompanhamento/observação da Consultoria Colaborativa que estava sendo realizada pela professora pesquisadora do Pós-Doutorado – ao todo foram 10 visitas em cada escola com duração em média de 3 horas cada visita. Totalizaram 60 horas de observação e acompanhamento da Consultoria Colaborativa nas duas escolas e, posteriormente, os dados foram anotados no diário de campo.

- ✓ **Nas escolas:** A inserção nas escolas A e B ocorreu no período de abril a dezembro de 2016 e de maneira mais sistemática entre os meses de outubro a dezembro de 2016.

Na **Escola A** que funcionava em tempo integral, os dados foram produzidos durante duas semanas – 10 dias letivos - no período matutino (07h30min às 11h30min) e no período vespertino (13h00min às 17h00min), totalizando 80 horas de observação. Nessa escola, por ter um número maior de participantes, quatro profissionais e por essas exercerem diferentes funções, exigiu-se um tempo maior para observar as experiências diárias.

Na **Escola B**, os dados foram produzidos durante duas semanas – 10 dias letivos - no período vespertino (13h00min às 17h00min), totalizando 40 horas de observação.

Ao todo foram 120 horas de observação entre as duas escolas e os dados produzidos nesse período foram registrados em diário de campo, elaborado pela pesquisadora, totalizando 80 páginas de informações acerca da investigação realizada no contexto escolar das Escolas A e B.

Portanto, o período de observação desse estudo está configurado conforme a tabela 9:

Tabela 9- Período de observação desse estudo

Curso presencial na UFG	39 horas
Consultoria Colaborativa	60 horas
Inserção na escola A	80 horas
Inserção na escola B	40 horas
Total	219 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

ETAPA IV – Realização das entrevistas semiestruturadas: As entrevistas com as cinco professoras participantes desse estudo foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2016, agendadas previamente e realizadas de forma individual.

As entrevistas foram gravadas em áudio e duraram de 40 minutos a 1 hora e 15 minutos e as informações advindas desse processo foram transcritas, nos meses de janeiro e fevereiro de 2017, totalizando 65 páginas de transcrição com média de oito horas cada transcrição, totalizando 40 horas de trabalho. Segundo Gattaz (1996), é o meio de transformar em um texto escrito aquilo que foi dito pelo sujeito.

As entrevistas foram transcritas de maneira a não revelar os vícios de linguagem das participantes com objetivo de evitar futuros constrangimentos. Os trechos selecionados e transcritos nos resultados estão dispostos com recuo de texto de 4 centímetros e letra em itálico para diferenciar das citações teóricas. Esses critérios foram baseados nos estudos de Manzini (2012), assim nas transcrições das falas das participantes, utilizou-se de:

- a) Pausas curtas foram indicadas por vírgula;
- b) Pausas longas indicadas por reticências;
- c) Sinais de pontuação para entonações: ponto de exclamação, de interrogação, ponto final e dois pontos;
- d) Letras em caixa alta para indicar ênfase em determinadas palavras;
- e) Colchetes para acréscimos ou comentários.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

O procedimento de análise adotado nessa pesquisa, possibilitou a identificação de elementos pertinentes sobre o conteúdo investigado. As entrevistas basearam-se na análise de conteúdo Bardin (2016) Franco (2003) e a análise interpretativa apoiou-se nos dados levantados a partir da Teoria Histórico-Cultural e no referencial teórico que versam sobre a temática.

A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relaciona a outros atributos ou às características do emissor de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionada, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2003, p. 16).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Constatou-se que a fase da análise dos dados iniciou-se na verdade, durante os primeiros encontros do curso de formação continuada. Durante a participação nesse curso, registraram-se as primeiras impressões dos cursistas, que seriam os possíveis participantes desta pesquisa e posteriormente nas aproximações no contexto escolar em que atuam profissionalmente.

Assim, nesse movimento de vivenciar o cotidiano dessas profissionais - suas atuações junto aos alunos com deficiência, suas percepções, seus anseios e dificuldades encontradas no dia a dia do ambiente escolar – foram sendo construídos caminhos que possibilitaram encontrar respostas para os objetivos de pesquisa deste estudo.

Ao conviver com a realidade das duas escolas e observar as vivências dos sujeitos inseridos nesse contexto escolar, foi possível a produção das informações acerca deste estudo e o registro dos dados no diário de campo. Nessa perspectiva, foram direcionando apontamentos no sentido de que direção tomar, o quê e a quem observar, quais questões seriam mais pertinentes abordar nas entrevistas; esse foi um movimento contínuo que acompanhou toda a pesquisa.

Posterior ao processo de produção de dados e tendo em mãos uma expressiva quantidade de informações, buscou-se organizá-las de modo que possibilitasse responder às questões da pesquisa e aos objetivos propostos por este estudo. Segundo Franco (2003, p. 23), “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas.” Percebemos que esse é um momento importante do estudo, porém complexo para o pesquisador.

Bardin (2016) aponta três momentos básicos na análise de conteúdo: pré-análise ou preparação do material; exploração do material e as inferências sobre os dados e interpretação.

A seguir será descrita a forma como foram analisados os diários de campo, os questionários e o roteiro de entrevistas.

- ✓ **Análise do diário de campo:** os dados produzidos por meio da observação participante foram registrados em um diário de campo e no roteiro de observação. A análise dos dados coletados em campo foi realizada no sentido de extrair e demonstrar de maneira qualitativa as estratégias pedagógicas e as práticas inclusivas das participantes em relação aos alunos que são o Público Alvo da Educação Especial no contexto escolar, com o foco nos conteúdos trabalhados durante o curso de formação. Essas informações foram extraídas durante a convivência dessa pesquisadora com as participantes do curso e seus alunos dentro das duas escolas, nos encontros do curso de formação continuada, durante o acompanhamento da Consultoria Colaborativa e durante as entrevistas.

- ✓ **Análise dos questionários:** Por meio da ficha de identificação, foram extraídas informações acerca da caracterização das professoras participantes: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e carga horária de trabalho semanal. Também foram retirados dados sobre inclusão escolar, Educação Especial e pessoas com deficiência com a intenção de conhecer a visão das professoras acerca do tema.
- ✓ **Análise das entrevistas:** As entrevistas foram gravadas em áudio, com a permissão dos participantes, transcritas e convertidas em texto. Posteriormente, analisadas por meio de categorias e subcategorias baseadas na análise de conteúdo dos estudos de Bardin (2016) e Franco (2003), na Teoria Histórico-Cultural e no referencial teórico que versa sobre a temática.

Nesse estudo utilizaram-se categorias não definidas a priori: o que segundo Franco (2003, p. 53) “[...] emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implica constante ida e volta do material de análise à teoria”.

O processo de análise das entrevistas foi iniciado por meio de uma leitura flutuante das informações extraídas das falas das cinco participantes. Cada questão do roteiro foi transcrita e logo abaixo a resposta da participante. Esse procedimento foi realizado com todos os itens abordados no roteiro, o que possibilitou identificar nas respostas as concepções de cada uma e assim confrontar as respostas obtidas, no sentido de verificar se os sentidos revelados das respostas eram convergentes ou divergentes. Dessa maneira, identificaram-se as unidades de sentido e a construção das categorias.

No capítulo IV serão apresentadas as duas categorias levantadas a partir das observações e das entrevistas com as cinco participantes desse estudo e a discussão e análise das contribuições da formação continuada na atuação profissional dessas participantes.

CAPÍTULO IV

4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Nesse capítulo serão apresentadas as análises e discussões sobre as percepções das professoras participantes do curso “Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual - na rede de ensino estadual de Catalão – Goiás”, bem como as contribuições dessa formação para a atuação profissional das professoras no contexto da inclusão escolar.

Os resultados aqui apresentados estão pautados nos dados obtidos por meio do questionário de identificação pessoal e profissional respondido pelas cinco participantes, durante as observações realizadas no curso de formação na UFG e no acompanhamento da Consultoria Colaborativa realizada nas escolas A e B, nos diários de campo e nas transcrições e análises das entrevistas realizadas com as professoras que participaram do referido curso.

Este capítulo está organizado em dois momentos: o primeiro faz uma descrição e análise teórica do referido curso de formação continuada e o segundo traz as concepções das professoras participantes desse curso acerca dessa formação e das contribuições para a atuação profissional das mesmas. Todos esses dados foram descritos, analisados e discutidos à luz do referencial teórico sobre o tema, atrelados à questão de pesquisa e aos objetivos propostos por esse estudo.

4.1 Descrição e análise do curso: “Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual - na rede de ensino estadual de Catalão – Goiás”

A questão que se tem problematizado e que está sendo amplamente discutida pelos profissionais e pesquisadores na área educacional interroga quais são os conhecimentos necessários aos docentes para melhorar as respostas educativas advindas da escola inclusiva. Como preparar o professor para ensinar todos os alunos e garantir a escolarização dos alunos com deficiência? De que forma esses profissionais poderiam se sentir mais seguros para trabalhar com os alunos com deficiência? A questão tem sido objeto de muitas reflexões acerca da sistematização

dos conhecimentos necessários aos profissionais da Educação de forma que eles consigam atender aos princípios da Educação Inclusiva.

Segundo Carvalho (2010, p. 167), “é necessário que os profissionais da Educação estejam instrumentados para promover a Educação com o sentido de formação e não, apenas, como transmissão de conhecimentos.” De acordo com Facci (2007, p. 152), os professores precisam ser formados em cursos que realmente provoquem suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para refletir sobre a prática que os façam discutir os teóricos apresentados. Nesse sentido, o estudo de Almeida (2016) evidencia a necessidade de uma formação mais consistente de todos os profissionais que estejam envolvidos no processo educativo e de maior clareza nas diretrizes que norteiam esta realidade educativa inclusiva.

O estudo de Silva (2014) sinaliza a necessidade de se pensar uma formação que fortaleça a identidade dos professores, articulando os saberes da prática com os conhecimentos teóricos científicos e a conscientização de seu papel social. Destaca também a formação docente para a reflexão crítica, balizada na busca pela reconstrução política e pela autonomia profissional. Carvalho (2010) também corrobora com esta ideia ao apontar que o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva para se perceber (agir) como pesquisador.

Facci, Leonardo e Silva (2010) argumentam que a reflexão sobre a prática torna-se possível à medida que o professor tenha conhecimentos científicos internalizados e que ele mesmo esteja sendo humanizado. Esse processo de humanização dos docentes é fundamental para que possam apropriar-se dos conhecimentos necessários à docência. Dessa forma, uma proposta de formação de professores na perspectiva de Vygotsky deve ter como centro os fundamentos teóricos, uma vez que existe uma relação dialética entre teoria e prática.

De acordo com Carvalho (2010, p. 170), ser professor de um aluno com deficiência não elimina ou exclui a condição básica de ser professor. O que significa que todo o profissional da Educação deve ser especialista no aluno, enquanto ser que evolui, constrói conhecimentos, tem sentimentos e desejos, traz para escola sua bagagem de experiências de vida e de informações.

A Educação Inclusiva deve pautar-se no ensino compartilhado entre Educação comum e a Educação especial. Segundo a teoria Vygotskyana é necessário prevalecer os mesmos princípios da Educação em geral para todos os

alunos, inclusive aqueles que possuem alguma deficiência. Vygotsky (1997) já defendia que esses alunos deveriam ter acesso aos conteúdos acumulados historicamente pela humanidade e educar todos para viver em sociedade.

Nesse contexto foi que surgiu o curso de formação continuada “Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual - na rede de ensino estadual de Catalão – Goiás”. Esse curso faz parte de uma pesquisa de pós-doutorado realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFG, Regional Catalão. O curso foi desenvolvido pelas pesquisadoras Professoras Dra. Danúsia Cardoso Lago e Dra. Dulcéria Tartuci com objetivo analisar a Consultoria Colaborativa como ferramenta de apoio à formação continuada dos profissionais da escola comum que atuam com alunos com deficiência intelectual na rede de ensino estadual de Catalão – Goiás.

De acordo com Lago e Tartuci (2016), a demanda para esse curso partiu de resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) e do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein). As autoras apontaram os estudos de Flores et al. (2016); Freitas (2013); Tartuci, Cardoso e Freitas, (2013) e Almeida (2016) que abordaram a necessidade de cursos de formação para professores da rede de ensino que fossem voltados para a prática colaborativa.

Nesse sentido, as pesquisadoras buscaram junto à rede de ensino estadual de Catalão apoio para o desenvolvimento desse curso, logo após visitar as escolas da rede buscando professores e profissionais que tivessem interesse em participar dessa formação. De início 18 professores aceitaram participar do curso, mas apenas 10 professores de duas escolas continuaram o curso até o fim.

O interesse em analisar essa formação por meio de uma pesquisa de Mestrado surgiu justamente por ter sido um curso de formação continuada com o diferencial da Consultoria Colaborativa, ou seja, com a inserção da formadora nas escolas das participantes do curso.

A formação iniciou-se em março de 2016 e se estendeu até dezembro do mesmo ano, num total de nove meses de formação continuada. O curso foi presencial, realizado na UFG, Regional Catalão, no Laboratório de Ensino e Recursos Especiais, sala 103, Bloco H e também nas escolas das participantes quando era desenvolvida a Consultoria Colaborativa. Os encontros e reuniões

aconteciam uma vez por mês, às terças, quartas e quintas-feiras na UFG das 19 às 22 horas e nas escolas A no turno matutino e na escola B no turno vespertino, perfazendo um total de 80 horas de curso.

No primeiro encontro realizado na UFG as participantes do curso tiveram oportunidade de conhecer a pesquisa que estava sendo desenvolvida e seus objetivos. A partir das demandas trazidas pelo grupo, por meio de uma escuta coletiva, foram definidos os temas que seriam trabalhados nos encontros subsequentes. As pesquisadoras elaboraram um material impresso com 53 páginas dividido em duas partes: a primeira continha o referencial teórico que seria abordado no curso e a segunda parte continha instrumentos de avaliação pedagógica que poderiam ser aplicados junto aos alunos com deficiência intelectual.

O material impresso continha os seguintes temas:

- Introdução;
- Inclusão Escolar e a Política Educacional Brasileira;
- Escolarização dos alunos com deficiência intelectual: história e diretrizes políticas;
- Organização do trabalho pedagógico envolvendo estudantes com deficiência intelectual na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado;
- O Ensino Colaborativo ou Coensino como serviço de apoio aos professores que atuam com alunos com deficiência;
- A Consultoria Colaborativa Educacional como ferramenta de apoio aos professores que atuam com alunos com deficiência.

Segundo as participantes, esse material foi de grande valia para ajudar na forma de escolarizar os alunos com deficiência intelectual e serviu como aporte teórico que recorriam durante a atuação profissional, conforme ilustra o excerto seguinte:

A professora Acácia relata a dificuldade que ela enfrentava para escolarizar os alunos Noé e Rui, desde quando começou a trabalhar como professora de apoio. Muitas vezes se sentia angustiada em relação ao crescimento acadêmico desses alunos e ressaltou que o material impresso do curso passou a ser o seu suporte diário e a fazer parte do seu material de apoio, no sentido de ler e identificar algumas situações da sua rotina escolar junto aos alunos com deficiência.

(Excerto retirado do diário de campo, 04/12/2016).

Essa formação contou também com uma Consultoria Colaborativa que aconteceu durante os nove meses de formação, desenvolvida pela Professora Formadora⁹ Dra. Danúsia Cardoso Lago, realizada *in loco* nas duas escolas dos professores participantes do curso e também à distância, por meio de *e-mail* e mensagens no grupo de *whatsapp*, quando as professoras tinham dúvidas sobre as estratégias pedagógicas sugeridas. A comunicação entre a formadora e as professoras participantes do curso ocorreu durante todo ano letivo de 2016.

Durante a Consultoria Colaborativa foram realizadas avaliações pedagógicas dos alunos indicados pelas cursistas como sendo alunos com deficiência intelectual e orientação pedagógica às professoras desses alunos. Todo esse movimento era trazido para as reflexões em conjunto que aconteceram na UFG.

Acompanhamento da Consultoria Colaborativa na Escola A: a professora formadora fez uma avaliação dos conhecimentos acadêmicos de alguns alunos que tinham deficiência intelectual, por meio da Prova das Quatro Palavras. Esse resultado serviu para nortear o trabalho pedagógico junto à equipe escolar na escolarização desses alunos e também como parâmetro para acompanhar o desenvolvimento desses educandos no decorrer do ano letivo. O fato que chamou a atenção da formadora foi por terem levado a ela vários alunos que não tinham deficiência intelectual, tinham apenas dificuldade de aprendizagem e/ou atraso nos conteúdos acadêmicos para serem avaliados. (Excerto retirado do diário de campo – 02/05/2016)

A forma como é compreendida a deficiência perpassa pela apreensão do que a equipe escolar entende por ela; segundo Braum (2012, p. 90), “os sentidos atribuídos são relativos a padrões sociais e culturais vigentes na escola e definidos, geralmente, a partir do patamar de homogeneidade, do que é previsto pela maioria, socialmente”. Muitas vezes, a visão fragmentada da deficiência pode, equivocadamente, direcionar alguns alunos - que se diferenciam do padrão estabelecido pelo sistema de ensino - ao acompanhamento pedagógico ofertado pela Educação Especial, ocorrendo uma generalização do conceito e dos serviços ofertados por ela.

O estudo de Braum (2012) também constata a rotulação desenfreada de muitos alunos e o encaminhamento dos mesmos para serviços e acompanhamentos pedagógico ou psicológico, paralelos à escola. Entende-se que uma coisa é atender às demandas daqueles que possuem um quadro orgânico apresentado, de fato, pela

⁹ O termo Professora Formadora será utilizado, neste estudo, para se referir a Professora Doutora Danúsia Cardoso Lago, a qual desenvolveu um trabalho de Consultoria Colaborativa nas escolas A e B.

deficiência; a outra é mascarar um sistema educativo que não consegue atender às demandas reais dos seus alunos.

Diante desse cenário, a equipe escolar precisa consolidar a compreensão sobre a deficiência e as condições de desenvolvimento desses alunos a partir de um referencial teórico consistente e da colaboração entre os saberes dos profissionais da educação comum e especial.

Acompanhamos também todo o processo que envolveu a Consultoria Colaborativa, as primeiras visitas às duas escolas, o primeiro contato com os alunos com deficiência intelectual, as avaliações dos conhecimentos acadêmicos dessas crianças e as orientações pedagógicas sugeridas a esses profissionais.

A coordenadora pedagógica relatou que vários profissionais já tinham feito pesquisa na escola, mas que ainda não conheciam o trabalho de Consultoria Colaborativa; o trabalho realizado pela professora formadora no “chão da escola” foi um diferencial dessa formação continuada, pois influenciou positivamente não só os alunos com deficiência como também a equipe escolar, atingindo até mesmo aqueles que não estavam participando do curso, mas que foram beneficiados com a sua orientação pedagógica na escolarização dos alunos com deficiência (Excerto extraído do diário de campo, 06/12/2016).

E a partir do momento em que a gente tem esse contato com profissionais como a professora formadora, nos mostra melhor a forma de trabalhar; sai daquela burocracia toda só papel e ficha e vai para o real; porque muitos professores não fazem o que deveria ser feito, não é porque não querem, é por desconhecimento do que deve ser feito (Professora Íris).

Segundo Lago (2009, p. 2040), “Na colaboração é preciso acreditar que a aula pode ser modificada e organizada para que alunos com deficiência possam aprender ou diminuir as dificuldades com relação aos demais colegas”. Dessa forma, por meio da Consultoria Colaborativa é possível ampliar saberes e elaborar estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, assim como contribuir para o desenvolvimento profissional da equipe escolar que trabalha em favor da diversidade.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos assuntos e temas abordados, analisados e discutidos em cada encontro presencial na UFG.

Quadro 1 – Descrição das atividades realizadas durante o curso de formação continuada

Mês, ano e dias	Temas e discussões nos encontros na UFG seguido da Consultoria nas escolas
2016 - Março Dias: 7, 8 e 9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explanação sobre o curso, anuência das participantes, definição dos dias e horários dos encontros presenciais na UFG. ✓ Escuta dos professores cursistas sobre a inclusão escolar dos alunos Público Alvo da Educação Especial. ✓ Trocas de experiências entre as participantes e a formadora ✓ Inclusão escolar e a política educacional brasileira
Consultoria Colaborativa nas escolas: avaliação pedagógica inicial dos alunos com deficiência intelectual	
2016 - Maio Dias: 2, 3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino Colaborativo: aspectos teóricos e práticos ✓ Consultoria Colaborativa no processo de inclusão escolar ✓ Escolarização dos alunos com deficiência intelectual: história e diretrizes políticas
Consultoria Colaborativa nas escolas: Análise das avaliações e indicações/sugestões de estratégias pedagógicas visando a escolarização dos alunos com DI	
2016 - Junho Dias: 14, 15, 16	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuta sobre as experiências com os alunos com deficiência intelectual que estavam matriculados nas escolas das participantes. ✓ A prática pedagógica com os alunos com deficiência intelectual – apresentação de casos reais, acompanhado pela formadora ✓ Síndrome de Down: contexto histórico, aspectos genéticos e pedagógicos
Consultoria Colaborativa nas escolas: acompanhamento e análise das estratégias implementadas junto aos alunos com DI	
2016 - Agosto Dias 3, 4 e 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento a partir das demandas trazidas pelas professoras do curso ✓ Adaptação Curricular para alunos com deficiência intelectual
Consultoria Colaborativa nas escolas: acompanhamento e análise das estratégias implementadas junto aos alunos com DI	
2016 - Outubro Dias: 4, 5 e 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise dos casos reais apresentados pelas professoras cursistas. ✓ Estudo dos instrumentos de avaliação pedagógica e sua aplicabilidade prática
Consultoria Colaborativa nas escolas: acompanhamento e análise das estratégias implementadas junto aos alunos com DI	
2016 - Dezembro Dias: 6 e 7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação e encerramento do curso
Consultoria Colaborativa nas escolas: reavaliação dos alunos com DI e Palestra com as demais professoras das escolas	

Fonte: Lago e Tartuci, 2016.

Pelos temas elencados no Quadro 1 e pelos relatos das participantes do curso, que estão descritos no próximo item, verificou-se que a apropriação dos conhecimentos acerca do processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência adquirida nessa formação foi essencial para fundamentar suas práticas junto aos alunos com deficiência na escola comum, pois possibilitou um clima de mudança de paradigmas individual e coletivo entre o grupo, o que contribuiu para que essas profissionais adquirissem melhor compreensão acerca da condição e das possibilidades de aprendizagem e dos diferentes modos e ritmos que acontece com alunos com deficiência, conforme relatam as falas das professoras:

Esse curso contribuiu muito para minha atuação profissional, a cada encontro a gente mudava as concepções quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência e as possibilidades de desenvolvimento deles. [...] Acho que hoje eu me considero uma profissional melhor preparada para lidar com os alunos com deficiência (Professora Jasmim).

[...] Essa formação contribuiu para que eu entendesse melhor a deficiência intelectual! [...] Hoje eu tenho condições de trabalhar com meu aluno pensando no desenvolvimento dele (Professora Íris).

Durante o curso, conhecemos a importância do trabalho colaborativo e o quanto ele pode beneficiar os alunos com deficiência e até os que não têm deficiência; [...] essa parceria do professor de apoio e do professor regente contribui para a aprendizagem de todos os alunos (Professora Liz).

O trabalho realizado em colaboração por meio da Consultoria Colaborativa foi apontado pelas participantes como um dos pontos fortes dessa formação. Durante todo o curso os saberes foram compartilhados com intuito de buscar soluções para os problemas apresentados pelas participantes. A seguir estão descritas as avaliações dessas participantes sobre essa formação.

4.2 Contribuições de uma formação continuada, na perspectiva da Consultoria Colaborativa, para profissionais que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial

Foram consideradas as questões do questionário, o roteiro de entrevista e as observações registradas no diário de campo para a elaboração das categorias e subcategorias elencadas para a análise dos dados. A partir da

questão de pesquisa e dos objetivos propostos por este estudo são apresentadas neste item as discussões, reflexões e análises dos dados.

O Quadro 2 apresenta a organização dos achados da pesquisa em duas grandes categorias. Cada categoria e suas subcategorias serão apresentadas, descritas, analisadas e discutidas nos itens a seguir.

Quadro 2- Identificação das categorias e subcategorias

Categoria 1	Concepções dos professores participantes sobre os cursos de formação continuada
Subcategorias	1.1 Cursos de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar oferecidos pela rede de ensino 1.2 Participação dos vários profissionais que atuam na escola em cursos de formação continuada
Categoria 2	Análise do curso de formação continuada realizado na UFG
Subcategorias	2.1 Motivação para participar do Curso 2.2 O Curso de Formação Continuada em parceria com a Universidade 2.3 A relação entre os temas abordados durante o curso e sua atuação 2.4 A equipe gestora no processo de inclusão escolar 2.5 As contribuições do Curso de Formação Continuada, baseado na Consultoria Colaborativa, para os professores que atuam com alunos PAEE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.2.1 Categoria 1 - Concepções dos professores participantes sobre os Cursos de Formação Continuada

O Quadro 3 apresenta as subcategorias da Categoria 1. Em seguida serão apresentadas as análises das subcategorias, os excertos das entrevistas realizadas com os participantes e a discussão com o referencial da área, bem como as anotações do diário de campo da pesquisadora realizadas durante as observações.

Quadro 3 - Categoria 1 - Concepções dos professores participantes sobre os Cursos de Formação Continuada

Subcategorias	
1.1	Cursos de Formação Continuada na perspectiva da inclusão escolar oferecidos pela rede de ensino
1.2	Participação dos vários profissionais que atuam na escola em Cursos de Formação Continuada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.2.1.1 Cursos de Formação Continuada na perspectiva da inclusão escolar oferecidos pela rede de ensino

As cinco professoras participantes relataram que não consideram os cursos oferecidos pela rede de ensino como sendo uma formação continuada, esses são mais caracterizados como reuniões que abordam apenas conteúdos pontuais como preenchimento de fichas e relatórios dos alunos com deficiência. Apontaram que esses cursos consistem em reuniões esporádicas que em sua maioria são destinadas apenas aos professores de apoio e não trazem o contexto vivenciado no cotidiano das escolas, sendo muitas vezes descontextualizados da prática da sala de aula e das dificuldades enfrentadas por esses profissionais na escolarização dos alunos com deficiência.

O Departamento de Ensino Especial da Subsecretaria deveria oferecer mais cursos para o professor; os que oferecem geralmente são para o professor de apoio, [...] mas é muito superficial. [...] trabalham mais a parte burocrática, preenchimento de fichas, de avaliação de aluno [...] que você tem que mandar pra Secretaria do Estado; mas na formação do professor, de como ele atuar com aluno, eu acho que é uma deficiência muito grande. [...] O que ocorre são formações descontextualizadas, diferente do que a gente está vivendo aqui [...] (Professora Lis).

[...] as formações que eu já recebi realmente não preparam o que deveria ser preparado, para gente atuar como professor de apoio, como professor de AEE e para as outras funções da escola também. Eu acho que a preparação é muito fraca. E não é formação continuada. São cursos esporádicos. Mas no intuito de te ensinar a preencher fichas, tipo relatórios; e não como chegar naquele resultado do relatório. Eu tive a oportunidade de participar de alguns desses cursos oferecidos pela rede, por isso que eu tenho essa visão. Na época em que estava na sala de aula como professora de apoio, eu achava que precisava de um suporte maior para poder trabalhar com esses meninos. [...] O conhecimento dos cursos não ajuda muito; [...] o que ajuda é a conversa com os colegas que atua há mais tempo; e a troca de experiência com outro colega que ela já passou por situação parecida [...] (Professora Margarida).

Os relatos dessas participantes evidenciaram que não estavam satisfeitas com os cursos ofertados pela Subsecretaria Regional de Ensino de Catalão-GO. Foi destacado em suas falas que esses cursos aconteciam de maneira esporádica e não contemplavam todos os profissionais da escola, centrando a participação apenas na figura do professor de apoio à inclusão

escolar e no professor do AEE. As cinco participantes também ressaltaram que os temas abordados deveriam abranger mais assuntos relacionados à Educação Especial e não priorizar a parte burocrática, como o preenchimento de relatórios e fichas.

Nesse sentido, o estudo de Padilha e Oliveira (2016), corrobora com as falas das participantes deste estudo, pois revelaram em sua pesquisa que as formações ofertadas aos professores eram inconsistentes e também não eram delineadas com nitidez, mesmo quando abordavam a temática da inclusão. As autoras defendem que espaços educacionais deveriam proporcionar uma reflexão crítica sobre a profissão e buscar alternativas para a superação das dificuldades encontradas na atuação profissional, de forma que consigam conduzir a prática docente de maneira mais lúcida e assim melhor contribuir com o desenvolvimento intelectual de todos os alunos.

As pesquisas de Lago (2010); Dias, Rosa e Andrade (2015) também ressaltam a falta de cursos ofertados na área da Educação Especial para todos os profissionais da escola. Nessas pesquisas, os participantes relataram que era utilizado o critério do sorteio ou consenso entre os professores para participarem de cursos dessa natureza e que os poucos cursos ofertados pela rede de ensino privilegiavam principalmente os professores de AEE e de apoio à inclusão escolar.

O estudo de Flores et al. (2016) destacou a ausência do Estado de Goiás em cumprir os preceitos legais que determinam formação inicial e continuada que atenda às situações reais do cotidiano do professor, e tem levado o profissional da Educação Inclusiva a se sentir desmotivado, despreparado e estático.

Lago (2010); Dias, Rosa e Andrade (2015) constataram também, assim como no presente estudo - de acordo com a fala das professoras - que as formações oferecidas pela rede de ensino aos professores não suprem suas necessidades, pois não têm implicações práticas na atuação profissional desses educadores. Ainda nessa perspectiva, o estudo realizado por Mendes (2002) sobre a formação continuada de professores identificou também a importância da interlocução entre os docentes e o órgão responsável pela formação e elaboração de cursos, a fim de que estes possam contribuir efetivamente para a prática docente.

No estudo desenvolvido por Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) constatou-se que a falta de incentivo pela busca permanente de formação associa-se à existência de práticas docentes individualizadas em detrimento das ações formativas compartilhadas. Diante deste contexto, os professores reconhecem atitudes de resistência ao trabalho junto aos alunos com deficiência. Todas as considerações apresentadas pelos professores culminam na problemática tradição que envolve a relação entre a lei e sua vigência concreta, o que os professores reafirmam como a não efetivação de políticas públicas direcionadas à formação da docência.

Tanto os estudos de Mendes (2002); Saraiva, Vicente e Ferenc (2010); Lago (2010); Dias, Rosa e Andrade (2015); Padilha e Oliveira (2016) quanto os resultados aqui apresentados constataram que um dos aspectos em relação à formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, é a necessidade de participarem de cursos mais efetivos voltados para os problemas que enfrentam em suas atuações. Para as participantes das pesquisas dos autores citados acima e para as participantes deste estudo, o interessante são cursos que proporcionem os conhecimentos necessários para a prática educativa em ambientes heterogêneos.

As cinco participantes deste estudo enfatizaram a necessidade dos cursos trabalharem a relação teoria e prática, uma vez que a parte teórica e os conteúdos abordados pelas formações oferecidas pela rede ainda não conseguem subsidiar o trabalho da prática docente junto às necessidades educativas dos alunos PAEE, essa formação continuada deveria efetivar uma ação coerente com os princípios da Escola Inclusiva.

Diante do exposto, verificou-se a necessidade de buscar junto à Subsecretaria Regional de Educação de Catalão quais os cursos que foram ofertados na Regional de Catalão-Goiás no período de 2014 a 2016 para melhor discussão dos dados, uma vez que as falas das cinco professoras entrevistadas nessa pesquisa ressaltaram que participaram apenas de capacitações voltadas para a parte burocrática, como o preenchimento de fichas de avaliação dos alunos PAEE. A tabela 10 apresenta os cursos/capacitações oferecidos pela rede estadual de ensino, na cidade de Catalão, nesse período de três anos.

Tabela 10- Cursos/capacitações oferecidos pela Subsecretaria Regional de Educação - SRE de Catalão na área do Ensino Especial - período: 2014 a 2016

Cursos/ Capacitações	Período	Público	Carga Horária	Número de Participantes
Processo de Ensino aprendizagem dos Educadores com Deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação; Atuação dos professores de AEE e Professores de Apoio.	27/02/2014	Professor de Apoio e AEE	08 horas	66
Flexibilização Curricular: Um caminho para o atendimento do aluno com deficiência nas classes comuns da Educação Básica.	01/04/2014	Professor de Apoio e AEE	08 horas	55
Curso online: "Rede Colaborativa em AEE"	04/2014 12/2014	Professor AEE	180 horas	11
Planejamento: Tecendo Reflexões	28/04/2014	Professor REAI CPs	08 horas	73
IV Encontro de Prof. da REAI : Fundamentos Neuropedagógicos da Aprendizagem no Contexto da Educação Especial	29/2014	Professor REAI	08 horas	46
Introdução a Ed. Especial numa Perspectiva Inclusiva: IV Módulos e IV encontros presenciais – Rede Municipal e Estadual.	Meses 5, 8,9 e 11 de 2014	Regente, apoio, gestores	80 horas	19
Atribuições do professor de Apoio à Inclusão e fundamentos Legais e Pedagógicos para Organização e oferta do AEE.	21/08/2014	Professor REAI	08 horas	73
LIBRAS – Formação Continuada em Língua Brasileira de Sinais	03/02/2014 a 01/12/2014	Professor Apoio/ AEE	180 horas	60

I Encontro de formação da REAI Tema: A importância do Planejamento	14/04/2014	Professor Apoio/ Interprete/ AEE	08 horas	60
Encontro de formação da REAI . Tema: Conhecendo e atendendo a todos	21/04/2014	Professor Apoio/ Interprete/ AEE	08 horas	74
Formação Continuada: Curso de Braille para o ensino do Sistema BRAILLE – Rede Municipal e Estadual	Fev. 2016	Professor AEE	120	07
Encontro de formação da REAI – Ministrado pela Técnica da Gerência de Ensino Especial!/Mediadora da inclusão e Instrutora de BRAILLE.	27 e 28 04/2016	Professor Apoio e intérprete	16	78
Estudo de BRAILLE – Ministrado por instrutor de Braille (01 vez por semana)	Agosto a Dezembro 2016	Professor AEE	180	09

Fonte: Dados da SRE – Catalão-GO. Elaborado pela pesquisadora.

Com base nos dados apresentados pelo Departamento do Ensino Especial da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão, verifica-se que no período correspondente a três anos ofereceu um total de 13 cursos de formação na área da Educação Especial às escolas desse município, sendo 10 em de 2014, nenhum em 2015 e no ano de 2016 apenas 3.

Quanto ao público alvo dessas formações constatou-se, conforme relato das professoras participantes desta pesquisa, que são cursos voltados especificamente para os professores de apoio do AEE e intérpretes, tendo apenas uma exceção que foi o Curso Introdução à Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, ofertado também aos gestores das unidades escolares estaduais e municipais.

Em relação à carga horária desses cursos, 7 tiveram 8h; 3 tiveram 180h e os outros tiveram respectivamente 16h, 80h e 120h. O número de participantes em cada formação variou de 9 a 78 profissionais, sendo que 8 desses cursos (61%) contavam com mais de 50 cursistas, os outros 5, menos de 50 participantes. Das 5 formações que tinham 80h ou mais, o número de cursistas variou entre 7 e 60, o que corresponde a uma média de 21,2 participantes por curso. Nas formações com até 16h o número de cursistas variou entre 46 e 78 participantes, cuja média corresponde a 65,6 cursistas. Ou seja, o número de participantes nas formações de curta duração é bem maior do que aqueles que têm uma carga horária acima de 80h.

Esses dados evidenciaram que o sistema de ensino deveria viabilizar, a todos os profissionais da educação, formações comprometidas com os princípios da inclusão escolar, uma vez que todos eles necessitam de conhecimentos teóricos consistentes para fundamentar a prática pedagógica.

Percebe-se que o formato em que acontece esse tipo de formação ocorre de maneira muito tímida para atender à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que essa legislação tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, dentre outros, a formação de professores para o atendimento

educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008, p. 08).

Diante do panorama apresentado faz-se necessário ofertar cursos a todos os profissionais da Educação, que contemplem as demandas educacionais frente à consolidação da escola inclusiva. Essas formações devem se pautar em referenciais teóricos consistentes e contextualizados com a realidade escolar em que estão inseridos, assim como proporcionar a construção de práticas docentes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos. Dessa forma, esses profissionais beneficiam-se de uma formação que leve em consideração a diversidade existente no ambiente escolar.

Nos estudos de Saraiva, Vicente e Ferenc (2010), um aspecto exaustivamente apontado pelas entrevistadas se refere à carência de saberes específicos sobre a Educação Especial e sua clientela, o que vem a se tornar um empecilho para a concretização do paradigma da inclusão.

Segundo Rodrigues e Lima Rodrigues (2011), o paradigma da inclusão escolar demanda professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso, é preciso que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores e que esses sejam desenvolvidos sob valores inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva.

Os estudos de Pletsch (2009, 2014); Lago (2010); Rodrigues e Lima Rodrigues (2011); Dias, Rosa e Andrade (2015); Almeida (2016) apontam a urgência de melhorias na formação de professores para atuar em ambientes heterogêneos como condição essencial para a solidificação da escola inclusiva. Percebe-se a importância de ofertar a todos os profissionais da escola uma formação comprometida com os princípios da inclusão escolar.

Diante desse contexto, evidencia-se que os cursos de formação continuada para professores na área da Educação Especial merecem ser repensados, pois os profissionais que atuam e lutam pela inclusão escolar sentem falta de uma formação mais consistente e que seja balizada pelos princípios inclusivos da escola para todos.

4.2.1.2 Participação dos profissionais que atuam na escola em Cursos de Formação Continuada

As participantes são unânimes ao ressaltar a importância de que todos os profissionais que atuam na escola participem de cursos de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, uma vez que muitos deles ainda se sentem despreparados para trabalhar com a diversidade. Esses cursos não devem ser ofertados somente para os professores de apoio e do AEE, mas envolver desde a equipe gestora até os profissionais administrativos e serviços gerais que também atuam na escola.

Segundo o relato das participantes a formação continuada na perspectiva colaborativa contribui para que consigam enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela escola inclusiva; visto que os problemas são comuns a todos os profissionais envolvidos nesse processo de busca por um espaço de melhor qualidade e que respeite as especificidades de seus alunos.

[...] quando a escola tem esse público da inclusão, ela tem que se movimentar e se adequar a esses alunos, isso inclui todos os profissionais [...] abrangeria gestor, coordenador, professores de referência, de apoio, do AEE, profissionais da limpeza, os que servem o lanche, todos que convivem com essas crianças. Algumas vezes, eu vivi situações de discordância entre professores de apoio, pois eles tinham um olhar de cuidador [...] não deixavam eles criarem autonomia, [...] às vezes você está lá desenvolvendo o seu trabalho e é interpelado por alguém dizendo assim: nossa, coitadinho dele, ele é “deficiente” não pode sofrer nenhuma sanção! (Professora Acácia).

Geralmente nesses cursos a gente só vê a professora de apoio, do AEE, uma coordenadora ou outra, dificilmente um gestor. Estamos na era da Educação, então todos têm que participar; todos nós deveríamos ter esses conhecimentos e ter mais clareza. Às vezes por desconhecimento, algum profissional age de forma inadequada com essas crianças, mas se eles tivessem mais conhecimento sobre Educação Especial, poderia facilitar o trabalho deles e a angústia da gente na escola (Professora Margarida).

As participantes apontaram também a dificuldade de “convencer” alguns profissionais para participarem de cursos de formação continuada. Muitos não se interessam por diferentes motivos: alegam que os cursos trabalham sempre

os mesmos conteúdos, são esvaziados de sentido e também aqueles que não se interessam pela Educação Especial.

[...] participar de formação continuada é importante para todos os profissionais. Mas, vai de acordo com o que cada um pensa, porque a gente tem muita dificuldade para levar um professor para um curso de formação. Muitos falam: ai, eu não quero saber disso não! Ai, eu vou ouvir a mesma coisa! Eu estou cansada daquilo! Ah, ensino especial eu não vou porque eu não trabalho com isso mesmo! Eu não trabalho, eu não vou... não é meu! (referindo aos alunos com deficiência) [...]. Eu acho que todos deveriam achar importante, mas depende de cada um! (Professora Liz).

Na perspectiva da inclusão escolar os professores devem preparar-se para lidar com as peculiaridades de alguns alunos durante seu processo de escolarização. Dessa forma, torna-se essencial que existam políticas públicas que consigam atender à demanda dos profissionais da Educação que caminham em busca da inclusão de todos os alunos na escola comum. É pensar a Educação sob o ponto de vista de qual escola se quer construir, aquela que abraça a diversidade de seus alunos ou a que mantém, mesmo diante das legislações vigentes, práticas de exclusão (MENDES, 2002; PLETSCHE, 2009; LAGO, 2010).

A deficiência não pode ser utilizada como justificativa para a não escolarização desses alunos e todos os profissionais da escola, de acordo com suas atribuições, deveriam se responsabilizar pela inclusão escolar dos alunos que apresentam alguma deficiência. Para isso, é indispensável pensar na formação de todos esses profissionais que fazem parte do contexto educacional, de modo que possam enfrentar os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte e, dessa forma, possam construir coletivamente uma identidade escolar que valorize a diversidade no contexto educacional (PLETSCHE, 2009; LAGO; 2010; ALMEIDA, 2016).

Apesar das cinco participantes deste estudo afirmarem que os cursos na área da Educação Especial devem envolver todos os profissionais que atuam no ambiente escolar, percebe-se que essas formações continuam centradas apenas no professor de apoio à inclusão e ao professor do AEE. Ou seja, nos profissionais da Educação Especial que atuam na escola comum. Isso se deve,

certamente, na concepção errônea de que a responsabilidade pela escolarização do aluno com deficiência recaia principalmente nesses dois profissionais, conforme expressa a Professora Liz:

[...] O professor regente não assume que o aluno é dele; quantas vezes eu vou às salas e o aluno com deficiência está lá na carteira dele sem fazer atividade, Por que? Porque o professor (referindo-se ao professor regente) não levou uma atividade pra ele. [...] isso eu já vi muitas vezes [...] isso angustia a gente. Eu sempre pergunto: por que o aluno não tá fazendo tarefa? Ah é porque a professora dele (referindo-se à professora de apoio) não veio e ele não dá conta! [...] Então na sala de aula, se o professor não tem esse compromisso de que o aluno é dele, o aluno fica lá... no canto, sem fazer nada. Isso é triste, sabe? Isso é triste! (Professora Liz)

Fica claro nas falas das participantes que o serviço de apoio à inclusão escolar ofertado nas salas de aula precisa ser articulado com o professor regente, efetivando a parceria entre educação especial e educação comum, uma vez que, essas parcerias dão as bases para o trabalho em prol de objetivos em comum e que tenham como propósito final a aprendizagem acadêmica de todos os alunos. Essas falas corroboram com os estudos realizados por Lago (2014); Vilaronga et al. (2014), pois as participantes das pesquisas dessas autoras revelam também a importância de um trabalho em articulação entre a Educação Especial e Comum por meio da colaboração entre esses profissionais.

As participantes relataram a importância de se repensar o formato e a metodologia desses cursos de formação na área da inclusão escolar, no sentido de orientar os profissionais como melhor trabalhar as especificidades dos alunos que tenham alguma deficiência. Apontaram também para a necessidade de que os conteúdos ministrados durante esses cursos atendessem às demandas da escolarização desses alunos. Nessa perspectiva, os relatos das participantes, vão ao encontro do estudo realizado por Caramori (2014), quando afirma que é preciso otimizar a formação inicial e continuada dos professores no sentido de trabalharem com as dificuldades de aprendizagem dos alunos visando à sua escolarização, inclusive dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, é fundamental que esses profissionais tenham uma formação específica na área da Educação Especial, em que possam se

apoderar dos conhecimentos considerados essenciais ao trabalho educativo, uma vez que essas formações proporcionem conhecimentos teóricos, aliados à prática educativa. Uma formação que dê subsídios para uma atuação mais lúcida e consistente e que prepare esses profissionais para atuar em colaboração no ambiente escolar. Dessa maneira, terão a oportunidade de conhecer quais as atribuições de cada profissional no processo de escolarização dos alunos que apresentam alguma especificidade e compreender melhor os benefícios de se compartilhar responsabilidades dentro da sala de aula. Uma formação que provoque uma reflexão sobre a organização das práticas pedagógicas e a construção de práticas de ensino colaborativas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos (MENDES, 2008).

Diante do exposto, é indispensável pensar na formação de todos os profissionais que atuam na escola, desde o professor que atua diretamente com o aluno com deficiência na sala de aula comum até os profissionais envolvidos com a gestão e administração escolar, pois são papéis substanciais para as articulações necessárias à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite a diversidade humana. Os docentes necessitam atender às demandas da escola inclusiva, para isso precisam sentir-se preparados para responder às necessidades específicas de um grupo heterogêneo de alunos. Contudo, fazem-se necessárias mudanças nas suas posturas, exigindo um profissional com novas competências para atuar com a diversidade presente nas escolas (CARNEIRO, 2012; RABELO, 2012; LAGO, 2014; VILARONGA, 2014).

Quando vários profissionais que atuam na escola se prontificam em ampliar os seus conhecimentos na área da Educação Especial, passam a ter a oportunidade de rever suas concepções acerca da deficiência e das especificidades no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, por essa razão, a formação continuada para todos os profissionais da escola proporciona uma orientação positiva sobre a deficiência e as diferentes formas de atender às necessidades desse público específico. A formação continuada é uma importante forma de aproximar professores dos pressupostos e da prática da Educação Inclusiva e, dessa forma, contribui para que a escola cumpra de

fato seu papel de socialização do saber (RABELO, 2012; LAGO, 2014; VILARONGA, 2014).

É importante que todos os profissionais da Educação, assim como a comunidade escolar e as famílias revejam suas concepções acerca da deficiência, uma vez que essa não deve se sobrepor ao direito de escolarização desses alunos na escola comum. Entretanto, para que isso se concretize são necessários investimentos nas políticas públicas, que consigam oferecer cursos na área do Educação Especial que atendam às demandas da Escola Inclusiva.

Assim, na busca pela efetivação da inclusão escolar, não se pode negligenciar a formação em serviço que atenda diferentes profissionais que atuam no ambiente escolar, sendo imprescindível priorizar práticas colaborativas, uma vez que a cultura estabelecida em nosso sistema educacional ainda privilegia o trabalho isolado. As formações devem abranger todos aqueles que atuam no “chão da escola”, assim como instrumentalizá-los para o trabalho colaborativo. Compreende-se assim, que esses profissionais necessitam de uma formação profissional sólida e que se direcione para a diversidade de seu alunado (RABELO, 2012; LAGO, 2014; VILARONGA, 2014).

4.2.2 - Categoria 2 - Análise do Curso de Formação Continuada realizado na UFG

Nessa categoria descreve-se, analisa-se e discute-se a avaliação realizada pelas cinco participantes sobre o curso de formação continuada realizado na UFG no ano de 2016. O Quadro 4 apresenta as subcategorias advindas da Categoria 2.

Quadro 4 – Categoria 2 - Avaliação do curso de formação continuada realizado na UFG

Subcategorias	
2.1	Motivação para participar do Curso
2.2	O curso de formação continuada em parceria com a Universidade
2.3	A relação entre os temas abordados durante o curso e sua atuação
2.4	A equipe gestora no processo de inclusão escolar
2.5	As contribuições do Curso de Formação Continuada, baseado na Consultoria Colaborativa, para os professores que atuam com alunos PAEE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.2.2.1 - Motivação para participar do Curso

As professoras participantes desse estudo relataram que uma das motivações foi a necessidade e a importância de toda equipe escolar - independente da função que estejam ocupando - participar de cursos de formação continuada, pois todos, de alguma forma, atuam com os alunos com deficiência, seja em sala de aula, na direção ou coordenação, no AEE e no contexto da escola de maneira geral. Outra motivação foi a forma como o curso foi apresentado às escolas pelas pesquisadoras, o que gerou uma credibilidade por parte das professoras participantes por se tratar de pesquisadoras com grande experiência na área da Educação Especial. Ou seja, apresentou-se um curso que seria realizado em colaboração com a escola, a partir das demandas observadas *in loco*.

A escola na perspectiva inclusiva demanda, por parte de seus profissionais, a busca pelo desenvolvimento profissional, por novas formas de conceber o trabalho docente, de atribuir significado a sua prática docente. Segundo Caramori (2014, p. 256), “[...] ser professor requer atualização, busca por soluções e novos aprendizados”. Nessa direção, as professoras participantes deste estudo sentiram a necessidade de se apropriarem de mais conhecimentos acerca da Educação Especial, uma vez que ainda não possuíam um repertório teórico-metodológico, até aquele momento, consistente para fundamentar suas práticas junto aos alunos com deficiência no ambiente escolar onde atuavam.

Como já destacado neste estudo, os cursos que essas professoras haviam participado até o momento eram esvaziados de teorias e discussões sobre a temática e não conseguiam responder às necessidades exigidas aos profissionais que trabalham em prol da diversidade na escola comum. Diante desse cenário, essas professoras não se limitam em participar somente dos cursos oferecidos pela rede de ensino em que estavam vinculadas, buscaram novos conhecimentos, independente da obrigatoriedade do sistema de ensino, para se posicionarem frente às reformas educacionais, ou seja, saíram da zona de conforto em busca de uma autoformação.

As cinco participantes desse estudo se mostraram cientes da necessidade de buscar respostas educativas frente à diversidade que encontram em suas realidades escolares, sobretudo as quatro profissionais da

escola A, que tiveram a oportunidade de participar de uma formação em serviço; onde o coletivo favoreceu a discussão e enriqueceu o trabalho docente junto aos alunos com deficiência naquela realidade escolar. É importante destacar a responsabilidade de cada profissional nesse processo de apropriação do saber docente e humanização. Segundo Barroso (2004, p. 41), é fundamental considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro lado, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam”. Essa compreensão pode ser percebida nos relatos descritos a seguir.

[...] Eu estava na coordenação de uma escola que tinha alunos com deficiência; então a supervisão da aprendizagem desses alunos era minha responsabilidade e eu precisava me inteirar mais do assunto para desempenhar esse papel. [...] Essa questão de querer entender mais a inclusão escolar tem me acompanhado desde quando entrei na escola e tive pela primeira vez um aluno com deficiência em sala e sem nenhum apoio e preparo para atuar com esses alunos [...] E também teve minhas motivações pessoais para participar desse curso! [...] (Professora Acácia)

A motivação foi a questão de aprender mais sobre a possibilidade de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, porque com a experiência que ela (referindo-se à professora formadora) tem, é muito otimista, idealista; então convence a gente dessa possibilidade. E no desenvolvido do trabalho com o aluno com deficiência intelectual durante o curso eu vi que aprende mesmo; depende da nossa postura como educadora de acreditar nisso, depende muito do trabalho que a gente desenvolve. [...] (Professora Iris)

Nessa formação em especial, essas profissionais foram sujeitas do próprio conhecimento, o que favoreceu o desenvolvimento profissional e fortaleceu o trabalho coletivo, posto que, foi uma formação na prática e com a prática. Os estudos de Silva (2014) e Caramori (2014) também destacam a importância de promover espaços para que os professores possam, coletivamente, ressignificar seus conhecimentos.

Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.

Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1997, p.57).

Todas as participantes se mostraram motivadas para rever seus conceitos, buscar novas formas de compreender o trabalho docente junto aos alunos com deficiência e implementar novos valores que venham dar uma nova direção às suas práticas. Elas não se acomodaram diante das dificuldades. Portanto, a flexibilidade dessas profissionais em aceitar as mudanças inseridas no contexto escolar poderá fazer diferença no processo de inclusão dos alunos que possuem alguma deficiência. De acordo com Carneiro (2011), trabalhar com inclusão escolar requer uma mudança de identidade do professor, no modo como trabalha, como vê seus alunos e a formação, em qualquer nível, colabora para essa adaptação.

[...] no sentido de um contínuo aprimoramento no exercício da profissão que envolve tanto o esforço para garantir tanto transformações pedagógicas no cotidiano escolar, como mudanças na cultura profissional que tem função constitutiva nas formas de ser, fazer e sentir a profissão, assim como é estruturante a posição que tal profissional vai ocupar na sociedade (FERREIRA, 2007, p. 16).

Nessa direção, o processo de formação continuada acontece num contexto sócio-histórico, em que é possível mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade, daí a importância dos professores de se apropriar constantemente das teorias que possam fundamentar suas práticas e de discutir o trabalho docente e os entraves que enfrentam no cotidiano escolar. Segundo Lima (2000), na perspectiva de Marx, a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com a possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.

Outro fator positivo destacado pelas professoras e que as influenciaram a frequentar essa formação, foi o fato da professora formadora possuir um

vasto conhecimento sobre Educação Especial, sobretudo na área da deficiência intelectual, na qual possui um título de doutorado pela Universidade Federal de São Carlos e se debruça nessa temática no curso de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Além de se tratar de uma pessoa com tamanha qualificação profissional, ela se mostrou realmente muito interessada em contribuir com o trabalho da equipe escolar, especialmente com a escolarização dos alunos que possuem deficiência intelectual e/ou dificuldade de aprendizagem. Portanto, com experiência e propriedade sobre a temática, conseguiu credibilidade e a empatia dessas profissionais e convenceu-as a participar dessa formação durante o ano de 2016, em horário diferente do exercício profissional tal como pode ser confirmado nas falas das professoras:

Ah, esse curso foi outra coisa! Eu quis fazer pra atualizar, aquela troca de ideias, troca de ideias porque eu acho superinteressante você ter uma professora doutora em Educação Especial; se ela se especializou, você sabe que ela tem muito conhecimento na área e pode contribuir com o nosso trabalho! Esse curso eu acho que é formação continuada porque é um curso que teve continuação. (Professora Jasmim)

Além da questão da empatia e da afinidade com a professora formadora, penso que já fui professora e hoje estou gestora de uma escola que tem alunos com deficiência, [...] assim, tenho que buscar cada dia mais conhecimento sobre o assunto. [...] (Professora Lis)

A formação em serviço oferecida nessas duas unidades escolares - em parceria com a universidade e desenvolvida por meio da colaboração com a escola e para a escola - foi decisiva para que essas profissionais pudessem refletir sobre novas alternativas para os desafios do cotidiano escolar, especialmente as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência. Tudo isso, somados à empatia, aos conhecimentos acadêmicos, à experiência e à grande qualificação profissional da professora formadora deram credibilidade para efetivar o envolvimento de todos no projeto.

Nessa perspectiva, o estudo de Caramori (2014) aponta que a formação deverá ocorrer dentro do ambiente escolar, contando com a participação de todos os envolvidos no processo educativo e destaca que o formato de trabalho na prática e com a prática, resolvendo problemas reais enfrentados pelos professores, repercute positivamente no aprendizado e na atuação profissional.

4.2.2.2 - O Curso de Formação Continuada em parceria com a Universidade

De maneira geral, as cursistas relataram que a parceria Universidade/Escola é fundamental na ampliação do conhecimento das (os) professoras (es) da Educação Básica. De acordo com os relatos foi um curso que trouxe a expertise da pesquisadora nessa área sem deixar de atrelar teoria e prática, pois além da formação na universidade com relatos de experiências, parte teórica, planejamento, avaliações, adaptações curriculares, teve também a Consultoria Colaborativa nas escolas. Ou seja, a professora formadora veio para o “chão da escola” conhecer a realidade dos profissionais envolvidos nessa formação, bem como a realidade dos alunos com deficiência intelectual matriculados nessas unidades escolares.

O processo de ser e se tornar professor se constrói a partir dos primeiros contatos da experiência como aluno/professor nos cursos de formação, da interação com o próprio ambiente escolar com seus pares, no exercício da docência até as oportunidades de estudo, de qualificação e de reflexões críticas dos processos que envolvem a docência desde o início da sua trajetória profissional.

A parceria colaborativa entre universidade/escola pode ser um modelo de formação promissor de aquisição de novos saberes, uma vez que caracteriza uma ação conjunta da equipe escolar e pesquisadores que se debruçam nessa temática da inclusão escolar, na qual têm a possibilidade de investigar e problematizar suas realidades. Esse tipo de formação pode contribuir para o aperfeiçoamento da equipe escolar, para a reflexão crítica de suas práticas educacionais e a para a formação no seu próprio espaço de atuação (LAGO, 2014).

Nesse sentido, Pletsch (2009, p. 145) sugere que “[...] o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico prática.” A parceria entre as instituições de ensino e os projetos de extensão das universidades está prevista em lei, na Resolução n.2/2001, que recomenda:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da Educação Inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais [hoje alunos PAEE], visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo (BRASIL, 2001, p. 02).

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) é outro documento norteador, que enfatiza a importância das universidades no processo de formação docente para trabalhar em ambientes heterogêneos:

As universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da Educação Especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (Brasil, 1994, p. 11).

Dessa forma, o Curso de Formação Continuada oferecido pela UFG/Regional Catalão em parceria com as Escolas A e B está em consonância com as recomendações legais acima mencionadas, uma vez que propiciou continuidade da formação profissional, individual e coletiva, tomando a escola como eixo da formação e auxiliando os seus profissionais a compartilharem uma prática educativa em consonância com os princípios da escola inclusiva. Nesse sentido, Mazzota (2010) destaca a importância das universidades no processo de inclusão escolar:

No bojo dessas reflexões sobre inclusão escolar, é essencial que a realidade de nossas escolas, especialmente as públicas, seja conhecida e avaliada sob os valores e princípios que as fundamentam. Condições efetivas para o sucesso do trabalho escolar devem ser avaliadas e asseguradas. Aí está um importante e inevitável papel das universidades trazendo elementos para o aprimoramento do que já se encontra instalado, assim como subsídios para a melhor implantação de novas propostas políticas, administrativas e pedagógicas nos

vários níveis da administração educacional. (MAZZOTA, 2010, p. 81).

Compreende-se, no presente estudo, que a articulação entre universidade e escola possibilitou espaços para reflexões coletivas e aprimoramento pessoal e profissional das participantes, posto que, a visão acerca da própria prática dessas profissionais, foi sendo ressignificada durante todo o processo de formação e contribuiu para o desenvolvimento profissional com caráter emancipatório.

[...] Esse curso acrescentou muito na minha formação, na minha forma de ver e entender a deficiência, porque a gente passa a acreditar e a trabalhar em cima das possibilidades de aprendizagem dos alunos. [...] Abriu a possibilidade de trabalhar o ensino colaborativo na minha sala de aula [...] (Professora Íris)

Segundo Forster e Leite (2014, p. 06), “atitudes emancipatórias exigem, para isso, conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”. Dessa forma, possibilitou pensar a formação de maneira mais ampla, incorporando a noção de percurso profissional, de continuidade e de evolução.

Há indicativos nos relatos a seguir, de que essa formação possibilitou um processo de reflexão a partir da problematização e do aporte teórico recomendados e disponibilizados pela professora formadora previamente a cada encontro, para subsidiar as discussões.

“Com essa parceria notei que teve diferença com relação aos demais cursos que já participei. Foi mais atualizado, foi um curso de formação continuada [...] Eu nunca tinha passado por um curso assim! O curso nos deu conhecimentos teóricos e práticos acerca do aluno com deficiência intelectual. Foi muito explicativo, a parte teórica foi atrelada a prática [...] foi como se eu tivesse em uma sala de aula vivenciando aquela situação. [...]” (Professora Jasmin)

“Foi realmente uma formação continuada porque foram vários encontros e a cada encontro foi discutido assuntos pertinentes à Educação Especial; tanto a parte legal quanto a parte pedagógica, a parte de documentação e até coisas que a gente não sabia, aqueles testes eu nunca tinha visto... então, foi totalmente diferente, [...] As discussões, as trocas de experiências e até a motivação que a gente teve por ser com uma professora da universidade. [...]” (Professora Lis)

A parceria entre universidade/escola, por meio de projetos de extensão, pode favorecer ações docentes mais qualificadas, pautadas em reflexões sobre

teoria e prática que articulam os diferentes saberes para o desenvolvimento profissional numa perspectiva inclusiva, transformando a escola num espaço formativo privilegiado.

[...] o processo de reflexão apresenta-se como uma alternativa para provocar a necessidade de uma recontextualização, fazendo emergir discussões de base epistemológica para sustentação de novas propostas pedagógicas. A pesquisa da realidade e suas implicações no cotidiano da escola têm sido o construto articulador mais amplo (FORSTER; LEITE, 2014, p. 12).

Esta afirmativa corrobora com o relato e excerto a seguir:

“[...] Essa extensão que a universidade faz nas escolas, estabelecendo essa parceria entre escola e universidade, geralmente acontece por meio de um projeto de pesquisa, de alguém que é da área e tem se debruçado em estudar esse assunto por algum tempo; [...] acaba sendo uma formação mais específica e mais completa.” (Professora Acácia)

Durante o recreio, na sala da direção, Liz me relata que várias pessoas já tinham feito pesquisa na escola “A”, entretanto, a Consultoria Colaborativa, realizada pela professora formadora, teve um diferencial grande porque era muito difícil trazer esse tipo profissional para dentro da escola; ressaltou que esse trabalho havia contribuído positivamente tanto para os alunos com deficiência como para os professores. (Excerto retirado do diário de campo, 09/11/2016).

As professoras participantes ressaltaram a importância do papel da professora formadora, não apenas pela experiência profissional e pela robusta formação acadêmica, mas, sobretudo pelo papel como mediadora que exerceu durante o processo de formação e durante as consultorias nas duas escolas, o que favoreceu ao grupo compartilhar experiências num espaço dialógico e pensar coletivamente novos modos de conduzir o trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência.

Nos cursos sem a parceria com a universidade acontecia somente a troca de experiência com seu colega de profissão, no mesmo nível [...]. Agora da Universidade não, por exemplo, teve a troca de experiência mostrando atividade de um e de outro, mas teve um suporte realmente de alguém que conhece o assunto, que mostrou que se fizer aquilo funciona, o porquê que funciona e como funciona. Porque teve a teoria e a prática, [...] isso é importante porque não adianta nada um curso que mostra coisas lindas e maravilhosas, se eu não souber como chegou nesse resultado. E, nesse curso foi contrário, primeiro ela (referindo-se a professora formadora) mostrou que era

possível ser feito e nos mostrou o passo a passo de como é feito na prática. [...] (Professora Margarida)

Reunião com as professoras das disciplinas eletivas – Margarida conversa com o grupo e ressalta que muitas vezes elas erram na escolarização dos alunos com deficiência por falta de conhecimento; esclarece ao grupo que os conhecimentos adquiridos, nessa formação continuada, ajudavam a ter mais clareza das atribuições que cada profissional da escola deve ter na escolarização dos alunos com deficiência e na melhor forma de trabalhar com os alunos; chamou a atenção das professoras acerca da importância de participar de cursos, em parceria com a universidade, por possuírem profissionais que se debruçam no estudo sobre a Educação Especial e a forma de escolarizar todos os alunos na escola comum.

(Excerto retirado do diário de campo; 08/11/2016).

Observa-se que a articulação universidade/escola mostrou-se propulsora para aquisição de novos saberes. Nesse sentido, alguns estudos também apontam para essa direção, como a pesquisa de Foster e Leite (2014), que destacou que todos os envolvidos na pesquisa (professores da rede de ensino e pesquisadores) têm a oportunidade de desenvolver um olhar mais crítico, analítico e compreensivo sobre a realidade escolar, social e acadêmica. Ressaltaram alguns indicadores de inovação conforme os relatos dos participantes, a saber: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a tentativa de romper com dualidades entre teoria e prática; a recuperação de valores como respeito, autoestima, valorização do outro e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas.

Os estudos de Silva (2014) e Lago (2014) enfatizam a importância da parceria entre universidade e escola e a possibilidade de formação por meio da colaboração, do diálogo e da reflexão. Destaca também que a pesquisa colaborativa propiciou um movimento de desconstrução e reconstrução da própria formação. Aponta ainda a necessidade de se pensar uma formação inicial que fortaleça a identidade profissional dos professores da Educação Especial, articulada aos saberes da prática com os conhecimentos teóricos científicos e a conscientização do seu papel social.

Caramori (2014) aponta em seu estudo que a formação em serviço, respaldada pela parceria com a universidade/escola, é bem aceita pelos professores, pois propicia reflexões acerca das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, favorece a resolução de problemas reais da escola e

repercute positivamente no aprendizado e na atuação dos professores junto aos alunos PAEE.

Nessa perspectiva, compreende-se que as universidades têm muita responsabilidade no contexto social e no desenvolvimento humano dos docentes, pois podem romper com o modelo tradicional de formação e contribuir com a socialização dos conhecimentos científicos elaborados pela academia, oferecendo subsídios teóricos para fundamentar a prática pedagógica.

A universidade tem então como função não só formar mestres e doutores, isto é, construir conhecimentos científicos, contribuindo para o desenvolvimento da ciência, por meio da pesquisa, mas desenvolver atividades de ensino e extensão, contribuindo com a avaliação e a implantação de políticas públicas, atendendo às necessidades de diferentes setores da sociedade. É da universidade a responsabilidade de veicular esses conhecimentos disponibilizando-os a comunidade, e a forma de fazê-lo seria por meio de atividades de parcerias com a rede pública de ensino (MENDES, 2008, p.2).

O papel das Universidades na formação dos professores desenvolvido na escola e para a escola, com e para os professores pode ser um modelo de formação que consiga romper com o paradigma da formação pragmática e fragmentada, privilegiando uma formação que favoreça o trabalho coletivo e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a escolarização dos alunos com deficiência (MENDES, 2008).

2.2.2.3 - A relação entre os temas abordados durante o curso e sua atuação

As participantes relataram que os conteúdos ministrados durante esse curso de formação contribuíram significativamente com a atuação profissional das mesmas junto aos alunos PAEE. Destacaram a relevância do estudo acerca de algumas temáticas trabalhadas pela professora formadora, tais como: algumas deficiências específicas como a síndrome de Down e a deficiência intelectual; os diferentes graus e suas especificidades, a relação ensino-aprendizagem e exemplos de adaptações curriculares para alunos com essas deficiências, bem com a relevância de se problematizar as situações do cotidiano vivenciadas no contexto escolar.

“[...] nós estudamos sobre a síndrome de Down e tivemos a oportunidade de ver como acontece a aprendizagem e o

desenvolvimento; porque ela (se referindo a professora formadora) mostrava um caso e falava o grau, as diferenças de um Down com outro e as várias maneiras de se trabalhar com eles.” (Professora Margarida)

Tem-se discutido muito acerca do trabalho docente junto aos alunos com deficiência, dos seus fazeres e saberes docentes e de suas experiências profissionais. Ainda existe uma falta de clareza em relação aos melhores caminhos a serem trilhados na escolarização de todos os alunos e, sobretudo, a falta de conhecimentos teóricos que fundamentem as práticas pedagógicas desses profissionais. São muitos os impedimentos que influenciam negativamente os docentes para atuarem em classes heterogêneas, uma delas, certamente, é a falta de conhecimentos teóricos para fundamentar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento, especificamente dos alunos que possuem deficiência intelectual.

Uma formação - inicial e continuada - mais consistente e pautada nos princípios da inclusão escolar poderá influenciar positivamente o conceito de deficiência que os docentes possuem. Nesse sentido, é fundamental que se garantam condições para adquirir conhecimentos acerca da deficiência e as possibilidades e especificidades do processo de ensino-aprendizagem desses alunos, de forma que esses profissionais possam apropriar das possibilidades de aprendizagem que venham contribuir para o processo de escolarização dos alunos que necessitam de intervenções pedagógicas mais específicas.

O desenvolvimento cultural do aluno com deficiência é a principal via para a compensação da deficiência e nesse sentido, a compensação é a eliminação das dificuldades criadas pela deficiência no contexto social e psicológico do indivíduo (Vygotsky, 1997). A forma como o professor compreende o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem desses alunos refletirá na condução de suas práticas pedagógicas. Aliado aos aspectos de concepção de deficiência, ainda permanece nos ambientes escolares a visão biológica da deficiência, o que dificulta o processo de escolarização desses alunos, uma vez que enxergam que a deficiência está instalada no sujeito e que as dificuldades que apresentam são individuais (GARCIA, 1999).

De acordo com Garcia (1999) Vygotsky distingue dois tipos de deficiência – primária e secundária:

A deficiência primária é compreendida como biológica e a secundária como social. Nestes termos, a deficiência primária compreende as lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas apresentadas pelo sujeito considerado portador de deficiência. A deficiência secundária, por sua vez, compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características, com base nas interações sociais. Uma vez que o autor defende uma concepção de desenvolvimento que se orienta do plano social para o individual, a forma como o sujeito que apresenta uma lesão orgânica ou alteração cromossômica desenvolve-se está intimamente relacionada ao modo como vive, às interações sociais com as quais está envolvido (GARCIA, 1999, p. 2).

Os fatores sociais são determinantes no desenvolvimento de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, pois nos tornamos homens nas relações sociais e na apropriação da cultura. A escola não é o local para as pessoas com deficiência tratarem das suas deficiências, mas sim o local onde poderão aprender e se desenvolver intelectualmente. O trabalho pedagógico deve ter como foco as potencialidades desses alunos, como para qualquer outro aluno, e não a sua deficiência. Nesse sentido, os cursos de formação inicial ou continuada devem focar na busca de respostas educacionais que possibilitem a aprendizagem (OLIVEIRA, 2007; MENDES, 2008; LAGO, 2014).

Nesse contexto, de acordo com os relatos das professoras participantes, os temas abordados durante essa formação, especificamente a escolarização dos alunos com deficiência intelectual e suas especificidades, foram muito importantes para as cinco participantes, pois essas profissionais necessitavam adquirir mais conhecimentos sobre a possibilidade de aprendizagem desses alunos. Dessa forma, propiciou reflexões sobre as práticas pedagógicas que favorecessem a superação dos limites provocados pela deficiência, conforme demonstra o relato e o excerto a seguir:

“[...] A parte da flexibilização do currículo foi muito importante e sobre a deficiência intelectual, as especificidades da deficiência; porque a gente não cria uma expectativa no sentido negativo, naquilo que ele não consegue ou não aprende, mas nas potencialidades desses alunos [...]. O método de ensinar também fez muito diferença porque não pode ser da mesma forma de uma criança que não tem deficiência; você tem que ter várias tentativas até descobrir o caminho de ensinar pra eles.” (Professora Íris).

Aplicação da prova das quatro palavras para os alunos Noé e Rui, na sala da biblioteca - a professora Acácia relata que o trabalho de Consultoria Colaborativa, realizado pela formadora estava contribuindo muito na forma dela escolarizar seus alunos; ressaltou que frequentemente recorria a ela (formadora) nos momentos de dúvida e ela sempre se mostrava muito acessível. [...] Disse também que havia crescido muito com o acompanhamento porque tinha pouca experiência como professora de apoio e que ganhou mais segurança por meio das mediações feitas pela formadora e pelos caminhos apontados por ela para ajudar no processo de desenvolvimento de seus alunos. (Excerto extraído do diário de campo, 10/11/2016).

Assumir a docência na perspectiva inclusiva implica ressignificar o papel do professor, o que ainda causa certo desconforto e insegurança, pois ainda se sentem despreparados para atuar em ambientes heterogêneos e enfatizam que necessitam de formação para se apropriarem de mais conhecimentos que contemple o trabalho na diversidade. Percebe-se pelas falas das professoras que essa formação propiciou conhecimentos teóricos para fundamentar suas práticas e possibilitou ao grupo organizar estratégias pedagógicas que impulsionassem a aprendizagem e a participação mais ativa dos alunos com deficiência dentro da escola comum. O relato a seguir evidencia o exposto:

“[...] depois do curso eu fico mais na orientação dos professores e de toda a equipe, a gente senta, discute e eu estou sempre cobrando [...] no AEE, muitas coisas tiveram que mudar; passamos a cobrar a escolarização dos alunos no AEE também.” (Professora Liz).

Percebe-se pela fala da Professora Liz que os conhecimentos adquiridos durante o curso e a Consultoria Colaborativa foram importantes para que ela ressignificasse a concepção de aprendizagem dos alunos PAEE, visto que passou a direcionar um trabalho de escolarização dos alunos que frequentavam o AEE; infere-se que essa formação continuada possibilitou compreender um pouco mais o processo de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem desses alunos, visto que as temáticas refletiam diretamente sobre a atuação profissional junto aos alunos com deficiência. Ou seja, passaram a desempenhar de maneira mais efetiva e responsável o trabalho pedagógico na diversidade e para a diversidade.

Constata-se, pelos relatos das participantes, que estudar o processo educacional dos alunos PAEE teve relevância na forma como passaram a perceber a deficiência e as possibilidades de aprendizagem desses alunos, o

que refletiu nas oportunidades educacionais ofertadas a eles naquele ambiente escolar, de tal forma que passaram a desenvolver atitudes positivas a favor da aprendizagem e do desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência.

[...] o favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e de como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem. E mais, contextualizar toda essa bagagem teórica (CARVALHO, 2010, p.64).

Braum (2012) constatou que a forma de compreender o desenvolvimento humano reside parte da complexidade que se instaura quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Sem negar as questões biológicas que o cerceiam, quanto ao desenvolvimento desses alunos, muitas vezes, nos questionamos se a complexidade que se instaura nesse processo é por causa da deficiência ou por causa das ações e mudanças que são necessárias e não sabemos ou não temos como fazê-las. Esta constatação também foi encontrada neste estudo, percebe-se que quando os docentes têm clareza do seu papel, que é produzir e socializar o melhor conhecimento a todos os alunos, ele consegue contribuir para o progresso acadêmico e para o desenvolvimento humano dos alunos.

4.2.2.4 - A equipe gestora no processo de inclusão escolar

As cursistas destacaram que nem os profissionais e nem as escolas foram preparados para receber os alunos com deficiência, a falta de estrutura física e de verbas para viabilizar as adaptações necessárias ainda são um entrave para a construção de uma escola realmente inclusiva; ressaltaram também que os profissionais necessitam de uma formação mais consistente para trabalhar em prol de todos os alunos, sobretudo os que apresentam alguma deficiência.

Eu acho que a escola foi feita visando o aluno perfeito; da mesma forma o professor também foi preparado para trabalhar com esse tipo de aluno perfeito, inteligente. Nem os profissionais, nem a estrutura física da escola foram preparados para receber a criança com deficiência; então isso é muito novo, e nós estamos começando a caminhar, com esses cursos esporádicos, com um “negocinho” que atende só o professor de apoio, com um “negocinho” que atende só o

professor do AEE. Então acho que deveria começar a trabalhar com todo mundo da escola com cursos de verdade, capacitação de verdade e mudar até mesmo a estrutura física da escola, que está longe de ser ideal. Além de tudo não mandam verba para que se façam adaptações necessárias. [...] então teria que passar por uma “revolução” não só na parte física, mas também na parte de capacitação (Professora Margarida).

Para que se tenha uma escola que respeite as diferenças dos alunos é necessário que a equipe gestora esteja comprometida com os princípios da escola inclusiva, mobilizando a comunidade escolar em prol da diversidade. O papel dessa equipe merece destaque no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum, pois apesar de não recair apenas na equipe gestora, cabe a ela principalmente efetivar ações que favoreçam a escolarização de todos os alunos e que respeite a diversidade humana (CAPELLINI, 2012).

O papel do gestor escolar tem um enfoque administrativo e pedagógico, o que lhe exigirá uma postura responsável e política na condução de suas ações, pois essas terão reflexo no tipo de escola que se pretende construir junto à equipe escolar e no tipo de homem que se pretende formar. Nesse sentido, o papel do gestor pedagógico terá relevância no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, pois promove ações que atendam às demandas da equipe escolar no processo de inclusão (CAPELLINI, 2012).

Tanto a gestão da Escola A quanto a gestão da Escola B abriram as portas da escola para que a equipe de professores da UFG - responsáveis pelo curso - pudesse conversar com os profissionais dessas escolas e convidá-los a fazer parte dessa formação continuada. Contudo, a maioria dos professores que aceitaram participar do curso foram da Escola A, inclusive a gestora também participou efetivamente dessa formação.

Ressalta-se que a participação da gestão no curso favoreceu o processo de inclusão na Escola A, pois ao participarem do curso viabilizaram a formação continuada não apenas para a equipe gestora, mas para que os outros profissionais da escola contribuíssem de forma mais efetiva com a escolarização dos alunos com deficiência. Dessa forma, a gestora da Escola A conseguiu unir parte de sua equipe para que juntas participassem do curso e se apropriassem de conhecimentos acerca do processo de inclusão escolar.

Assim, abriu espaço para favorecer a formação em serviço e a consolidação da sua equipe frente ao desafio de educar na diversidade. De acordo com Capellini (2012, p. 51), “o gestor precisa atentar-se para a formação continuada da equipe escolar e as parcerias entre instituições que possam apoiar e auxiliar o atendimento de todos os indivíduos com respeito e dignidade”.

Ao realizar essa parceria com a UFG/Regional Catalão, as Escolas A e B assumiram a responsabilidade de concretizar ações de formação continuada, favorecendo espaço para adquirir novos saberes acerca da Educação Especial e do processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência. Os gestores das duas escolas procuraram superar as fragilidades da formação que parte de sua equipe possuía na área da Educação Especial, viabilizando - por meio de uma parceria com a universidade - uma formação continuada em serviço. Da mesma forma, a universidade assumiu seu papel de fomentar a reflexão crítica pela via da formação. Segundo Capellini et al. (2012, p. 48), “a busca por parcerias e informações faz com que gradualmente se construa a escola inclusiva”.

Entretanto, mesmo as Escolas A e B, criando condições para que sua equipe se apropriasse de conhecimentos acerca da Educação Especial por meio da formação em serviço, os gestores enfrentaram alguns entraves, pois não conseguiram “convencer” mais pessoas da sua equipe escolar a participar dessa formação. Isso evidencia a resistência por parte de muitos profissionais em participar de formações continuadas, mesmo alegando a falta de preparo para trabalhar com a diversidade dos alunos.

O estudo de Capellini et al. (2012) também destacou a dificuldade de envolver toda a equipe escolar em formação continuada, o que, de certa forma, dificulta o processo de inclusão escolar, visto que é indispensável a conscientização de todos os profissionais que estejam envolvidos direto ou indiretamente na escolarização dos alunos com deficiência.

Contudo, compreende-se que a participação da equipe gestora da Escola A e do apoio da gestão da Escola B, nessa formação, foi fundamental para apropriarem de conhecimentos acerca da escolarização dos alunos com deficiência na escola comum e para agir em favor da diversidade.

Depois desse curso, muitas coisas mudaram na forma de conduzir a minha equipe, [...] porque hoje eu acredito mais nas

possibilidades de aprendizagem dos alunos e passei a cobrar mais a escolarização deles; não pode ser só socialização! [...] Eu enquanto gestora tenho que ter uma visão mais abrangente, observo o comportamento dos alunos, converso com eles e também observo o professor e as atitudes deles em relação ao aluno com deficiência [...] eu preciso entender a deficiência dele, as limitações, as possibilidades de aprendizagem e incentivá-los sempre. (Professora Liz)

Observou-se também uma preocupação, por parte de Liz, em relação à concepção que os próprios alunos da escola tinham acerca da diversidade, sobretudo dos alunos com deficiência, conforme ilustra o excerto seguinte:

Reunião na sala dos professores, estavam presentes todos os docentes, coordenadora pedagógica (Madalena), gestora (Liz), tutora educacional da escola e coordenadora pedagógica da subsecretaria – Foram discutidos vários assuntos, dentre eles as disciplinas eletivas que seriam trabalhadas no ano de 2018. Foi destacado pela equipe da subsecretaria a importância de se trabalhar o uso racionado da água e a violência. A gestora Liz sugeriu ao grupo que fosse incluída uma disciplina eletiva que se trabalhasse a diversidade em todas as séries e com todos os alunos da escola. (Excerto extraído do diário de campo; 08/11/2017).

Nessa perspectiva, o estudo de Capellini (2012) destaca que o gestor deve ser o primeiro a se conscientizar do seu papel na organização da escola de modo que se torne inclusiva, ele precisa ter conhecimentos para mobilizar práticas onde todos possam colaborar. Ainda segundo a mesma autora:

O gestor da escola na perspectiva inclusiva deve desenvolver ações que priorizam a escolarização de todos os alunos, incentivar o desenvolvimento profissional de todos os membros da equipe escolar e favorecer as parcerias com instituições, nos diversos seguimentos sociais, para efetivar práticas inclusivas na escola comum (CAPELLINI, 2012, p. 51).

Para os gestores da Escola A e B um dos maiores problemas enfrentados atualmente para efetivar o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum é a falta de profissionais e a falta de profissionais capacitados, uma vez que algumas funções na escola, relativas à Educação Especial, ficaram até seis meses sem um profissional e dessa maneira comprometeu todo o funcionamento e a rotina escolar. Nesse contexto, a equipe gestora encontrava dificuldades para resolver os problemas burocráticos e se sentia sem respaldo diante da situação posta, conforme evidenciam os seguintes excertos:

Chegando à escola pela manhã, percebi que tinha pouco movimento, Liz me informou que não havia aula naquele dia

porque estava faltando água na escola; na verdade faltava água em vários bairros da cidade; entretanto, ela me relevou que o reservatório de água da escola era muito pequeno para a demanda (apenas 500 litros) e que já havia tentado resolver a situação por várias vezes, mas pela falta de verba não tinha conseguido; diante dessa situação, ela procurou o ministério público para solucionar o problema. (Excerto extraído do diário de campo; 27/10/2016).

Estava conversando com Liz, na sala da direção, e ela me reclamou muito da parte burocrática da gestão e enfatizou a dificuldade de lidar com algumas situações que não dependem somente dela para serem resolvidas, e deu como exemplo o fato de uma professora de apoio que estava na segunda licença para tratamento de saúde e a Subsecretaria de Educação não havia disponibilizado outro profissional para a escola, fato que dificultava muito o trabalho com os alunos com deficiência (Excerto extraído do diário de campo; 27/10/2016).

Neste estudo ficou claro que a escola exige várias mudanças, sobretudo na modulação do seu quadro de funcionários, uma vez que a gestão de ambas as escolas ressaltaram a falta de profissionais como um entrave para bom funcionamento da escola. Entretanto nem sempre a solução está nas mãos da equipe gestora, e sim de políticas públicas.

[...] Sabe, então a minha briga é grande, desde que eu assumi a gestão, nós passamos por problemas demais e justamente porque falta professor. [...] Então é um problema muito sério! [...] Eu não sei o que eu faço pra resolver essa situação; eu vou à subsecretaria, converso sobre a falta de professor, mas falam que falta professor efetivo e eles não podem fazer contrato. Daí, a gente fica trabalhando desse jeito e prejudica todo o andamento da escola e o aprendizado dos alunos. [...]"
(Professora Liz)

Dessa forma, embora a gestão escolar das Escolas A e B caminhem em direção a uma escola inclusiva, encontram muitos entraves que não conseguem resolver no próprio ambiente escolar, pois embora caiba à gestão escolar assegurar os recursos humanos e materiais necessários ao bom andamento da escola, esta encontra dificuldades junto à subsecretaria, para efetivar as mudanças necessárias, sobretudo acerca da modulação¹⁰ de funcionários, por essa razão, sua prática fica muito na esfera administrativa, conforme retrata a fala a seguir:

¹⁰ Modulação: termo utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás para se referir as funções e a lotação dos servidores nas unidades escolares.

Tem coisas que não depende do gestor que está aqui hoje e de mim enquanto coordenadora, a coisa é muito maior do que a gente. (Professora Margarida)

O estudo de Tezani (2009), acerca da relação entre gestão escolar e Educação Inclusiva, também destacou que a burocracia nas escolas reduz o poder de decisão da gestão, o que pode provocar serviços ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a Educação Inclusiva. Ressaltou que quanto maior a burocratização, menor será o nível de participação e envolvimento efetivo dos membros com relação ao trabalho escolar.

Nesse cenário, percebe-se que não se tem autonomia para agir conforme as necessidades reais da escola, pois concentra nas mãos de instâncias superiores o poder de decisão para resolução de alguns problemas, assim, compreende-se que determinadas ações necessitam ser tratadas com mais responsabilidade por parte dos órgãos competentes.

4.2.2.5 As contribuições do Curso de Formação Continuada, baseado na Consultoria Colaborativa, para os professores que atuam com alunos PAEE

As cinco participantes relataram que os conhecimentos adquiridos durante essa formação auxiliaram na forma de escolarizar os alunos com deficiência. Para essas professoras, o trabalho de Consultoria Colaborativa desenvolvido nas escolas foi realmente um diferencial e contribuiu com os alunos e com a atuação dessas profissionais na escola comum.

As falas das cursistas destacaram a importância dos conhecimentos teóricos na área da Educação Especial, as atividades adaptadas, a forma como avaliar os alunos, a influência que nosso comportamento gera entre os colegas de profissão, a possibilidade do ensino colaborativo como estratégia de ensino para a inclusão escolar e a relevância do material impresso sobre os temas abordados na formação, elaborado pela professora formadora, como suporte para as cursistas.

As participantes relataram que a concepção acerca da deficiência e as possibilidades de se trabalhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência foram ressignificados durante a formação.

Esse curso ajudou a trabalhar não só com os alunos com deficiência, mas também os que não têm nenhuma deficiência, mas têm outras peculiaridades no comportamento, na carência, no abandono emocional por parte das famílias; então cada criança é diferente. [...] meu olhar ficou mais sensível às diferenças dos alunos. [...] foi muito bom, foi um ganho! [...] E isso também influenciou nas colegas de trabalho porque elas passaram a ter outra visão do aluno com deficiência, passaram a tê-lo como um aluno da escola e não só de uma única professora; e também na forma de se trabalhar as possibilidades do desenvolvimento deles [...]. Não é porque ele tem um laudo que ele vai ser uma criança indisciplinada ou que não consegue aprender [...] (Professora Íris).

A visão das cinco professoras em relação a essa formação foi muito positiva no que se refere aos conteúdos trabalhados sobre Educação Especial e alunos PAEE, pois ressaltaram que se apropriaram dos conhecimentos teóricos sobre a Educação Especial e das especificidades da forma de escolarizar esses alunos. O excerto a seguir, ratifica tal afirmativa:

Liz chama uma professora de apoio itinerante para conversar na sala da direção. Ela questiona algumas atitudes negativas dessa professora em relação a seus alunos; argumentou que parte da equipe estava estudando Educação Especial durante um ano inteiro para melhorar a inclusão escolar e que não iria permitir práticas escolares que não favorecessem o aprendizado desses alunos. Ressaltou que o profissional devia ter consciência do seu papel no processo de escolarização dos alunos e que não admitiria práticas de exclusão no ambiente escolar. (Excerto extraído do diário de campo; Dia 11/11/2016).

Nesse sentido, embora a formação dessas profissionais tenha sido voltada para o trabalho em ambientes homogêneos, essa formação continuada conseguiu mostrar outro viés, que é o trabalho com a diversidade pautado nos princípios da inclusão escolar, contemplando aspectos da Educação Especial associada ao cotidiano de suas realidades escolares.

Ajuda demais! [...] na maneira como avaliar os alunos com deficiência e as atividades adaptadas que se deve fazer (Referindo-se à temática adaptação curricular) [...]. Esse curso foi assim, uma luz né, eu nunca tinha visto. Nossa, foi boa demais essa parte! (Professora Margarida)

“[...] A consultoria me ajudou muito no trabalho com o aluno com DI que acompanho [...] a consultoria e a experiência da professora formadora com a deficiência intelectual me auxiliou muito nesse trabalho; em relação às tarefas infantilizadas,

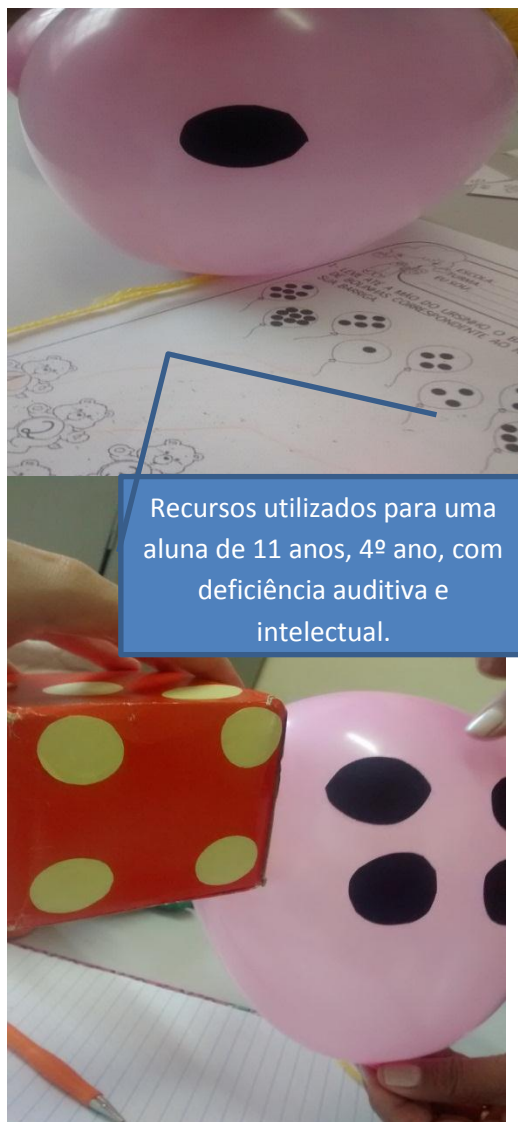
tarefas repetitivas sem novidades, então me ajudou muito nesse sentido.” (Professora Íris).

As adaptações curriculares tornam-se indispensáveis para que o aluno com deficiência tenha acesso ao processo de ensino-aprendizagem na escola comum, para isso, faz-se necessário rever alguns aspectos do currículo e da organização do trabalho didático a fim de que a escola contribua efetivamente para o desenvolvimento acadêmico e humano dos alunos PAEE. Dessa forma, foi possível extrair do diário de campo, a adaptação curricular e a mediação da professora do AEE, Jasmim, com uma aluna do 4º ano, com 11 anos de idade, a qual possuía deficiência intelectual, auditiva e física:

A professora inicia o atendimento trabalhando as vogais, juntamente com o alfabeto em libras. A comunicação da professora com a aluna é através da língua brasileira de sinais (libras) e ambas se entendem. Foi trabalhado também o nome da aluna com o alfabeto móvel.



A 2ª atividade foi em uma folha com imagens de balões para se trabalhar os numerais de 1 a 10. Cada balão tinha um número de bolinhas desenhado. Para melhor exemplificar a professora foi fazendo as mediações utilizando materiais concretos: ela encheu balões e depois colou bolinhas de papel em cada balão, representando os números de 1 a 10, assim como na folha de atividade. A aluna contava o número de bolinhas no balão e depois identificava o número na folha de atividade, foi trabalhado os numerais em libras. Utilizou-se também um dado para a aluna contar o número de bolinhas e depois ela representava o numeral correspondente em libras.



Recursos utilizados para uma aluna de 11 anos, 4º ano, com deficiência auditiva e intelectual.

(Excerto extraído do diário de campo; Dia 09/11/2016).

Ao utilizar esses recursos, percebe-se que a professora Jasmim criou estratégias para mediar os conhecimentos escolares ministrados por ela, o que pode ser essencial para favorecer o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e viabilizar com concretude o direito aos conteúdos acadêmicos. Dessa forma, compreende-se que os conhecimentos sobre Educação Especial que foram ministrados durante a formação instrumentalizaram as professoras a atuar positivamente frente à escolarização dos alunos PAEE na escola comum.

As cursistas relataram que a orientação “*in loco*”, o suporte nas aulas do curso e também à distância foram de grande valia para que conseguissem desempenhar melhor suas funções, sobretudo, algumas como a do professor de apoio e do AEE, as quais ainda não tinham muita clareza do papel a ser

desempenhado. Nesse sentido, ressaltaram que a Consultoria Colaborativa atrelada à experiência da professora formadora ajudou a trilhar outros caminhos e possibilidades no trabalho junto os alunos PAEE nessas escolas.

Eu acho que esse foi o diferencial do curso, ao mesmo passo que o professor foi para a universidade adquirir os conhecimentos teóricos, a professora formadora veio para nossa escola conhecer os nossos alunos e nos ajudar a direcionar o trabalho com eles por meio da consultoria; [...] Eu cresci muito com esse acompanhamento por meio da consultoria porque como eu não tinha experiência como professora de apoio, e ela (refere-se a formadora) foi norteando, dando segurança, [...] Houve vezes, que eu pensei em desistir, porque eu não sabia mais por onde caminhar, porque durante um longo tempo de trabalho, eu modificava as estratégias e já estava me vendo sem repertório, [...]. E por meio da consultoria, ela foi elencando vários pontos que ela observava de avanços e que eu por essa ansiedade de querer vê-lo responder como os demais respondiam, não conseguia observar os avanços dele. (Professora Acácia)

“Nossa, eu achei excepcional! Porque é tão difícil o pesquisador fazer esse trabalho na escola, não é? [...] Eu acho que isso ajuda, acho que é contagiante; esse trabalho feito diretamente na escola de avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos nos deu uma posição real, do que o aluno realmente é capaz de aprender, de desenvolver [...].” (Professora Liz)

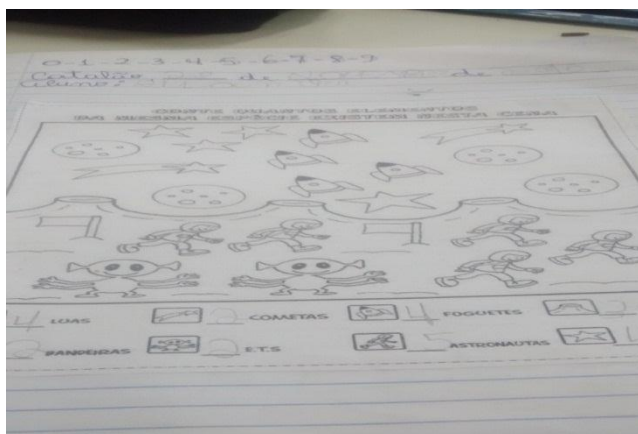
A Consultoria Colaborativa nas escolas A e B teve como foco as questões educacionais relativas ao aluno com deficiência intelectual e não a deficiência em si, diferente do modelo médico-pedagógico que ressalta as questões biológicas para definir as demandas pedagógicas. Conforme a teoria Vygotskyana, a deficiência deve ser considerada no sentido de possibilitar ações específicas e formas diferenciadas para impulsionar a aprendizagem de do aluno. Dessa forma, trabalharam-se as possibilidades de aprendizagem dos alunos visando o seu desenvolvimento acadêmico e humano. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o professor deve proporcionar a todos os alunos os conhecimentos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade. Desse modo, procuraram estratégias de ensino que favorecessem a superação dos limites provocados pela deficiência, conforme ilustra o excerto seguinte:

Escola B - 1º horário – Os alunos do 1º ano fazem avaliação de matemática; a professora Acácia fez uma adaptação na prova de Rui, de acordo com o nível e a capacidade do aluno.

A primeira questão da avaliação adaptada, o aluno tinha que completar uma sequência numérica de 0 a 10, a partir do número 3. O aluno já sabia contar até o número 10, porém ainda tinha dificuldade para escrever o numeral; a professora deu as dicas para o aluno lembrar como era a escrita; por exemplo, para diferenciar o número 6, ela dizia bola no pé e para o 9 ela dizia bola na cabeça e, dessa forma orientava o seu aluno.



Para ajudar o aluno a escrever os numerais, foi escrito na folha dessa atividade a sequência numérica de 0 a 10, pois esse aluno já havia memorizado essa sequência numérica; então quando ele não sabia escrever o numeral, ele lia a sequência e escrevia o número corretamente.



A professora Acácia utilizou outro recurso para ajudar seu aluno, eram fichas contendo numerais de 0 a 10 produzidas por eles; nessas fichas continha o número e a quantidade de elementos correspondente ao numeral. A professora mostrava a ficha e os alunos tinham que identificar o numeral e depois contar as figuras; o aluno Rui tinha dificuldade para identificar alguns números de 0 a 10, então a professora passava o dedo do aluno sobre o número a fim de que ele percebesse a maneira de escrever o numeral e também o fazia contar a quantidade de elementos correspondentes.



Atividade manual
para o aluno
reconhecer a
escrita dos
números

Depois que ele terminou, a professora fez a correção da prova na frente do aluno; ela pedia para ele contar novamente e mostrava uma ficha com o número correspondente e pedia para o aluno verificar se estava correto; assim ele percebia os erros e fazia as correções quando necessárias.

(Excerto extraído do diário de campo; Dia 02/12/2016).

Compreende-se que a professora Acácia rompeu com o paradigma que sustenta a maneira excludente de ensinar e propôs recursos pedagógicos que possibilitaram ao Rui o acesso aos conteúdos acadêmicos. De acordo com Tezani (2009), cabe à equipe escolar elaborar propostas pedagógicas baseadas nas especificidades do aluno com deficiência, organizar os conteúdos de acordo com os ritmos de aprendizagem, rever metodologias de ensino, de forma que essas auxiliem a motivação, conceber a avaliação como um processo, visando o desenvolvimento intelectual dos alunos.

As cursistas destacaram também a importância da colaboração entre os profissionais para se efetivar práticas inclusivas, entretanto, admitem que essa efetivação ainda não aconteça de maneira satisfatória no ambiente escolar, principalmente entre o professor regente, de apoio e do AEE. Uns dos caminhos apontados para essa efetivação seria por meio de cursos de formação para todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. Muitas ainda não conheciam essa perspectiva do ensino colaborativo e tampouco tinham vivenciado em suas práticas. Ressaltou-se também a falta de uma equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas), o que dificulta o encaminhamento dos alunos com deficiência a outros serviços na área da saúde.

Eu acho muito importante, a gente só consegue alcançar o objetivo final se tiver essa rede de colaboração, e essa colaboração tem que ser entre todos os profissionais da escola; professor regente, de apoio, do AEE e coordenação. Enquanto a rede não estiver bem ligada e realmente colaborativa não irá funcionar bem, irá comprometer o funcionamento. Aqui na escola a colaboração acontece em maior e menor grau, depende muito do professor regente com professor de apoio,

têm professores que são mais fechados, o que dificulta esse tipo de trabalho [...]. Acho que essa efetivação é somente com o tempo que irá acontecer, [...] mas acho que o melhor caminho é por meio dos cursos de formação. À medida que todos da escola estiveram envolvidos nesses cursos, o professor irá parar de achar que o aluno com deficiência é só de um professor da escola; enquanto não houver curso que abranja todos os funcionários da escola, essa rede não vai ser 100%. (Professora Margarida)

Depois que a gente estuda a importância da colaboração na Educação Especial, a perspectiva da gente enquanto profissional muda. Eu achava que nem era possível isso, nunca tinha pensado nessa perspectiva do que seria o ensino colaborativo e a Consultoria Colaborativa porque a gente já vem com essa cultura do trabalho isolado enquanto aluno e enquanto profissional. E essa perspectiva, eu acho que seria a solução, com certeza, pra melhorar a Educação porque a facilidade de um professor pode ser a dificuldade do outro, e assim por diante; é uma troca. A primeira resistência e barreira foram comigo mesma, [...] mas a partir do momento que a gente foi tentando, modificando e sendo mais otimista, é que fez a diferença. [...] (Professora Acácia)

As falas dessas professoras enfatizam a importância do trabalho realizado em colaboração com as escolas e nas escolas. Segundo Mendes; Vilaronga e Zerbato (2014) e Lago (2014), a prática atual em Educação Especial mais promissora é a prática da colaboração entre os profissionais da escola e da Educação Especial, tanto por meio do ensino colaborativo quanto pela Consultoria Colaborativa.

Os relatos e os excertos apontaram a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório, como evolução, como continuidade de experiências. Elas ressaltaram a importância da formação em serviço em que participaram, uma vez que conseguiu atrelar teoria e prática no contexto da realidade, no sentido de orientá-las como melhor trabalhar as especificidades dos alunos PAEE e dessa forma atender melhor às demandas da escola inclusiva.

De acordo com os relatos, esse curso contribuiu para o desenvolvimento profissional das cursistas, uma vez que conseguiu articular diferentes saberes necessários à atuação docente, assim como possibilitou pensar criticamente – com o coletivo – as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com deficiência nas duas realidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve início quando comecei a participar do curso de formação continuada “Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual”. A partir dessa formação, verifiquei que as dúvidas e inseguranças vividas pelas participantes giravam em torno da escolarização de alunos com deficiência em sala de aula comum, tanto por parte dos docentes quanto pelos outros profissionais da escola. O interesse em analisar essa formação também surgiu pelo diferencial da Consultoria Colaborativa realizadas nas escolas A e B.

Esta dissertação teve por fim analisar de que forma um curso de formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, contribui com a prática escolar de profissionais que atuam com alunos público alvo da Educação Especial. A proposta conduziu-nos à imersão no cotidiano dessas duas escolas e na busca por referenciais teóricos que pudessem embasar a discussão. Foi um período de estudo que exigiu expressivo tempo na investigação, tanto nos encontros de formação na universidade quanto durante as observações nas escolas.

Destacamos aqui o trabalho de observação da equipe gestora realizado na escola A, que aconteceu de maneira peculiar em comparação com a dos professores, uma vez que essas profissionais eram solicitadas em diferentes contextos e atuavam em diversos espaços no ambiente escolar. Por esse motivo, elas não ocupavam a sala específica da coordenação ou da direção; estavam grande parte do tempo atuando em diferentes espaços, resolvendo situações em salas de aula, pátio, cozinha, refeitório, banheiros, conversando reservadamente com pais, funcionários e alunos. A gestora da Escola A também resolvia problemas burocráticos fora do ambiente escolar – Subsecretaria de Educação, bancos, correios e outras instituições – que por vezes levava um período inteiro. Além disso, participava de reuniões, nas quais nem sempre era permitida a nossa presença. Entretanto, essas dificuldades não inviabilizaram as observações, apenas foram ampliadas ou canceladas em alguns momentos por conta das demandas advindas da gestão.

Durante o estudo, procuramos refletir sobre algumas questões, quais sejam: Como uma formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, contribui com a atuação desses profissionais na inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial? O que significa ser um professor bem preparado? Como deveria ser essa formação para atender às demandas da escola inclusiva? Quais conhecimentos esses profissionais deveriam ter para enfrentar os desafios impostos pela realidade? De que forma esses profissionais poderiam sentir-se mais seguros para trabalhar com os alunos com deficiência?

Refletir sobre essas questões exigiu que conhecêssemos o que a academia produzia e discutia acerca da formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva. Para tanto, iniciamos o trabalho por meio de uma revisão bibliográfica e constatamos que, embora exista uma quantidade expressiva de pesquisas acerca da temática, ainda faltam estudos sobre a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

Procuramos conhecer também as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação dos professores que atuam em ambientes inclusivos e percebemos que essa teoria contribui com a forma de compreensão da deficiência, bem como a organização do trabalho pedagógico junto aos alunos PAEE. Defendemos a ideia de que a organização de estratégias seja pensada de modo que possibilite o desenvolvimento acadêmico dos alunos, corroboramos com Braum (2012) ao diz que:

Organizar processos de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual está intimamente relacionado com a óptica sobre desenvolvimento na abordagem histórico-cultural, com o conceito de mediação (planejada, intencional, desafiadora) considerando as questões culturais, sociais e linguísticas do ambiente do aluno (BRAUM, 2012, p. 259).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, verificamos que as cinco profissionais que fizeram parte desse estudo, ainda não possuíam uma formação consistente para atuar com a diversidade dos alunos na escola comum, sobretudo daqueles com deficiência. As participantes revelaram que as formações ofertadas pela rede de ensino das quais haviam participado, não se configuravam numa linha formativa que as auxiliassem na organização e estruturação de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, enfrentavam dificuldades de desenvolver atividades capazes de prover o ensino e a

aprendizagem de todos os alunos. Em razão dessas lacunas na formação, não dispunham de um repertório teórico-metodológico que fundamentasse as práticas pedagógicas no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Percebemos que nessa formação as participantes procuraram conhecer novas formas de escolarizar os alunos com deficiência e, buscaram teorias e técnicas pedagógicas mais significativas para favorecer a aprendizagem.

Este estudo evidenciou que a formação em serviço, pautado pela Consultoria Colaborativa, incentivou o grupo a refletir criticamente sobre o trabalho docente, uma vez que articulou os fundamentos teóricos com a prática pedagógica dessas professoras. Entendemos que conhecer novos métodos de organizar o trabalho pedagógico pode qualificar os docentes para lidar com as diversas especificidades na escolarização de alunos com deficiência. Compreendemos que esse tipo de formação contribuiu para o estabelecimento de reflexões e ações promotoras de um ensino mais significativo, visto que passaram a mediar os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas.

Concordamos com Mendes (2009), que defende a formação do professor para o ensino comum com um currículo que lhe ofereça conhecimentos sobre a diversidade e inclusão escolar, e com Braum (2012), ao afirmar que a trama de informações necessárias à atuação docente exige olhar e conhecimento sobre a realidade e especificidades do processo de ensino e aprendizagem na escola comum.

Um dos pontos relevantes dessa formação foi o trabalho de Consultoria Colaborativa realizado nas duas unidades escolares, pois a professora formadora foi para o “chão de escola” conhecer os alunos com deficiência e as realidades vivenciadas pelas cursistas. Percebemos que a proposta foi muito bem aceita e refletiu positivamente para o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem efetiva desses educandos. Por isso, defendemos que a formação seja organizada, qualificando o trabalho pedagógico para lidar com as diferentes especificidades dos alunos com deficiência.

Durante os nove meses de curso, a visão dessas profissionais foi ressignificada, sobretudo a partir dos estudos, discussões e reflexões propostas pela professora formadora a respeito da escolarização dos alunos

com deficiência. Ressaltamos que os conhecimentos adquiridos acerca da deficiência e das possibilidades de escolarizar todos os alunos foram de grande valia para fundamentar as práticas pedagógicas adotadas para atuar em ambientes heterogêneos. Essa formação refletiu na atuação profissional das participantes, tanto das professoras como da equipe gestora, que passaram a acreditar na escolarização dos alunos PAEE. Nesse sentido, o trabalho de Almeida (2016) destaca a importância de todos os alunos terem acesso a um currículo que exija o máximo de suas funções psíquicas superiores, estando integrado aos mesmos direitos e deveres de outros alunos que não possuem deficiência, ou seja, o direito a uma Educação que promova o desenvolvimento integral do indivíduo.

Evidenciamos a relevância da articulação entre universidade e escola e o quanto essa parceria pode favorecer o processo de formação continuada de professores, o que possibilita agregar conhecimentos teóricos, refletir sobre a própria atuação e melhorar a prática pedagógica. Nesse contexto, ressaltamos a importância e a confiabilidade que os profissionais da Educação Básica depositam na universidade.

Destacamos a importância da equipe gestora em viabilizar cursos de formação continuada a sua equipe escolar, bem como a sua participação nesse processo de refletir com o coletivo. Constatamos que a participação da equipe gestora da escola A nessa formação continuada foi essencial para adquirir conhecimentos e rever suas concepções acerca da escolarização dos alunos com deficiência na escola comum. Nesse cenário, consideramos o papel da gestão fundamental para que a equipe escolar trabalhe em consonância aos princípios da escola inclusiva.

No cerne das análises, observamos que não há uma formação única que contemple todos os conhecimentos necessários acerca do desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência e das possibilidades de aprendizagem. Por esse motivo reiteramos, assim como vários pesquisadores, a importância da formação continuada, uma vez que a presença do aluno com deficiência na escola comum continua sendo um desafio, assim como a formação dos profissionais da educação para atuar num contexto inclusivo.

Ainda não temos soluções para muitos dos desafios enfrentados na prática docente, entretanto, acreditamos que o próprio interesse em buscar respostas pode significar passos para apontar soluções futuras e gerar estratégias mais condizentes com os princípios da escola inclusiva; da mesma forma, as indagações do presente poderão propor ações investigativas na direção de novas respostas educativas.

Os resultados sinalizaram a necessidade de oportunizar formações consistentes ao saber fazer do professor; articulando saberes teóricos para fundamentar sua ação educativa na construção de estratégias coletivas, com vistas à escolarização de todos os alunos. Nesta mesma direção, fomentar a proposta da colaboração entre os profissionais da Educação Especial e da Escola Comum como sendo uma perspectiva real de apoio à inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes (Org.). **O Trabalho Docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ALMEIDA, Maria Amelia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, p. 23-32, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização dos alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e letramento**. 2016. 240 f. Dissertação. Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão. Catalão-GO, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, J. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr.1939. Seção 1, p. 7929.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p.

_____. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade: **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27883.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2.2001a. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01**, 15 mai.2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRAUM, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas e especialistas**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25.1999.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZURKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 139-152.

_____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARAMORI, Patrícia Moralis. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 299 f. Tese. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**. Porto Alegre, ano 27, n. 3, p. 597 – 615. 2004.

_____. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educare et Educare*. **Revista de Educação**. v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, et al. Concepções da equipe escolar sobre a gestão escolar e a escola inclusiva. *Revista Paulista de Educação*. v.1, n.1. 2012.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. 1999. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. *Práxis Educacional*. Araraquara, v.8, n.12, p.81-95. 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicol.** v.26, n.3, p.453-463, dez. 2015. ISSN 0103-6564.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K.R.M. ; JESUS, D. M.; BATISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 147-159.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**. Críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUEK, V. P. ; NAUJORKS, M. I. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: o que pensam os professores? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA: Universidade, Direitos e Diversidades, 12. 2006, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vygotskyana**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicol. Esc. Educ.** v.11, n.2, p.323-338. 2007. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200011>.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza S. T.; SILVA, Rosane G. D. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: Uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio**. Campo Grande, v.16, n.31, p.216-237, jan./jun.2010.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Educação Inclusiva: Apresentação para professoras. O desenvolvimento profissional docente e a inclusão escolar dos alunos com deficiência**. Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

FLORES, M.M.L.; SOUZA, E.V.de A. Formação docente na visão das professoras das salas de recursos multifuncionais em Goiás. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CBEE. **Anais...** São Carlos. 2016.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos et al. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, mai./ago. 2011.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; LEITE, Tatiane Costa. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014.

FLÓRIDE, M.A.; STEINLE, M.C.B. Formação continuada em serviço: **uma ação necessária ao professor contemporâneo**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Bras. De Educ.** n. 9, set./out./nov./dez. 1998. Disponível em: <www.researchgate.net/...Pesquisa...Professores>. Acesso em: 20 jun.2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, jul./dez.1999.

_____. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 5. , 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo. 2009.

GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org). **(Re)definindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-40.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GUNTHER, H.. **Como elaborar um Questionário**. Brasília:UNB, 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n.1).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**.v.34, n.93, p.207-224, mai.2014. ISSN 0101-3262.

LAGO, DANÚSIA CARDOSO. Ensino e consultoria colaborativa no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência: análise de uma experiência.

CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. **Anais...** Paraná.

_____. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia.** 2010. 168 f. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

_____. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014. 270 f. Tese. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014

LAGO, D. L., TARTUCI, D. **Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando o Coensino entre professor regente e de apoio à inclusão escolar.** Projeto/relatório de estágio pós-doutoral desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Goiás, 2016

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento.** 2000. 188 f. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo. 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, ANDREA CARLA. **Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem.** 2014.234f. Tese. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p.149-158. 1990/1991.

_____. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Percursos – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149- 171. 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 2001. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese de Livre Docência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo. 2011.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O Impacto das Políticas públicas da escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v.17, p. 367-383, mai./ago. 2011.

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

_____. Inclusão Escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L.A.R.; PIRES, G.N.L. (Org.). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 19-51.

MENDES, E. G.; MATOS, S. N. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, Kátia Valéria Mosconi. **Parceria universidade e escola na formação continuada de professores**. CIAVE. PUC/Paraná – SC. 2008.

MENDES, S. R. A Formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002,. Caxambu **Anais...** Caxambu: GT 8, 2002.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cad. Pesqui.** v.45, n.157, p.508-526, set. 2015. ISSN 0100-1574.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia histórico-cultural: Fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MESQUITA, Pâmela Stefânia Picinin de; MARTINS, S. E. S. de O. S.; POKER, R. B. Políticas Educacionais e Formação Continuada de Professores em Educação Especial na Modalidade a Distância: análise das publicações na base de dados SciELO. **RIED**. v. 18, n. 2, p. 251- 274. 2015.

MONTALVÃO, E. C., MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, A. M. de . M. R., MIZUKAMI,

M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUSCar, 2002. p. 101-126.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial** – O desafio da qualificação. Bauru: Edusc, 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 141-150, 2010.

_____. **Um diálogo esquecido: a vez a voz de adolescentes com deficiência**. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L.P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político pedagógico. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; PROFETA, Mary da Silva. Educação Inclusiva e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadão; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. **Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília: Fundepe, 2008.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Conhecimento, Trabalho Docente e Escola Inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n.1 p. 318–322. 2016. doi: 10.1111/1471-3802.12294.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, n.33, p.143-156. 2009. ISSN 0104-4060.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

POUPART, Jean, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/tradução de Ana Cristina Nasser. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 22, n. 49, p. 295-304,

jul. 2013. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2012. 201 f. Dissertação . Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, David; Lima-Rodrigues, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educ. rev.** n.41, p.41-60, set. 2011. ISSN 0104-4060.

SANTOS, Adriana Fraton dos; ARAÚJO, Roberta Negrão de. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Um olhar crítico. **Interfaces da Educação.** v.7, n. 19. 2016.

SANTOS, Tatiani dos; MENDES, Eniceia Gonçalves. O efeito da tutoria de colegas sobre o desenvolvimento de alunos com deficiência em classes inclusivas. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 211- 224. 2008.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; SARAIVA, Carla Cristina; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 645-659, set./dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cad. Pesqui.** v.38, n.133, p.195-219, abr. 2008. ISSN 0100-1574.

SILVA, A. M., **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. 2010. 159p. Tese. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009**. 2013. 279f. Tese: (Doutorado em educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 193f. Dissertação. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2014.

SOUZA, S. V. de. **Consultoria colaborativa**: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos. 2011. 129f. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARTUCI, Dulcéria. Professor de Apoio, seu Papel e Sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.,2011, Londrina. **Anais...** Londrina: 2011.

_____. Observatório goiano de educação especial: indícios da formação de professores do atendimento educacional especializado. In: KASSAR, Mônica de C.M; SILVA, Fabiany de Cássia. (Org.). **Educação e Pesquisa no centro-oeste**: processos de escolarização e práticas educativas. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 227 – 252.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Título do artigo.**Revista online de Política e gestão educacional**. v., n.6. 2009.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n.2, p. 319-336. 2012.

VYGOTSKI, Liev Semióvich. **Obras Escogidas**. Fundamentos da Defectologia. Tradução de Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor Dest. S.A., 1997. Tomo V.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino Colaborativo para Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95, n.239, p. 139 a 151. 2014.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. C.; VILELA, Rita A. T. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANATA, E. M., **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANATA, Eliana Marques, CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A Construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração. In: Elisabete Castelon Konkiewitz (Org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência**: Uma visão transdisciplinar. UFGD, 2013. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=2371>>. Acesso em: 16 set. 2016.

ANEXOS

ANEXO A

Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando o Coensino entre professor regente e de apoio à inclusão escolar

Pesquisador: DANÚSIA CARDOSO LAGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49751915.4.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.013.294

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_867731_E1.pdf	13/03/2017 12:50:15		Aceito
Outros	Projeto_mestrado_Daniela_Maria_Ferreira_Campos.pdf	13/03/2017 12:44:22	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Folha de Rosto	Danusia_Folha_de_rosto_assinada.pdf	28/09/2015 20:14:02	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Outros	Roteiro_Diario_de_Campo_para_professoras_participantes.pdf	12/09/2015 21:16:25	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Outros	Roteiro_Diario_de_campo_da_pesquisadora.pdf	12/09/2015 21:13:41	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Outros	Questionario_professora_participante.pdf	12/09/2015 21:11:19	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_pos_doc.pdf	12/09/2015 21:10:35	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito

ANEXO B

Termo de Anuência da Subsecretária Regional de Educação – SRE de Catalão

**TERMO DE ANUÊNCIA**

A subsecretaria Regional de Educação – SRE de Catalão-GO está de acordo com a execução do projeto de pesquisa de intitulado “Formação Continuada de Professores: Contribuições para Inclusão Escolar em Duas Escolas Estaduais da Regional de Catalão - Goiás” coordenado pela pesquisadora Daniela Maria Ferreira Campos sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores e pela Profa. Dra. Danúcia Cardoso Lago do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, Campus Catalão.

A subsecretaria Regional de Educação – SRE de Catalão-GO assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de Setembro de 2016 a Março de 2017.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Catalão (GO), 12 de setembro de 2016.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

ANEXO C

Termo de Anuência das Escolas A e B

A XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: “Formação Continuada de Professores: Contribuições para inclusão escolar em uma escola de tempo integral”, realizado pela pesquisadora DANIELA MARIA FERREIRA CAMPOS, desenvolvido sob a orientação da Prof.^a. Dra. MARIA MARTA LOPES FLORES e Prof.^a. Dra. DANÚSIA CARDOSO LAGO na **Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão**.

A XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *Setembro de 2016 até Maio de 2017*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Catalão-GO, 16 de setembro de 2016.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Diretora da Escola Estadual A

Assinatura/Carimbo do responsável

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Ao Professor participante,

Este documento que você está lendo chama-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Nele contém explicações sobre o estudo para o qual está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada: “Formação Continuada de Professores: Contribuições para Inclusão Escolar em uma Escola Estadual de Tempo Integral ” Mas, antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) deverá ler e compreender todo o conteúdo aqui descrito. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a pesquisadora responsável.

Meu nome é Daniela Maria Ferreira Campos, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Especial. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas por mim, via e-mail (camposdani1@hotmail.com.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (XX) XXXX-XXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (XX)XXXX-XXXX.

O objetivo dessa pesquisa é analisar de que forma um curso de formação continuada de professores, na perspectiva colaborativa, contribuiu com a prática escolar de profissionais que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial em uma escola pública estadual de tempo integral. Esse estudo se justifica pela necessidade da escola estar viabilizando uma formação continuada para os seus profissionais, onde eles possam adquirir, pelo menos em parte, os conhecimentos necessários para trabalhar com a heterogeneidade na sala de aula, onde os educadores possam reinventar suas práticas educativas e suas relações com os pares.

- Os dados coletados durante todo o processo da pesquisa serão utilizados de maneira científica e divulgados de forma a não identificar os professores participantes e seus alunos Público Alvo da Educação Especial, como por Exemplo: PA1 – Professor de apoio à inclusão escolar número 1; PR1 Professor Regente 1; A1 aluno 1 e assim

sucessivamente, garantindo o anonimato dos participantes. Esses dados ficarão em poder da pesquisadora responsável pelo projeto e serão utilizados com as devidas autorizações dos participantes.

- Ressaltamos que mesmo aceitando participar da pesquisa poderá a qualquer momento ou fase recusar-se a continuar fazendo parte do estudo, sem que sofra qualquer penalização ou prejuízos.
- Espera-se que o desenvolvimento desta pesquisa possa contribuir com os profissionais da escola para que tenham uma visão crítico-reflexiva de suas práticas educativas e que favoreça a construção de práticas pedagógicas que atendam as diferenças não apenas dos alunos público-alvo da Educação Especial – PAEE, mas de todos os alunos.

Daniela Maria Ferreira Campos
Pesquisadora do projeto

Profa. Dra. Danúsia Cardoso Lago
Coorientadora do projeto

Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores

Orientadora do projeto

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Formação continuada na perspectiva colaborativa: Contribuições no contexto da Inclusão Escolar”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável, Daniela Maria Ferreira Campos , sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Daniela Maria Ferreira Campos – Pesquisadora Responsável pelo projeto

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário de mapeamento escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA A

Escola: _____

Endereço: _____

Ano de fundação: _____

Direção: _____

Número total de funcionários: _____ Efetivos() Contratados ()

Número de coordenadores: _____

Número total de professores: _____

Número total de professores de apoio: _____

Número total de salas de aula: _____

Número total de banheiros: _____

Modalidade de ensino oferecida: _____

Número de salas por série: 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º
ano ().

Média de alunos por sala: _____

Número de alunos matriculados no ano de 2016 _____

Número de alunos com deficiência matriculados _____ (**por favor, preencha também a folha anexa**).

Ano em que a escola passou a trabalhar em período integral, e a partir de qual decreto?

Horário de funcionamento: _____

Horário das refeições: café da manhã: _____, almoço: _____

Lanche: _____

Como funciona os turnos? (horários, números e distribuição das aulas)

❖ Funcionário (a) da escola responsável por essa coleta:

Nome completo: _____

Data da coleta: ____/____/____.

Assinatura: _____

Agradeço imensamente a colaboração e me coloco a inteira disposição dessa instituição para quaisquer esclarecimentos.

Obrigada,

Daniela Maria Ferreira Campos

Contato: campos-dani1@hotmail.com / Fones: (64) 99206-7298 –tim. (64) 3441-2646.

➤ **Com relação aos alunos com deficiência, por favor, responda:**

- Idade: _____ anos.
 - Gênero: () masculino () feminino
 - Tipo de deficiência : _____
-

- Ano de matrícula nessa escola: _____
- Série em que está matriculado: _____

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES PARTICIPANTES

Prezado (a) professor (a) o questionário anexo faz parte da pesquisa intitulada: Formação Continuada de professores: Contribuições para inclusão escolar em uma escola pública de tempo integral, cujos dados estão disponibilizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinado pela pesquisadora e por você. O questionário tem por objetivo a identificação pessoal e profissional dos participantes da pesquisa: nome, idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e carga horária de trabalho semanal, lembrando que a identificação do participante será preservada conforme critérios éticos estabelecidos no TCLE.

Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora.

Atenciosamente,

Daniela Maria Ferreira Campos

Contato: E-mail: campos-dani1@hotmail.com

Fones: (xx) xxxx-xxxx

➤ **IDENTIFICAÇÃO:**

1. Nome: _____

2. Gênero: () Masculino () Feminino

3. Faixa etária:

() 20 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() mais de 50 anos

➤ **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Qual sua formação inicial?

() Ensino Médio: _____(curso)

Instituição onde cursou: () Pública () Privado

() Graduação: _____(curso)

Ano de conclusão: _____

Instituição onde cursou: () Pública () Privado

2. Você teve a oportunidade de continuar seus estudos? (sua opção de resposta poderá ser mais de uma alternativa)

() Sim () Não () Em parte () Ainda pretendo continuar

➤ Se a sua resposta for sim, por favor, descreva quais cursos:

➤ ESPECIALIZAÇÃO: () presencial () a distância () semipresencial

➤ Instituição onde cursou: () Pública () Privado

➤ Ano de conclusão:

➤ MESTRADO:

➤ Instituição onde cursou: () Pública () Privado

➤ Ano de conclusão: _____

➤ APERFEIÇOAMENTO: (mais de 120 horas)

Qual (is)? _____

() presencial () a distância () semipresencial

➤ Aprimoramento (de 30 a 120 horas) – na área da Educação Especial/Inclusiva

➤ Qual (is)? _____

() presencial () a distância () semipresencial

➤ Extensão (até 30 horas) na área da Educação Especial/Inclusiva

Qual (is)? _____

() presencial () a distância () semipresencial

3. Você trabalha somente no Estado ou em outra rede de ensino?

() apenas no Estado () no Estado e Município () rede particular

4. Qual a sua carga horária de trabalho na Rede Estadual?

() 20 horas () 30 horas () 40 horas () 60 horas

5. No momento, qual função você desempenha na escola? Há quanto tempo está nesta função? _____

6. Já teve experiência como professora regente? Por quanto tempo?

7. Você tem conhecimento sobre Educação Inclusiva: () Sim () Não

Onde este conhecimento foi adquirido?

8. Você tem conhecimento sobre pessoas com deficiência: ()Sim ()Não
Onde este conhecimento foi adquirido? _____

9. Você já teve experiência com inclusão escolar de alunos com deficiência?
() Sim () Não

Caso Sim, classifique como foi:

() Muito Boa () Boa () Regular () Péssima

10. Para uma Educação Inclusiva de qualidade é preciso: (pode assinalar mais de uma).

- () Boa vontade do professor;
- () Que faça parte do projeto pedagógico;
- () Que a equipe escolar toda seja favorável
- () Que haja apoio da diretoria;
- () Que o professor saiba sobre deficiências;
- () Que o professor tenha auxílio de equipe multidisciplinar (Psicólogo; Fonoaudióloga; Assistente social; Especialista em Educação Especial)
- () Que sejam oferecidos cursos de formação Continuada sobre o assunto.
- () Que tenha colaboração entre educação comum e Educação Especial.

APÊNDICE C
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL PARA PROFESSORES PARTICIPANTES

PREÂMBULO: Meu nome é Daniela Maria Ferreira Campos e estou realizando uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Catalão – Goiás. Esta entrevista será realizada com a finalidade de coletar dados para pesquisa: Formação Continuada na perspectiva colaborativa: Contribuições no contexto da Inclusão Escolar; cujo objetivo Analisar de que forma um curso de formação continuada para professores, na perspectiva colaborativa, contribuiu com a atuação dos vários profissionais da escola junto aos alunos Público Alvo da Educação Especial. Essa pesquisa já foi autorizada pela Subsecretaria Regional de Educação da qual você faz parte, pelo Comitê de Ética da UFG e por você por meio do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Acreditamos que pela sua experiência e vivência enquanto profissional da educação que atua com alunos com deficiência poderá nos auxiliar na coleta de informações para essa pesquisa, e por isso gostaria de saber se poderia colaborar com essa atividade. Cabe salientar que seus dados pessoais serão preservados conforme explicitado no TCLE.

Atenciosamente

Profa. Daniela Maria Ferreira Campos

E-mail: campos-daniel@hotmail.com

Fone: (64) 99206-7298 ou (64) 3441-2646

PARTE 1 – PARA TODOS OS PARTICIPANTES: GESTOR, COORDENADOR, PROFESSOR REGENTE, PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO.

1 – Parte Geral

- Durante o período que frequentou a universidade (faculdade) você teve em sua formação disciplinas voltadas para Educação Especial? Se, sim, lembra qual disciplina? Acha que esses conhecimentos colaboram hoje com sua atuação?
- Qual sua opinião sobre os cursos de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar?
- A rede de ensino que você atua oferece/ofereceu algum curso de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar? Você teve a oportunidade de participar? Os conhecimentos adquiridos nos cursos oferecidos pela rede contribuíram para sua atuação junto aos alunos com deficiência?
- Acha que esses cursos devem ser oferecidos com mais frequência pela rede?

2 – Parte Específica

- Você recentemente passou por um curso de formação continuada – curso de extensão ou especialização -, o que o levou/ motivou a participar desse curso?
- Acredita que os conhecimentos sobre Educação Especial e inclusão escolar ministrados durante esse curso contribuiu com sua atuação dentro da escola? De que forma?
- Para você o curso oferecido em parceria com uma universidade tem diferença dos cursos que fez apenas pela rede de ensino da qual parte? De que forma?

- O curso de formação continuada que você participou, realizado em parceria com universidade, contribuiu de que forma com sua atuação dentro da escola junto aos alunos com deficiência?
- Os temas abordados durante o curso tiveram relação com a sua atuação na escola junto aos alunos com deficiência?
- Você considera importante que os profissionais da escola – diretores, coordenador, professor de apoio, regente, de AEE, participem de cursos de formação continuada? Por quê?
- Você considera importante a prática da colaboração entre os profissionais da escola? Essa colaboração acontece em sua escola ou sala de aula? Se não, de que forma essa colaboração poderia se efetivar? Quais os profissionais estariam envolvidos na colaboração?
- Os conhecimentos adquiridos na formação continuada que você participou te ajudaram na forma de escolarizar os alunos com deficiência? De que maneira?
- A formação continuada para todos os profissionais da escola, como estratégia de formação em serviço viabiliza a inclusão escolar dos alunos com deficiência? De que forma?
- A professora Danúzia, durante o curso de formação, fez um trabalho de Consultoria Colaborativa junto à equipe escolar da escola onde atua. Qual sua opinião sobre esse trabalho realizado? você acha que esse tipo de serviço contribuiu com a atuação dos profissionais de sua escola para a escolarização dos alunos com deficiência?
- De acordo com a estrutura do curso de formação continuada que você participou, poderia avaliar de acordo com o grau de satisfação e importância:
 1. “Insatisfatório/sem importância”;
 2. “Pouco satisfatório/pouca importância”
 3. “Regularmente satisfatório/regularmente importante”
 4. “Satisfatório/importante”

5. “Muito satisfatório/muito importante

- A) A carga horária do curso:
- B) O horário das aulas:
- C) O local dos encontros:
- D) Os dias dos encontros:
- E) seu grau de envolvimento neste processo de formação:
- **Como você avalia a forma como a professora Danúcia conduziu esse curso considerando:**
 - 1) os conteúdos ministrados:
 - 2) a consultoria dentro da escola:
 - 3) Avaliação dos alunos com deficiência realizadas na escola:
 - 4) As estratégias de ensino sugeridas para os alunos com deficiência:
 - 5) Os instrumentos e escala de avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência:
- **Apenas para os Gestores que participaram do curso:**

Quais os principais desafios enfrentados por você enquanto gestora para se efetivar o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola comum?

Enquanto gestora, você considera importante viabilizar cursos de formação continuada aos profissionais da sua equipe escolar? Acha que se toda a equipe participasse, contribuiriam no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar? De que forma?

Depois de você e de alguns profissionais de sua equipe participarem dessa formação, consideram-se melhor preparados para receber os alunos com deficiência nessa escola?

Você acha que essa formação continuada possibilitou reflexões, tanto na gestão quanto no corpo docente, sobre o comprometimento com a aprendizagem e escolarização dos alunos com deficiência? De que forma?

APÊNDICE D

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA CONSULTORIA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISADORA DANIELA MARIA FERREIRA CAMPOS

ESPAÇO FÍSICO:

- A escola possui estrutura de fácil acesso e segura para todos, ou seja, os percursos possíveis são sinalizados, bem iluminados e livres de obstáculos; bem como devidamente adaptados, com rampas de acesso, portas largas;
- O acesso externo à escola é adequado com a presença de guias rebaixadas, rua asfaltada ou ponto de ônibus próximo;
- Tamanho do espaço físico e quantidade total de alunos e de alunos Público Alvo da Educação Especial matriculados nestas escolas;
- Condições dos banheiros (se são adaptados, possuem chuveiros);
- (Se possui cadeiras de roda, carteiras adaptadas para deficientes físicos, computadores adaptados);

NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:

- Organização do atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos multifuncionais;
- Material didático e pedagógico da sala de recursos multifuncionais;
- Profissionais envolvidos no processo escolarização dos alunos PAEE;
- A parceria entre o professor do AEE e os outros professores da escola (regente e de apoio);
- A interação entre professor do AEE e alunos PAEE;

- As atividades desenvolvidas com os alunos (adaptação curriculares e de materiais para facilitar a participação dos alunos, estimulação e mediação

O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO

- A parceria entre o professor de apoio/professor regente/professor AEE;
- As atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência (adaptação curriculares e de materiais para facilitar a participação dos alunos, estimulação e mediação);
- A relação com os outros alunos da sala de aula;
- O estabelecimento de regras com alunos com deficiência (comunicação verbal, não verbal, sinais, gestos) a fim de instruir a todos efetivamente;
- Rotina das atividades (início e término);
- A professora inclui as crianças com deficiência no grupo de outras crianças da sala de aula;
- Procura fazer adaptações curriculares na sala e nos materiais utilizados para facilitar a participação da criança com deficiência;
- Relação afetiva entre a professora e as crianças;
- Procura relacionar as atividades com o cotidiano da criança;
- Fornece uma explicação clara sobre o que deve ser feito na tarefa, o que é esperado e quais os objetivos dos alunos nas atividades.

EQUIPE GESTORA (Gestor e Coordenador pedagógico)

- Verificar se existe alguma forma de preconceito por parte dos funcionários em relação aos alunos com deficiência; e as estratégias

utilizadas pela equipe gestora para minimizar/excluir práticas preconceituosas;

- Relação gestão/pais/comunidade;
- A forma como são identificados os alunos com deficiência e a maneira que a equipe lida com essa situação;
- A equipe gestora frente aos comportamentos desafiadores/indesejáveis dos alunos com deficiência;
- Verificar se os alunos com deficiência participam das festividades/comemorações/apresentações artísticas na escola;
- Têm conhecimento dos cuidados médicos que alguns alunos necessitam (doenças, uso de medicamentos, alergias etc.); bem como o telefone de contato das famílias em caso de emergência);
- As crianças com deficiência têm o mesmo tratamento que as outras crianças da escola;
- É cobrado das professoras (regente, AEE, apoio) planejamento em equipe e adaptações curriculares para os alunos com deficiência quando necessário) ;
- É ressaltado a importância do trabalho em equipe (colaboração entre os pares);
- É ressaltado a importância dos profissionais participarem de cursos de formação e de que forma a escola procura viabilizar esta participação?