UNIVERSIDAD DEL SOL– UNADES
FACULTAD DE POSGRADO

Doctorado en Ciencias de la Educación

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL VALE DO PITIMBÚ, EM NATAL/RN, BRASIL, 2024

MEIRE LÚCIA RAMALHO DE OLIVEIRA SANTANA

Asuncion – Paraguai

2024

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL VALE DO PITIMBÚ, EM NATAL/RN, BRASIL, 2024

MEIRE LÚCIA RAMALHO DE OLIVEIRA SANTANA

Tesis presentada en la Facultad de Posgrado de la Universidad Del Sol, como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación

Tutora: PROFª. DRª. TELMA MARIA DE FREITAS ARAÚJO

Asuncion – Paraguai

2024

MEIRE LÚCIA RAMALHO DE OLIVEIRA SANTANA

Educação Inclusiva: necessidades da formação docente contínua na atuação de professores com alunos com deficiência na Escola Estadual Vale do Pitimbú, em Natal/RN, Brasil, 2024

Total de páginas: 124

Tutora: Profª. Drª. Telma Maria de Freitas Araújo

Tesis académica de Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Del Sol, Asunción, Paraguay, Año 2024

Áreas temáticas: Deficiência. Educação Inclusiva. Necessidades de Formação Docente.

Doctorado en Ciencias de la Educación

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL VALE DO PITIMBÚ, EM NATAL/RN, BRASIL, 2024

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Del Sol - UNADES

MIEMBROS DE LA MESA EXAMINADORA

NOMBRES Y APELLIDOS	FIRMA
ANTOLIANA VERÓNICA LEZCANO PAEZ PRESIDENTE	
Shirley Vallejos VOCAL	
Jani Adalia López VOCAL	

CALIFICACIÓN FINAL: MEIRE LÚCIA RAMALHO DE OLIVEIRA SANTANA

NÚMERO	LETRAS
5	cinco

Asunción, 18/01 **de 2024.**

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL TUTOR

Quién suscribe, Profª. Telma Maria de Freitas Araújo, Tutora del trabajo de Investigación titulado **“Educação Inclusiva: necessidades da formação docente contínua na atuação de professores com alunos com deficiência na Escola Estadual Vale do Pitimbú, em Natal/RN, Brasil, 2024”,** elaborado por la estudiante **Meire Lúcia Ramalho de Oliveira Santana**, para obtener el Título de Doctor en Ciencias de la Educación, hace constar que el mismo reúne los requisitos formales y de fondo exigidos por la Universidad del Sol y puede ser sometido a evaluación y presentarse ante los docentes que fueren designados para conformar la Mesa Examinadora.

En la ciudad de Asunción, a los 18 días del mes de enero de 2024.

gov.br
Documento assinado digitalmente
TELMA MARIA DE FREITAS ARAUJO
Data: 24/01/2024 20:09:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Telma M. De F. Araújo

DERECHO DE AUTOR

Quienes suscriben, **Meire Lúcia Ramalho de Oliveira Santana,** con Documentos de Identidad Nº. 001.237.509, autor del trabajo de investigación titulado **"Educação Inclusiva: necessidades da formação docente contínua na atuação de professores com alunos com deficiência na Escola Estadual Vale do Pitimbú, em Natal/RN, Brasil, 2024",** declara que voluntariamente cede a título gratuito y en forma pura y simple, ilimitada e irrevocablemente a favor de la Universidad del Sol (UNADES) el derecho de autor de contenido patrimonial que como autor les corresponde sobre el trabajo de referencia. Conforme a lo anteriormente expresado, esta cesión otorga a la UNADES la facultad de comunicar la obra, divulgarla, publicarla y reproducirla en soportes analógicos o digitales en la oportunidad que ella así lo estime conveniente. La UNADESdeberá indicar que la autoría o creación del trabajo corresponden a mi persona y hará referencia al tutor y a las personas que hayan colaborado en la realización del presente trabajo de investigación.

En la ciudad de Asunción, a los 18 días del mes de enero de 2024.

gov.br
Documento assinado digitalmente
MEIRE LUCIA RAMALHO DE OLIVEIRA SANTANA
Data: 29/01/2024 15:54:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Meire Lúcia Ramalho de Oliveira Santana

C.I. N° 001.237.509

Dedico este trabalho a Deus, por ter me dado o dom da vida e forças para enfrentar as dificuldades ao longo da caminhada acadêmica. Entrego o meu futuro ao Senhor Jesus Cristo, porque é Nele que obtenho forças para alcançar os meus ideais. “Até aqui me ajudou o Senhor! ” (I Samuel 7. 12).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por ter me dado a capacidade e a sabedoria para a elaboração desse trabalho que tem um grande significado para a minha vida pessoal e profissional. Por todas as bênçãos concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Aos meus pais (*in memorian*) José Ramalho e Joana da Conceição, que me incentivaram na minha formação escolar e acadêmica, pelo exemplo de vida, amor, dedicação e pelos valiosos ensinamentos que estarão sempre comigo.

De forma incondicional, ao meu esposo Mozael Barbosa *(in memorian),* pelo incentivo, compreensão e companheirismo. Ele me fez acreditar que posso mais do que imagino. Quero expressar minha profunda gratidão por tudo que ele fez por mim. Não apenas me ensinou o valor do respeito e da honestidade, mas também foi minha maior referência de vida.

Aos meus familiares que acreditaram e torceram pelo meu sucesso, compartilhando comigo, diretamente ou indiretamente, momentos de alegria e de dificuldades para a realização deste Curso.

As minhas amigas de curso, Joelma Coelho e Sandra Lins que compreendem o valor do conhecimento e constantemente me incentivaram e encorajaram-me a não desistir de lutar pelos meus sonhos e pela construção e crescimento do meu ser.

Aos meus professores que durante todo o Curso colaboraram com seus conhecimentos sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

Especialmente, a minha querida amiga e orientadora dessa pesquisa, Drª. Telma Maria de Freitas Araújo, pela riqueza de experiências trocadas no decorrer de aulas e da força que me deu quando me senti desanimada. Cada lição que aprendi com você no decorrer do curso, moldou quem sou hoje. Sempre de prontidão e dedicação com que me acompanhou ao longo dessa trajetória acadêmica. Nesse dia especial, celebro não apenas a pessoa incrível que você é, mas, também, a jornada de aprendizado que compartilhamos juntas.

À Universidad del Sol e ao centro Educacional ESL, em nome do Doutor Eraldo Alves, minha gratidão por me conduzir ao caminho do Doutorado.

SUMÁRIO

RESUMO
RESUMEN
ABSTRACT
INTRODUÇÃO 15
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE: APORTE TEÓRICO 23
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO - MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES..... 23
1.2 O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA..... 27
1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ... 31
1.4 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA..... 34
CAPÍTULO II – DELINEAMENTO METODOLÓGICO..... 45
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA..... 45
2.1.1 Tipo de pesquisa 48
2.1.2 Método de pesquisa..... 50
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 51
2.2.1 Questionário 52
2.2.2 Entrevista semiestruturada 53
2.2.3 Observação participante..... 54
2.2.4 Diário de campo 55
2.2.5 Análise documental..... 55
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA 56
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITO DA PESQUISA 59
2.5 TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS..... 62
2.5.1 Análise de Conteúdo..... 62
CAPÍTULO III – NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA..... 63
3.1 OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR 63
3.2 ANÁLISE DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS 82
3.3 PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 104
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 109
REFERÊNCIAS..... 113
APÊNDICES 118
ANEXOS 122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola.....56
Figura 2 - Momento da contação de história “O grande rabanete”.....68
Figura 3 - Momento da contação de história “O grande rabanete”.....68
Figura 4 - Momento da contação de história “O grande rabanete”.....68
Figura 5 - Rotina do aluno N1 69
Figura 6 - Rotina do aluno N1 69
Figura 7 - Rotina do aluno N1 69
Figura 8 - Atividade de medidas dos alunos.....72
Figura 9 - Atividade de medidas dos alunos.....72
Figura 10 - Atividade de medidas dos alunos 72
Figura 11 - Atividades de matemática realizadas.....74
Figura 12 - Atividades de matemática realizadas.....74
Figura 13 - Atividades de matemática realizadas.....74
Figura 14 – J3 realizando atividades.....77
Figura 15 - J3 realizando atividades.....77
Figura 16 - J3 realizando atividades.....77
Figura 17 - Atividade com massa de modelar 79
Figura 18 - Atividade com massa de modelar 79
Figura 19 - Reescrita do desenho da história do leão e o tigre 79
Figura 20- Reescrita do desenho da história do leão e o tigre 79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento no banco de Teses e Dissertações da BDTD 24
Quadro 2 – Busca de descritores em combinação de Dissertações e Teses 25
Quadro 3 – Dissertações e Teses levantadas para análise 25
Quadro 4 - Dados pessoais e acadêmicos dos sujeitos da pesquisa..... 60
Quadro 5 - Dados profissionais dos sujeitos da pesquisa..... 61
Quadro 6 - Pauta de atividades da professora regular Rosa de Saron 70
Quadro 7 - Pauta de atividades da professora regular Rosa de Saron 75
Quadro 8 - Pauta de atividades da professora da Educação Especial - Lírio..... 78
Quadro 9 - Pauta de atividades da professora da Educação Especial - Lírio..... 81
Quadro 10 - Categorias e subcategorias relacionadas à unidade temática 85
Quadro 11 - Conteúdos/temas programáticos referentes à Ação Formativa na perspectiva da Educação Inclusiva 107

ÍNDICE DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASG – Auxiliar de Serviços Gerais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Doutorados

CID 10 – F-72 – Laudo Médico Retardo Mental Grave

CID 10 – G40 – Laudo Médico – Autismo - Quadro de Eplepsia

CID 10 F-84 – Laudo Médico - Autismo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

E/E – Educação Especial

EF01MA15 – Habilidade Ensino Fundamental Matemática 1º ano

FAVENI – Faculdade – Grupo Educacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

G2 - Aluno Participante da Pesquisa

H2 – Aluno Participante da Pesquisa

J3 - Aluno Participante da Pesquisa

LDB - Lei de diretrizes e Base

N1 – Aluno Participante da pesquisa

O3 - Aluno Participante da pesquisa

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Infantil

RN – Rio Grande do Norte

SEEC – Secretaria Estado Educação Cultura

T4 - Aluno Participante da pesquisa

TEA - Transtorno do Especto Autismo

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNADES - Universidad del Sol

UNP – Universidade Potiguar

UVA – Universidade Vale do Acaraú

RESUMO

A presente tese discute a temática das necessidades de formação continuada docente no atendimento de alunos com deficiência no contexto da Educação Inclusiva, constituindo-se como objeto de estudo. Portanto, a questão central da pesquisa indaga sobre as necessidades de formação reveladas por professores que lidam com diversas deficiências no atendimento especializado. O objetivo geral dessa pesquisa é pesquisar as necessidades formativas, sob a perspectiva de tais professores, onde, evidencia-se o exercício docente voltado para uma prática inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Almeja-se elaborar uma Proposta de Ação Formativa direcionadas a esses educadores. Para atingir tal propósito, a abordagem de pesquisa é qualitativa, do tipo descritiva, exploratória, bibliográfica, com um Estado do Conhecimento. Os procedimentos metodológicos incluem questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo e análise documental. Autores como Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1998), Tardif (2002), Martins (2021), Mantoan (2003; 2009) são referências para o embasamento. Observa-se que as necessidades de formação de professores na área da Educação Especial são abrangentes, exigindo uma formação contínua que contemple os diversos tipos de deficiência, incluindo metodologias facilitadoras tanto para a ação docente quanto para a aprendizagem do aluno. Conclui-se que as escolas precisam proporcionar uma formação direcionada à reflexão do educador sobre a sua prática e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Essa formação deve buscar, de forma coletiva, ações que viabilizem soluções e práticas efetivas para essas necessidades e dificuldades identificadas.

Palavras-chave: Deficiência. Educação Inclusiva. Necessidades de Formação Docente.

RESUMEN

La presente tesis aborda la temática de las necesidades de la formación docente continua en la atención a estudiantes con discapacidades, en el contexto de la Educación Inclusiva, constituyéndose como objeto de estudio. Por lo tanto, la cuestión central de la investigación es sobre las necesidades de formación reveladas por aquellos que trabajan con la atención especializada. El objetivo general de esta investigación es indagar acerca de las necesidades formativas, desde la perspectiva de tales profesores donde se evidencia el ejercicio docente vuelto para la enseñanza inclusiva durante los primeros años de la Educación Primaria I. Además, se pretende elaborar una propuesta de acción formativa dirigida a estos educadores. Para alcanzar dicho propósito, empleamos un enfoque cualitativo de investigación, de tipo descriptivo, exploratorio, bibliográfico, con un Estado del Conocimiento. Los procedimientos metodológicos incluyen cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, observación participante, diario de campo y análisis documental. Autores como Rodrigues y Esteves (1993), Nóvoa (1998), Tardif (2002), Martins (2021), Mantoan (2003;2009) serán referencias para fundamentar esta investigación. Se observa que las necesidades de formación docente en el ámbito de la Educación Especial son amplias, requiriendo formación continua que aborde distintas discapacidades, incluyendo metodologías facilitadoras tanto para la acción docente como para el aprendizaje del estudiante. Se concluye destacando que las escuelas deben proporcionar una formación dirigida a la reflexión del educador sobre su práctica y las dificultades enfrentadas en el cotidiano. Esta formación debe buscar, de manera colectiva, acciones que posibiliten soluciones y prácticas efectivas para estas necesidades y dificultades identificadas.

Palabras clave: Discapacidad. Educación Inclusiva. Necesidades de Formación Docente.

ABSTRACT

The present thesis discusses the theme the needs for teacher training teacher's ongoing care for students with disabilities, in the context of Inclusive Education, this being its object of study. Therefore, the research question is as follows: in the context of Inclusive Education that Teacher Training Needs are revealed by teachers in developing their pedagogical practices, in serving students with the most varied disabilities? The general objective is to investigate training needs from the teachers' perspective of teachers who work with students who have the most varied disabilities evidenced in teaching practice for inclusive practice in the initial years of School One Elementary from the perspective of developing a Training Action Proposal for these educators. To achieve this, a qualitative research approach is used, of the descriptive, exploratory, bibliographical type, with a State of Knowledge. Methodological procedures are: questionnaire, semi-structured interview, participant observation, field diary and document analysis. Among the authors consulted, the following stand out: Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1998), Tardif (2002), Martins (2021), Mantoan (2003/2009). It appears that there are countless needs teacher training to work safely in Special Education especially ongoing training that focuses on the most varied types of disabilities with methodologies that facilitate teaching action and student learning. We conclude by saying that schools need to provide training aimed at educators reflection, about their practice and the difficulties experienced in the classroom on a daily basis, collectively seeking actions that enable effective solutions and practices for these needs/difficulties.

Keywords: Deficiency. Inclusive education. Teacher Education Needs.

INTRODUÇÃO

Escolha do tema – encontro com o objeto

Esta Tese de Doutorado é um requisito da UNADES - Universidade Del Sol – PY, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, para obtenção do título de Doutora, apresentando como título: “Educação Inclusiva: necessidades da formação docente contínua na atuação de professores com alunos com deficiência na Escola Estadual Vale do Pitimbu, Natal/RN, Brasil, 2024”.

A educação brasileira passa por muitas transformações, em função das exigências históricas e sociais do pais. A partir dessa realidade e a Problemática da Formação de Professores, trouxe-nos a oportunidade de refletir a relação entre as referidas transformações e o ensino no âmbito da inclusão.

Com base na reflexão crítica sobre a escola e os fazeres docentes, têm sido possíveis a produção e a sistematização de novos saberes alicerçados em fundamentos científicos, notadamente sobre as práticas pedagógicas, visto que, para o enfrentamento da problemática, as pesquisas buscam, sobretudo, compreender o que e como se ensina e se aprende nos diversos níveis de escolarização e nas diversas áreas de conhecimento.

A escolha dessa temática emergiu a partir das vivências e experiências da nossa assunção como professora da Educação Especial, na rede estadual do Rio Grande do Norte, por meio de Concurso Público, em 2022. Nesse novo cenário educacional, apesar de estar atuando como docente de sala regular há quase vinte anos, no ensino público, deparamo-nos com uma ação docente voltada ao acompanhamento de alunos com deficiência, sem uma formação docente específica para atuar nessa seara.

Nesse contexto, passamos a vivenciar e a observar dificuldades no desenvolvimento da nossa prática e de outros professores dessa modalidade de ensino no que diz respeito aos saberes necessários para uma ação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Lidar nesse campo de atuação tem se mostrado uma árdua tarefa para os professores de alunos com deficiência.

A educação no âmbito escolar envolve toda a sociedade em um determinado tempo e espaço e faz relação com diferentes campos, como o socioeconômico, o

compartilhamento de culturas, das emoções, dentre outros, nos quais prevaleçam a integração social, a convivência e a solidariedade entre as pessoas.

Nesse sentido, entendemos que o espaço escolar é um ambiente complexo, que pode ser observado e trabalhado por diversos ângulos, sendo um lugar carregado de diversidade cultural, um ambiente propício para ser trabalhado, observando-se o atendimento às diferenças sociais e culturais, que têm como princípios: o respeito, a ética, o estabelecimento das normas e regras de forma clara, bem como os limites, a cidadania e etnia.

A escola, como *lócus* privilegiado, tem muitos papéis importantes, dentre eles, podemos destacar o de contribuir com a sociedade, oferecendo uma educação e um ensino de qualidade através de uma aprendizagem significativa, na qual os alunos adquiram conhecimentos básicos que possam ser refletidos em suas vidas, como alicerce, preparando-os para o futuro.

No Brasil, a produção de pesquisas com foco na formação docente vem despertando o interesse e ganhando reconhecimento nas últimas décadas. As mudanças vivenciadas no contexto mais amplo da sociedade têm repercutido na área educacional, sobretudo no trabalho docente. Nesse novo cenário, são muitas as demandas que emergem no espaço escolar em relação à construção de novos modelos organizacionais, à intensificação na produção de novos conhecimentos, ao desenvolvimento desenfreado das tecnologias de comunicação e informação, dentre outras tantas, na forma de pensar e compreender a vida em sociedade.

Conforme Saviani (2013, p. 93), quando se reporta à pesquisa científica, trata-se de compreendermos “a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como um longo processo de transformação histórica”.

Sendo assim, surge a discussão sobre uma nova forma de compreender como ocorre a ação educativa escolar e, em consequência, as novas funções do professor. Diante do quadro de novos desafios que vive a educação, estudiosos da área (VEIGA, 2009; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1998), governos e gestores reconhecem que a formação docente contínua é o caminho viável e possível na contribuição para a melhoria na qualidade de ensino. Contudo, percebemos que há um número razoável de professores que dominam os conteúdos a serem ministrados, mas, por outro lado, demonstram pouco conhecimento dos aspectos pedagógicos essenciais no processo de ensinar, tais como: estratégias diferenciadas de trabalhar os conteúdos; gestão da

sala; avaliação dos alunos; planejamento da ação docente, dentre outros (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Assim sendo, pelo fato desses professores terem pouca compreensão de como tais aspectos pedagógicos precisam estar articulados, emerge a necessidade de uma formação contínua que leve em conta as suas reais necessidades formativas para que possam combater as desigualdades escolares, reflexo da exclusão e o baixo desempenho na aprendizagem de alunos com deficiência.

Diante de tantos problemas encontrados nas escolas, sobretudo nas públicas, podemos dizer que um deles se constitui na formação docente contínua do professor que atua com alunos com deficiência, acompanhando-os em sala de aula regular. Com isso, inferimos que esses educadores necessitam de uma formação em serviço que discuta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem à aprendizagem desses alunos.

Nesse aspecto, percebemos que o sistema de ensino que temos ainda precisa de uma preparação mais efetiva para atender à demanda de pessoas com deficiência, pois essa clientela vem se avolumando no contexto escolar. Assim sendo, constatamos que os professores precisam entender e estar em constante desenvolvimento, no que se refere à busca de novos conhecimentos na perspectiva de desenvolver um trabalho de qualidade para atuar com alunos com deficiência em salas de aula regulares que comportam a diversidade de alunos.

Tríade investigativa

Em nosso estudo, pesquisamos a partir dessa situação problema, definindo a seguinte questão norteadora: que necessidades de formação contínua os professores que atuam na Educação Especial evidenciam em suas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência?

Para desenvolvermos a pesquisa, traçamos como objetivo geral: pesquisar necessidades formativas sob a perspectiva de professores que atuam com alunos que apresentam as mais variadas deficiências, têm se evidenciado no exercício docente para uma prática inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva de elaborar uma Proposta de Ação Formativa. Além disso, elaboramos os seguintes objetivos específicos: elaborar um estado conhecimento sobre as produções científicas já realizadas acerca do nosso objeto de estudo; discutir os

desafios e as perspectivas da Educação Especial na formação contínua de professores para o atendimento de alunos com deficiência; descrever como os professores da Educação Especial desenvolvem suas práticas cotidianas com alunos com deficiência; analisar as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Especial, destacando a prática pedagógica direcionada ao atendimento de alunos com deficiência; e elaborar uma Proposta de Ação Formativa que contemple as práticas para uma Educação Inclusiva, com destaque ao atendimento de alunos com deficiência, a partir das necessidades docentes reveladas.

Como objeto de estudo definimos as necessidades de formação docente contínua de professores que atuam com alunos com deficiência, na Educação Especial.

Para justificar a relevância do presente estudo, destacamos os propósitos da pesquisa que têm como direção a análise da formação contínua do professor como influenciadora de uma prática docente exitosa no contexto escolar que atenda às necessidades de uma educação inclusiva. Para além disso, o estudo revela-se como campo fértil de pesquisa – necessidades de formação contínua, tendo em vista a possibilidade de contribuir com a construção de propostas de formação docente na perspectiva inclusiva para professores da Educação Especial do sistema de ensino da rede estadual do Rio Grande do Norte.

Nessa perspectiva, defendemos a tese de que são necessárias ações de formação contínua para que os docentes reflitam sobre suas próprias necessidades formativas, contribuindo para a superação das dificuldades encontradas no desenvolvimento de uma prática inclusiva exitosa no atendimento aos alunos com deficiência.

Percurso metodológico

A metodologia utilizada nessa tese se constitui em um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986), pelos princípios da abordagem Qualitativa da Pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), adotando-se como procedimentos metodológicos os seguintes instrumentos: questionário (RICHARDSON *et al.,* 1999), entrevista semiestruturada, individual (LUDKE; ANDRÉ, 1986), observação participante (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ALTET, 2000) e análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse contexto, preocupadas com a fundamentação teórica e a clareza da nossa escolha metodológica, adotamos a Abordagem Qualitativa de Pesquisa, seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (2013), quais sejam: deve ocorrer em um contexto natural, havendo um contato direto do pesquisador com a situação analisada; ser rico em dados descritivos, devido à importância de não restringir a pesquisa a apenas uma ou mais variáveis; e preocupar-se mais com o processo do que apenas com os resultados.

Para investigar necessidades de formação de professores que atuam com alunos com deficiência, de uma escola da rede pública estadual da cidade de Natal/RN, optamos, no contexto da abordagem qualitativa, pela análise de necessidades formativas. Essa abordagem, além de ser uma determinação legal, também se apresenta como mais pertinente para atender às reais necessidades de formação contínua dos professores no âmbito de sua profissão, uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano da sala de aula, onde desenvolvem sua prática profissional.

Nesse sentido, ao optarmos pelo método de estudo de caso, entendemos ser este mais adequado ao nosso objeto, as necessidades de formação docente contínua de professores que atuam com alunos com deficiência em sala de aula regular, na perspectiva da Educação Especial. Ademais, apresentamos como sugestão uma Proposta de Ação Formativa a ser materializada pela escola campo da pesquisa no ano de 2024.

Entendemos que a nossa escolha pela sobredita Ação Formativa propositiva significa implicar professores em formação como sujeitos do seu processo formativo; articulando o processo formativo às necessidades de formação destes, bem como atuar na situação real do contexto de trabalho dos professores, tendo em vista a situação desejada, considerando os limites e possibilidades de aprendizagem dos professores. Por fim, nossa opção também significa implicar-se como pesquisadora, assumindo a condição de mediador e de aprendiz no processo de pesquisa.

No estudo bibliográfico, foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática sobredita, tais como: Rodrigues e Esteves (1993), Rodrigues (2006), Tardif (2002), Veiga (2009), Nóvoa (1998), Mantoan (2003/2009), Martins (2021), Magalhães (2011), dentre outros, além de documentos oficiais.

Sobre a escolha do campo da pesquisa, seguimos os critérios elencados no capítulo específico de metodologia. Nesse sentido, nossa opção foi pela Escola Estadual Vale do Pitimbu, situada no bairro Cidade Satélite, na cidade de Natal/RN, que oferta os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em relação aos sujeitos do estudo, tivemos adesão de duas professoras da Educação Especial que atuam em salas regulares, com alunos com deficiência, além da coordenadora pedagógica, conforme visualizamos na metodologia descrita mais adiante, em capítulo próprio.

O estudo de campo foi realizado em quatro etapas, no sentido de responder aos objetivos aqui propostos, quais sejam: a primeira consistiu nos acordos constitucionais, nos quais obtivemos a permissão do Gestor Escolar para a realização da pesquisa na escola, bem como dos docentes que aderiram ao estudo. Para tal, utilizamos as Autorizações para Pesquisa (anexos 1 e 2) viabilizadas pela Universidad del Sol e ratificadas pela Assessoria Jurídica da instituição parceira ESL Centro Educacional. Em seguida, apresentamos o nosso Projeto de Pesquisa, explicando com clareza acerca dos encaminhamentos adotados para a recolha dos dados. Ainda nessa etapa, fizemos a leitura, explicamos e entregamos o questionário (apêndice A) aos educadores para que eles respondessem e nos entregassem de volta.

Feito isso, na segunda etapa do estudo, realizamos a entrevista semiestruturada com as docentes, de forma individual, na própria escola, em horário acordado entre nós pesquisadoras e as docentes, acerca das necessidades de formação sentidas por eles no ambiente de trabalho, para exercer uma Educação fundamentada na perspectiva Inclusiva.

Na terceira etapa, realizamos quatro sessões de observação participante nas salas de aula das professoras Rosa de Saron e Lírio, no intuito de observar como estas atuavam com os alunos com deficiência. Esse cronograma foi elaborado com as docentes.

Quanto ao tratamento dos dados recolhidos, foi feita a análise das falas das docentes através da técnica da Análise de Conteúdo, inspirada em Bardin (2010) e Amado (2014), destacando que esse tipo de análise tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal – escrita ou oral –, gestual, documental ou diretamente provocada.

Sob essa abordagem de estudo qualitativo, sentimo-nos na obrigação de não apenas justificar a escolha pela metodologia adotada nessa pesquisa, mas, também,

de explicitar quais elementos foram considerados como naturais à pesquisai. Para isso, afirmamos nossa concepção de professor enquanto ser cognoscitivo, sendo este um sujeito que produz ideias, com um saber pessoal prático. Inferimos, com isso, que o professor participante não é apenas sujeito da pesquisa, mas, também, aquele contribui e constrói saberes juntamente com o pesquisador, considerando que a pesquisadora, no processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações e tem a oportunidade de refletir, de aprender e de se ressignificar (ARAÚJO, 2019).

Estrutura da Tese

Tomando por base estas considerações iniciais e para atender aos objetivos propostos estruturamos o trabalho da seguinte forma. Na introdução, apresentamos o desenho da pesquisa no qual destacamos o objeto de estudo, a questão norteadora, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho, que se refere à composição dos capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos os aportes teóricos que fundamentaram a nossa pesquisa, pautados em estudiosos e pesquisadores sobre a formação de docentes voltados para a educação inclusiva. Para tanto, especificamos na estrutura deste capítulo, o estado do conhecimento no qual apresentamos um mapeamento das produções de estudos voltados para a educação inclusiva, o Ensino Fundamental no contexto da legislação e das políticas públicas de Educação Básica, além da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

No segundo capítulo, traçamos o percurso metodológico da pesquisa no qual salientamos a abordagem da pesquisa (tipos de pesquisa e método de pesquisa), procedimentos metodológicos (questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo, análise documental), caraterização do ambiente e dos sujeitos participantes da pesquisa, triangulação e análise dos dados, como também a análise do conteúdo.

No capítulo terceiro, apresentamos o marco analítico, destacando no primeiro subcapítulo a observação do cotidiano escolar no que se refere ao contexto das duas salas de aula a partir das sessões realizadas. Além disso, no segundo subcapítulo, apresentamos a análise do objeto de estudo, revelando por meio das entrevistas com as docentes as suas necessidades de formação, bem como a apresentação de uma

Proposta de Ação Formativa, no terceiro subcapítulo, que visa à melhoria no desenvolvimento da prática de professores, coordenadores e gestores em prol de uma educação inclusiva de qualidade.

Finalmente, nas considerações finais, destacamos os resultados obtidos na pesquisa, bem como salientamos a relevância do estudo para aplicação no contexto das salas de aula da educação inclusiva. Em seguida, apresentamos as referências bibliográficas, além dos apêndices e dos anexos.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE: APORTE TEÓRICO

Neste capítulo reconstruímos os saberes inerentes à formação de professores e sua influência na prática pedagógica que prima pela qualidade do ensino no âmbito da educação inclusiva, destacando os seguintes aspectos: o estado do conhecimento no qual apresentamos um mapeamento das produções de estudos voltados para a Educação Inclusiva e o Ensino Fundamental no contexto da legislação e das políticas públicas de Educação Básica, além da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

1.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CORRELATAS

A revisão bibliográfica sistemática é um método científico para busca a e análise de melhores informações sobre o nosso objeto de estudo, pois através da pesquisa realizamos o levantamento de análises correspondentes às obras científicas, que estão disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa pesquisa nos abastece com informações necessárias para definir o que desejamos desenvolver na nossa investigação.

Nosso recorte temporal de investigação corresponde ao período de 2012 a 2022. Contudo, não foram encontradas muitas obras que abordassem a temática na formação contínua de professores na Educação Especial referentes a esse período.

A seguir, apresentamos pesquisas com enfoque na formação contínua de professor na Educação Especial. Os resultados obtidos refletem a necessidade de investir na formação de professores não só no nível inicial, mas também na formação continuada, pois ficou evidente a necessidade de capacitar os docentes para ensinar os alunos que estão frequentando escolas em vários níveis.

Para criarmos termos utilizados na busca, é necessário identificar as palavras-chave (separadas) e termos referentes ao tema de pesquisa.

Começamos a pesquisa utilizando as seguintes palavras-chave: Educação Especial, sendo encontrado um total de 2.061 trabalhos. Desses, 899 eram dissertações e 702 teses; Necessidade de formação docente, sendo um total de 48, equivale a 32 dissertações e 16 teses; Deficiência: sendo um total de 11.817.

Demarcamos, também, a investigação em estudos entre os anos de 2012 a 2022. Desses, temos 9.311 dissertações e 4.046 teses.

Em seguida, apresentamos o Quadro 1, com os resultados das buscas realizadas com os descritores separados: Educação Especial, Necessidades de formação docente e Deficiência. Todos esses passos descritos no quadro abaixo serão explorados, ficando bem claro que a metodologia do estado do conhecimento carece ser metodicamente concretizada, para que, ao término de tudo, fique compreensível o resultado da pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento realizado no banco de Teses e Dissertações da BDTD

Termos utilizados na busca: palavras-chave (separadas)	**Número de trabalhos encontrados**		
	Total	**D**	**T**
1- Educação Especial	1601	899	702
2- Necessidades de formação docente	48	32	16
3- Deficiência	11.708	8.380	3.328
TOTAL	**13.817**	**9.311**	**4.046**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De um total de 13.817 trabalhos encontrados, tem-se: Educação Especial com 2.061, sendo 899 dissertações e 702 teses. Na busca por Necessidades de formação docente, tivemos um total de 48, ficando 32 dissertações e 16 teses. Na investigação por Deficiência, encontramos um total de 11.708 trabalhos, permanecendo 8.380 dissertações e 3.328 teses.

Todos esses dados partiram da leitura dos títulos, resumos e descritores, para posterior análise e incluir na nossa pesquisa. Foram escolhidas as dissertações e as teses que abordavam as necessidades de formação docente.

Em seguida, utilizamos a busca de palavras-chave + combinação: Educação Especial + Necessidades de formação docente, sendo encontrados 02 trabalhos, 01 dissertação e 01 tese, ambos foram selecionados. Educação Especial + Necessidades de formação docente + Deficiência, 01 trabalho encontrado, sendo 01 tese, totalizando 03 produções, sendo 01 dissertação e 02 teses. Com isso, selecionamos para a leitura flutuante, dos resumos as 02 teses.

Quadro 2 – Busca de descritores em combinação de dissertações e teses da BDTD

Termos utilizados na busca: palavras-chave (em combinação)	**Número de trabalhos encontrados**	**Selecionados**
1- Educação Especial + Necessidades de formação docente	02 (01D/01T)	01 (01T)
2- Educação Especial + Necessidades de formação docente + Deficiência	01 (01T)	01 (01T)
TOTAL	**03 (01D/02)**	**02 (02T)**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nessa busca, os resultados apontam para a escassez da literatura que trata da formação docente na perspectiva das necessidades formativas de professores que atuam na Educação Especial, acompanhando alunos com os mais variados tipos de deficiência. Com isso, foi possível selecionar apenas dois trabalhos, duas teses, sendo uma a escolhida para análise.

Começamos a leitura dos resumos e entendemos que todos os trabalhos conversavam abertamente com o nosso tema. Na busca, um trabalho foi excluído (REIS, 2014), não por se distanciar do nosso objeto de estudo, mas por seu resumo está indisponível na BDTD. Com isso, selecionamos apenas a tese de Costa (2012), que se repetiu na segunda combinação.

No Quadro 3, a seguir, podemos visualizar a produção selecionada para análise do resumo:

Quadro 3 **–** Tese levantada para a bibliografia sistematizada

Cód.	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**NÍVEL**	**PALAVRAS-CHAVE**
01	2012	COSTA, Vanderlei Balbino da	Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum	Doutorado	Educação Especial Educação inclusiva Formação docente Prática docente Deficiência

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No estudo do doutorado de Costa (2012), o pesquisador abordou e investigou sobre os “Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum”. As palavras-chave da sua pesquisa foram: Educação Especial; Educação inclusiva; Formação docente; Prática docente; Deficiência.

Em seu estudo, Costa (2012) definiu como questão de pesquisa: como os professores veem a inclusão escolar de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares em diferentes níveis de ensino?

Para isso, o autor definiu como objetivos da pesquisa:

a) Identificar como os professores veem a inclusão escolar de alunos com deficiência inseridos no ensino regular nas escolas estaduais de Educação Básica;

b) Analisar como eles veem o processo de inclusão desses alunos;

c) Compreender como vem ocorrendo o processo de inclusão na perspectiva dos professores que ministram aulas para alunos com deficiência em diferentes níveis de ensino;

d) Investigar se a prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas de Educação Básica tem contribuído para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular.

O referencial teórico utilizado pelo autor se fundamentou em questões como: concepção e formação dos professores, adaptações curriculares, além de referenciais que possibilitassem analisar os discursos dos professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e médio do estado de São Paulo.

Para isso, o estudo de Costa (2012), empregou a metodologia da pesquisa qualitativa cujo método investigativo foi a análise do discurso, pois os sujeitos do estudo alvo de apreciação foram os discursos de professores que atuam na rede pública de ensino e lecionam para alunos com deficiência.

O local de pesquisa foi a rede pública estadual de um município da região central do estado de São Paulo, e o trabalho desenvolveu-se nos anos de 2009 a 2012 em cinco escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino.

Para isso, o estudo de Costa (2012) empregou a opção metodológica da pesquisa qualitativa cujo método investigativo foi a análise do discurso, pois nosso alvo de análise foram os discursos de professores que atuam na rede pública de ensino e lecionam para alunos com deficiência. Essa alternativa de metodologia nos permite desenvolver um olhar crítico e reflexivo dos conhecimentos dos docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum.

A análise dos dados do seu estudo levou a este questionamento: os olhares que dos docentes têm sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência matriculados na escola comum nos diferentes níveis de ensino?

Por último, os resultados do estudo desse autor nos levaram a refletir sobre a necessidade de se investir na formação continuada, pois o que os resultados evidenciam é uma urgente necessidade de formação docente para atuar no ensino comum com os estudantes que estão frequentando a escola nos diversos níveis.

Em suas considerações finais, Costa (2012) defende a tese de que se não houver investimentos na formação de professores para a formação inicial e contínua, certamente nós educadores encontraremos dificuldades para promover a inclusão de todas as pessoas, sejam elas pessoas com deficiência ou não, nas dependências da escola.

Em nossa análise desse Estado do Conhecimento, inferimos que o estudo está fundamentado na análise da importância da formação continuada dos educadores e do seu papel no contexto educacional inclusivo. Nesse sentido, nossa proposta é que os estados, municípios e escolas públicas e privadas poderiam ser parceiros e desenvolver para os professores que trabalham com Educação Especial, métodos de inclusão social dentro das escolas em diversos contextos sociais. Que nós possamos participar das formações continuadas sempre de forma crítica, mas acima de tudo empenhada em realizar um trabalho de qualidade para os nossos alunos, sejam eles com ou sem deficiência, no espaço da escola.

1.2 O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Inicialmente, no que se refere à reforma educacional, tomaremos como base as diretrizes e normas estabelecidas na educação brasileira e que provocaram impactos na formação docente ligados às novas cobranças sociais e educacionais. Para conduzir e alicerçar os especialistas da educação que atuam nas escolas, são desenvolvidos documentos legais que sustentam e contribuem para sistematizar a nossa prática docente, os nossos estudos, planejamentos e preparação dos nossos planos de aula.

As leis regem os órgãos dos sistemas educacionais no Brasil. Iniciamos com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como a lei maior, a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei de nº 9.394/1996 (LDB) (BRASIL, 1996), e vamos até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017),

entendendo que as leis são formadas e organizadas para colaborar com o sistema educacional.

Acima de todas as leis, está a Constituição Federal de 1988 (CF), que, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na legislação educacional brasileira, a educação faz parte da organização e do funcionamento que prevê garantias aos cidadãos, como direitos sociais, que têm como objetivo promover integralmente sem distinção a todas as pessoas. O Artigo 206 da CF traz muitos princípios em relação ao ensino que será ministrado, no entanto, podemos destacar aqueles que observamos com mais frequência no dia a dia da escola:

> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988, p. 136).

Esses princípios coadunam com a LDB/1996 (BRASIL, 1996), ao organizar a Educação Básica, como: Educação Infantil: creches (de 0 a 3 anos), gratuita, mas não obrigatória, e pré-escolas (de 4 a 5 anos), gratuita e obrigatória – em conformidade com a Emenda Constitucional 059/2009 (BRASIL, 2009), de competência dos municípios; Ensino Fundamental, de nove anos, sendo: anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), obrigatório e gratuito; e Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, obrigatório e gratuito, de responsabilidade do governo estadual. Essa LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o Ensino Fundamental. Na prática, de um modo geral, os municípios já atendem aos anos iniciais e finais, no entanto, os estados ainda continuam atendendo aos anos finais.

Para conhecer a Educação Básica no Brasil, precisamos apreciar as leis que regem o sistema de ensino e reconhecermos a atual situação da sua oferta. Aqui,

destacamos o Ensino Fundamental, nosso objeto de estudo, como único nível de ensino que alcançou universalização, tendo em vista que é obrigatório dos 06 aos 14 anos, e para aqueles que não puderam frequentar essa etapa ou completá-la na idade própria.

Antes de definir o que é sistema de ensino, é interessante elucidar que existem acordos do que seja sistema, de tal modo exibiremos o que nos semelha ser acordo. Um sistema refere-se a partes que se incluem, que interagem, que carecem ser unidas e harmônicas entre si, além de terem a mesma intenção.

Podemos conceituar sistema de ensino como um conjunto de instituições de ensino, públicas e privadas, de diferentes níveis e modalidades, articuladas a órgãos educacionais administrativos, normativos e de apoio técnico. Um sistema de ensino prepara e organiza os serviços educacionais, que são múltiplos e complementários. O material didático pode ser apresentado como fundamental produto, mas os elementos que compõem um sistema de ensino estendem-se às diferentes instâncias, que garantem ações educacionais competentes (BRASIL, 1996).

É comum algumas pessoas pensarem que a principal responsabilidade de um sistema de ensino é ofertar livros e apostilas, quando, na verdade, vai muito além disso, pois é preciso ter discernimento de que os materiais didáticos não são a única saída para ter um ensino de qualidade nas escolas.

Sabemos que o compromisso maior da escola pública é criar um ambiente que não esteja apenas preocupado em acercar-se de conteúdo, mas que a escola tenha a responsabilidade de despertar nos estudantes a aptidão para o aprendizado e assim se sintam estimuladas a descobrir suas capacidades de desenvolvimento físico, mental e social.

A Educação Básica, no Brasil, nos últimos anos, vem passando por grandes mudanças. Para compreendermos tais alterações, precisamos discorrer um pouco sobre o seu momento histórico, pois as modificações mostram que o Ensino Fundamental mudou no que diz respeito à idade da criança para ingressar e sua duração de nove anos.

A Educação Básica é o primeiro momento de desenvolvimento dos alunos e jovens. O Artigo 32 da LDB/1996 (BRASIL, 1996) mostra que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, e terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Nesse contexto educacional, a LDB/1996, abrange por Educação Especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Em nível nacional, é importante apontar que foi apenas com a divulgação da LDB/1996 que aconteceu, de uma maneira efetiva, a perspectiva da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, quando adverte que esses precisam ser matriculados no ensino comum. Essa lei garante aos educandos com deficiência o direito ao contato com a diversidade e trocas de experiências diversas, ao dar preferência à educação oferecida na rede regular de ensino.

No contexto nacional, podemos apontar que foi na década de 1990 que se evidenciaram os processos de lutas e de interesses entre diferentes setores da sociedade na criação de políticas públicas no Brasil, estabelecendo-se como a época de restauração no que diz respeito à educação. Assim, tais reparos abordaram muitos campos da educação, entre eles a Educação Especial (AZEVEDO, 2012).

É indispensável ressaltar que toda criança, com deficiência ou não, igualmente, atravessa os processos de desenvolvimento, devendo receber cuidado do especialista educacional e tendo os seus próprios direitos garantidos, assim como os outros alunos.

Nesse sentido, é importante destacar o Artigo 1º da LDB/1996 (BRASIL, 1996), o qual preconiza que a educação envolve “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8).

O Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: Anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos seis anos de idade. Já os Anos Finais – compreende do sexto a nono ano. Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos efetivos (BRASIL, 1996).

Além da LDB/1996 (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental é regrado por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) (BRASIL, 2001),

os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino, além do mais recente documento oficial – a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Esse documento teve sua terceira e última versão homologada em dezembro de 2017, com aspectos norteadores das etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, estabelecido para nortear os aprendizados escolares na esfera nacional. Para esse fim, tem o intuito de oferecer metas, campos de experiências, etapas de ensino e suas áreas.

Sob essa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017), torna-se uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, integrando a “Política Nacional da Educação Básica e contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (BRASIL, 2017, p. 08).

Muito se tem abordado, dentro das escolas, a respeito da BNCC, pois esta expõe a demanda de modificações no currículo escolar para suavizar diversas dificuldades de aprendizagens vividas no cotidiano das escolas da rede pública de ensino.

1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, tem sido um avanço, antecedendo o direito da pessoa com deficiência estar na escola, que coloca a escola como direito e espaço de inclusão. Isso está na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), lei brasileira que determina que a Educação se constitua em um direito de todos e um dever do Estado.

Na Carta Magna, também, está assegurado que o Estado disponibilize condições para que as escolas possam promover práticas de inclusão que perpassem desde a sala regular até a sala de AEE, contribuindo com essas salas, disponibilizadas em locais distintos nos bairros e em cada cidade do país.

Em relação a esse propósito, consta no Artigo 3º, Inciso IV, da Carta Magna, um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11). Retomando o já citado Artigo 206, Inciso I, fica assegurada a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino, garantidos pelo Estado, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (FERREIRA, 2010).

As leis que foram criadas, posteriormente, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996) deram continuidade e contribuíram para ajudar a concretizar o que está dito na Constituição. Nessa perspectiva, a LDB/1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu os Artigos 58 e 59 sobre a Educação Especial.

No Artigo 58 da LDB/1996 (BRASIL, 1996, p. 19), ficou estabelecido que a Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Esse texto foi alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, a escola, historicamente falando, caracterizou-se como privilégio de um pequeno grupo, legitimado nas políticas propostas pela elite brasileira. A escola pública, tal como a conhecemos hoje, nasce apenas para os ricos. Embora essa realidade tenha sofrido mudanças nos tempos atuais, foi a partir do processo de democratização da educação proposto pelo sistema de ensino que se universalizou o acesso de todos à educação, rompendo um paradoxo de inclusão\exclusão aos indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, conforme afirma Martins (2012).

Sob a ótica de Dutra (2008), a Educação Especial é uma modalidade transversal, que está diretamente voltada a todos os níveis de ensino, com foco na atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com deficiência, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2004). Ou seja, é a escola quem se adapta aos educandos com deficiência, nunca o contrário.

Nessa direção, ainda se encontra em curso a efetivação do movimento de luta pela inclusão social de pessoas com deficiência e, por conseguinte, pelo processo de

inclusão na escola regular de ensino. Esse tema ainda é polêmico, pois muitos professores do ensino regular se sentem incapazes de lidar com alunos com deficiência. Inferimos que o caminho encontrado para superar tal obstáculo está na implantação de práticas educacionais inclusivas, na perspectiva do trabalho colaborativo, levando-se em consideração as necessidades de formação docente e a busca de estratégias para que os docentes possam superar suas dificuldades nas práticas desenvolvidas, atendendo as necessidades desses alunos, procurando desenvolver suas habilidades e potencialidades na construção do conhecimento e nas diferentes formas de ensinar-aprender.

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita, explicitamente, que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias (PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares (ou seja, as que misturam alunos com e sem deficiência), tem sido intenso nos últimos anos. Atualmente, o MEC está revisando a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008 (PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

O texto proposto enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, para quem a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência, indo na contramão da perspectiva social – que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não separação dos alunos com e sem deficiência.

Em conformidade com Mazzotta (2005, p. 190), no contexto educacional brasileiro, o atendimento segregado era apriorizado, negando-se a possibilidade de integrar as pessoas com deficiência aos espaços escolares:

> Conforme constatado, particularmente pelas ações do MEC e destinação dos recursos financeiros públicos, uma das principais tendências da política em Educação Especial no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas.

Nesse sentido, segundo o autor, é possivel compreendermos que a Educação Especial foi ofertada durante muito tempo como um sistema de ensino direcionado ao atendimento dos alunos com alguma deficiência, segregando-os em espaços especializados. Sob o viés da Educação Inclusiva, após os anos 1990, essa modalidade de ensino vem dando suporte ao sistema regular de ensino, com o objetivo de atender todos os alunos devidamente matriculados na escola comum.

1.4 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA

Neste subcapítulo, tendo em consideração nosso objeto de estudo, colocamos como abordagem a necessidade de formação docente. Sabemos que não é um tema novo, como é provável averiguar nas obras de Nóvoa (1995), Marcelo (2013), Imbernón (2010), Celani (1988) e Candau (2007). Desde os anos 1970, de modo sistematizado, apresenta esse tema tem sido objeto de estudo de inquietação, de análise e de investigação de muitos docentes, dos possíveis responsáveis pelas políticas públicas da educação e reformadores, que ao longo dos anos trazem sugestões que possam abranger mudanças significativas e intencionais nos sistemas de ensino.

No cenário educacional, compreendemos a formação contínua do profissional docente como o processo de “formar em serviço” – educadores, proporcionando-lhes um espaço de reflexão simultânea entre o que “estou fazendo” e “como posso fazer” essa mesma ação de uma forma melhor. Assim, consideramos que a formação contínua é um ambiente onde os saberes e as práticas vão sendo resignificados e recontextualizados, constituindo-se espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências docentes.

Pesquisas e documentos legais, dentre eles o Decreto nº 8.752, de maio de 2016 (BRASIL, 2016), têm apontado que os cursos de formação contínua devem estar amparados nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de

trabalho, pois a eficácia das ações nessa área possui uma relação intrínseca e singular com a análise de necessidades, segundo Rodrigues e Esteves (1993).

Diante da exposição do tema, delineamos como nosso objeto de estudo as necessidades formativas docentes de professores que atuam na Educação Especial, com alunos e alunas com deficiência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de conter a política de formação de professores, realizamos um breve passeio nos instrumentos legais que regem os cursos de formação docente, apontando as diretrizes brasileiras, o parecer educacional vigente, o Projeto Político Pedagógico da escola.

No Brasil, as alterações na formação de professores ocorreram por meio de padrões e processos legais, entre eles, a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB), regulamentado pela Lei 9.424/96 e pelo Decreto 2.264/1997, bem como a LDB/1996 (BRASIL, 1996) e o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001).

A LDB/1996 (BRASIL, 1996) trata a formação de professores em nível superior, ecoando de maneira positiva na educação brasileira, por ser considerada um dos avanços dessa lei, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, porque estabeleceu no seu Artigo 61, do título IV – dos profissionais da educação – as indicações que norteiam o processo formativo.

Nesse sentido, a LDB/1996 (BRASIL, 1996, p. 38) ressalta que:

> A formação profissional da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – associação entre teoria e práticas, inclusive mediante capacitações em serviço. II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Leis e decretos estabelecem que a criança com deficiência possua maiores chances de desenvolvimento, proporcionando ao docente a oportunidade de capacitação e inclusão dessas por intermédio da formação profissional. Sob essa ótica, a LDB/1996 (BRASIL, 1996, p. 40) no seu Artigo 59, garante:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ainda nesse contexto, a LDB/1996 (BRASIL, 1996, p. 43) no seu Art. 62-A, assevera:

> Parágrafo único: Garantir-se-á *formação continuada* para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

É necessário analisar que as atuações que foram realizadas até agora favoráveis à revisão na formação do professor são estabelecidas por pareceres, resoluções e outros documentos oficiais, e que contribuem com os recentes aprendizados de formação docente, considerando-se que era indispensável proporcionar uma possível correção nas formações efetivadas pelas universidades, porque os cursos de graduação definem-se simplesmente como produtores de conteúdos e encontram-se deslocados da realidade escolar (MELLO, 1999). Além disso, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) no seu Artigo 3º, sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica determina:

> São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo. (BRASIL, 2016, p. 5).

Desse modo, o Decreto padroniza a formação docente para o exercício profissional. Assim, faz-se necessário assegurar uma formação que dê condição aos docentes de exercerem sua prática pedagógica com segurança e efetividade, pois a formação profissional encontra-se basicamente associada com o desenvolvimento do sujeito, e para exercer seu papel de educador de forma bem bem-sucedida, é preciso ter acesso a uma formação continuada efetiva e de qualidade.

Todas essas leis citadas têm dado grande contribuição na formação docente, pois elas surgem para mediar e colaborar com as políticas públicas educacionais que contribuem para uma educação de qualidade. As mudanças trazidas são de extrema importância, como uma etapa na construção de uma sociedade.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em

cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

É assim que a formação contínua fica estabelecida no Artigo 64 da LDB/1996 (BRASIL, 1996, p. 43):

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nesse sentido, é importante destacar que a formação continuada tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva. Sobre isso, Freire (1996, p. 39) afirma que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Desse modo, a formação profissional contínua oferece aos docentes possibilidades de aprender juntos, de trocar experiências que proporcionam novos conhecimentos, participando e compartilhando suas experiências, que vai se refletir nas ações didáticas dos professores, transportando relatos sobre a teoria e a prática vivenciada no dia a dia da sala de aula.

Nesse sentido, Candau (1999, p. 63) destaca que:

> [...] a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependentes das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável.

Para a autora, os cursos de formação docente se estabilizam no ponto de vista em que os conhecimentos teóricos e práticos se encontram distanciados. Consecutivamente, o enorme desafio do docente pela formação contínua, é procurar criar possibilidades teórico-práticas para efetivar o aprendizado da docência com propriedade, proporcionando inquietações que o fazem avançar ainda mais numa perspectiva significativa de aprendizagem. Pois não podemos nos acomodar com aquilo que já sabemos, ou seja, apenas com o conhecimento adquirido na formação inicial, que sabemos não serem suficientes para responder as demandas da Educação Especial, mas devemos exercitar incessantemente a reflexão crítica sobre a nossa prática educativa.

A formação contínua é idealizada como um processo consecutivo e constante de desenvolvimento profissional docente, no qual a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira obedece ao período de aprendizado nas instituições formadoras, ainda na graduação.

Nos estudos de Nuñez e Ramalho (2005, p. 4), compreendemos a concepção de necessidade no professor como “algo útil, imprescindível num momento dado desejável, ligado a valores, que parte de experiências anteriores, definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalidade”.

Segundo os autores, tais necessidades podem ser atendidas individualmente ou em grupo, o que proporciona nortear a elaboração de uma formação docente contínua, na maneira a acomodar-se cada um com a sua matéria de ensino. A formação contínua é um processo profissionalizante do professor, voltado ao aprimoramento dos conhecimentos necessários para a prática da sala de aula, tornando-o capaz de proporcionar a qualidade de educação esperada.

Em conformidade com Imbernón (2010, p. 39):

> [...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo, uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Em concordância com o autor, observamos que na nossa prática diária de sala de aula, e durante as leituras realizadas no decorrer da pesquisa, dos estudos aprofundados, o sistema educacional brasileiro acredita está oferecendo formação suficiente para os professores que atuam na Educação Especial com alunos com deficiência. Mesmo que a secretaria demonstre intenção de oferecer aos docentes essa oportunidade, acredita-se ser esta uma formação significativa e que chegue a completar a demanda deles, pensando que a formação em conjunto seja segurança de êxito e contentamento. Não adianta apenas ofertar formação, estas precisam irem além da teoria, que hoje está fora do contexto e da realidade que o docente da Educação Especial vivencia diariamente na sala de aula regular, com alunos com deficiência. Quando atuamos na Educação Especial, precisamos intensificar o nosso aprendizado profissional, pois chegamos leigos, sem experiências, e com dificuldades

para assumir um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, inferimos que a formação contínua é um processo profissionalizante do professor, voltado ao aprimoramento dos seus conhecimentos necessários para a prática da sala de aula, tornando-o capaz de proporcionar a qualidade de educação esperada. Essa formação colabora para compor os saberes docentes em grupos e individualmente de maneira a acomodar-se cada um com a sua matéria de ensino.

Veiga (2009) preconiza a necessidade da formação do educador e salienta que é preciso compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que capacite o educador a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e crítica, que se torne o centro de uma formação continuada que resultará em uma aprendizagem significativa.

Para Nóvoa (1998), a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal, sendo “importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1998, p. 25).

Tardif (2002) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há de “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

A formação contínua de professores, situada no contexto da própria escola, trabalha no sentido de motivar os docentes a serem pesquisadores não apenas da sua prática, mas também de elementos próprios da condição social, política e econômica de sua profissão na sociedade, convidando-os a se envolver em processos de reflexão e de interação. Diante disso, da pesquisa, formação e profissionalização, “a formação se legitima ao contribuir para o desenvolvimento do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (IMBÉRNON, 2003, p. 45).

Situar os saberes e fazeres da prática inclusiva tem se constituído no grande desafio da educação inclusiva. Mantoan (2009) tem apontado inúmeras barreiras na

proposta de incluir no processo educativo todos os alunos e alunas, entre elas a formação docente específica para lidar nessa perspectiva. Para a supracitada autora, o ensino adequado é aquele que se dirige ao aprendizado do aluno, ressaltando a importância da intervenção pedagógica através da colaboração entre os demais professores da própria escola como forma de propiciar avanços na aprendizagem desse sujeito. Acreditar na potencialidade dos alunos com deficiência, desenvolver registro qualificado e ficar atento às respostas apresentadas, passa a ser fundamental para compreender a necessidade do aluno com deficiência.

Nesse contexto da inclusão, os professores estão despreparados para lidar com os alunos com deficiência auditiva devido à ausência de procedimentos metodológicos que privilegiem as experiências visuais desses alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, segundo Machado (2006). Isso reflete na ausência de uma formação nessa perspectiva, tendo em vista que as estratégias metodológicas que se aplicam aos alunos ouvintes estão intimamente ligadas à oralidade, a concepção de mundo do ouvinte é sonora. Portanto, são situações que diferem e determinam as especificidades do aluno ouvinte do aluno com deficiência auditiva.

Sendo assim, a formação contínua dos professores, para Tedesco (1998), precisa ser menos aligeirada e mais eficaz quanto ao desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, sobretudo ao tratar de uma nova realidade da escola que é para todos.

Para Martins (2021), o processo de profissionalização docente aponta para a mudança na preparação de professores, sobretudo no que diz respeito aos saberes específicos que precisam ter sobre os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de suas atividades na sala de aula. Com isso, uma formação contínua que possibilite o compartilhamento de saberes e a descoberta de novos questionamentos contribuirá positivamente para uma ação docente verdadeiramente inclusiva.

A prática da inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao aluno com deficiência, ao negro e outros mais. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de nenhum aluno estar fora dela. É romper com práticas excludentes.

Portanto, para efetivar a inclusão, é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de

discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Nessa perspectiva, recomendam Rodrigues e Esteves (1993) que a análise das necessidades de formação dos professores torna-se imprescindível, considerando a possibilidade de atender às expectativas destes a partir das suas vivências em sala de aula e na escola, espaço real onde desenvolvem sua prática profissional. A formação contínua de professores, situada no contexto da própria escola, trabalha no sentido de motivar os docentes a serem pesquisadores não apenas da sua prática, mas também de elementos próprios da condição social, política e econômica de sua profissão na sociedade, convidando-os a se envolver em processos de reflexão e de interação.

Rodrigues (2006) utiliza o termo “necessidade” para denominar o que faz falta, a ausência ou o que é percebido pelos sujeitos como fazendo falta, retirando dessa palavra qualquer sentido determinista, sublinhando a sua percepção individual e contextualizada e incluindo desejos e expectativas.

A esse respeito, D’Hainaut (1979 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) explicita que uma necessidade pode ser expressa por um sujeito, um grupo ou um sistema, sendo traduzida como solicitação precisa, enquanto outras ou não são percebidas pelos sujeitos ou até o são, todavia, de maneira confusa. O certo é que nenhuma necessidade se mostra de modo imediato. O estado de ignorância subjacente à necessidade impede o sujeito de percebê-la enquanto tal, considerando que quanto maior a necessidade, menor a solicitação, implicando não conceber os meios para ultrapassá-la.

Nesse cenário inclusivo, a análise de necessidades formativas dos professores configura-se como um instrumento importante e capaz de direcionar as ações formativas, bem como uma imprescindível ferramenta na formação docente no seu ambiente profissional. Sobre isso, Rodrigues e Esteves (1993) asseguram que o estudo das necessidades formativas docentes é também concebido como um processo de autoformação e de conscientização das próprias necessidades pelos professores, proporcionando-lhes a posição de protagonistas na pesquisa, quando concebida como processo conscientizador e formativo.

Nessa lógica, como possibilidade de estratégia de formação que redimensiona tanto a função quanto a formação de professores, entendemos que a articulação da análise de necessidades formativas aos processos de profissionalização e formação docente pode contemplar a complexidade das características específicas do trabalho docente e superar modelos de formação contínua distanciados da realidade de trabalho dos professores.

Corroborando essa ideia, Imbérnon (2003) reafirma a necessidade de redefinir a docência como profissão no sentido de compreender sob quais parâmetros a formação de professores deve acontecer. Com isso, emerge a necessidade de redimensionar a função docente, considerando o contexto complexo e diversificado no qual o professor atua.

Para o autor, esse processo de redimensionamento da formação deve atender a duas finalidades: superar a atualização técnica, possibilitando mais espaço de participação e reflexão e estimular a criticidade, proporcionando a compreensão das contradições da profissão e das situações que rodeiam a alienação profissional.

Com o intuito de ressaltar a dimensão da formação como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens, García (1999) afirma que esse processo deve ocorrer ao longo de toda carreira docente, cujo objetivo é promover o desenvolvimento profissional do professor. O autor destaca quatro fases diferenciadas no processo formativo do professor: a fase de pré-treino, experiências prévias do professor vividas como aluno; a fase de formação inicial, a etapa de preparação formal para ser professor em instituição específica; a fase de iniciação, os primeiros anos de docência e, por último, a fase de formação permanente, que envolve todas as atividades de formação oferecidas pelas instituições e pelo próprio professor ao longo de sua carreira (GARCÍA, 1999).

Nessa concepção, cada fase representaria uma problemática diferenciada quanto aos objetivos, conteúdos, metodologias etc., que deve ser levada em consideração na formação de professores. Portanto, supera-se a compreensão de que formação inicial e formação contínua são processos que ocorrem separadamente. Pelo contrário, ambas são compreendidas como dois momentos intrinsecamente relacionados no interior de um mesmo processo, o de aprender e o de ensinar, prolongado por toda a carreira docente.

Sobre isso, Imbernón (2003, p. 22) afirma que “Redimensionar a função docente, portanto, no esforço de superar as instruções de cunho técnico-racionalista,

implica articular as ações institucionais com as formativas, na intenção de levar os professores à atitude protagonista coletiva".

A formação contínua de professores, no contexto da própria escola, trabalha no sentido de motivar os docentes a serem pesquisadores não apenas da sua prática, mas também de elementos próprios da condição social, política e econômica de sua profissão na sociedade, convidando-os a se envolver em processos de reflexão e de interação. Diante disso, da pesquisa, formação e profissionalização, "a formação se legitima ao contribuir para o desenvolvimento do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais" (IMBERNÓN, 2003, p. 45).

Sobre a análise das necessidades formativas, Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que esta vem sendo utilizada como instrumento de planejamento de ações educacionais desde o final da década de 1960, auxiliando a estruturar e organizar processos formativos docentes que correspondessem mais eficazmente às exigências sociais, com finalidade de delimitar procedimentos mais adequados para a formação.

Nessa perspectiva, é possível compreender a análise de necessidades formativas dos professores como um instrumento importante e capaz de direcionar as ações formativas, além de se mostrar uma imprescindível ferramenta na formação docente no seu ambiente profissional (ARAÚJO, 2019). Rodrigues e Esteves (1993) asseveram que o estudo das necessidades formativas docentes pode ser concebido como um processo de autoformação e de conscientização das próprias necessidades pelos educadores.

Sendo assim, inferimos que uma formação docente, que tenha subjacente as necessidades formativas do professor, vai delegar ao professor o papel de protagonista na sua ação pedagógica quando concebido como processo conscientizador e formativo.

Nessa discussão, ganha espaço o investimento na análise das necessidades formativas como fortalecimento e justificativa da ação teórico-prática, cujas expectativas são apontadas por Rodrigues (2006): de que a análise de necessidade resulte numa maior implicação do professor em sua formação; de que a análise de necessidades contribua para uma maior adequação da formação à singularidade dos contextos escolares tal como eles são percebidos pelos professores; e de que a análise de necessidades possibilite um maior impacto da formação sobre a prática profissional docente.

Sobre a primeira expectativa, a eficácia das ações de formação contínua docente estaria relacionada com o nível de envolvimento e de participação dos educadores, em todas as etapas das atividades formativas. A segunda aponta o caráter compulsivo dos conteúdos abordados sem levar em consideração as necessidades e expectativas reais dos professores. Na terceira, o (re)conhecimento das suas necessidades de formação pelo próprio professor é uma das principais condições para o reinvestimento da formação em sua prática, levando-o a mudanças qualitativas na formação, melhorando a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é possível percebermos a estreita vinculação entre as três expectativas apresentadas, ao enfatizar as potencialidades que a análise de necessidades traz para a formação contínua do professor, tanto em termos de processo quanto de resultados das ações formativas.

Rodrigues (2006, p. 97) destaca que as necessidades “são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinado sujeito [...] uma construção mental do indivíduo e, por isso, é uma entidade subjetiva”. Desse modo, a análise não se refere às necessidades objetivas como se já existissem inscritas na natureza das coisas, mas à possibilidade de serem (re)conhecidas por outros sujeitos.

Nos estudos de Silva (2000), a autora aponta alguns conceitos de “necessidades” ao inferir que essas são juízos de valor relativos a um problema a solucionar, dependendo de quem as define e de quem as sente, ocorridas em um determinado contexto. Isso quer dizer que não há necessidades absolutas, visto que estas têm de ser na perspectiva dos sujeitos e nos contextos nos quais estão inseridos. As necessidades são sempre infinitas, nem sempre conscientizadas, portanto, difícil distinguir “necessidades sentidas” e “necessidades autênticas”, pois, quando satisfeitas, dão origem a outras necessidades.

Para Yamashiro (2008), nos contextos de formação docente, o conjunto de saberes pessoal, profissional, prático, teórico, etc. dos professores será ativado na busca de soluções e propostas para a satisfação das necessidades formativas. Para ela, possibilitar aos docentes um espaço de protagonismo na sua formação vai além da recolha de opiniões, de adequar a formação ao expressado por eles. Colocando-os como sujeitos no processo formativo, desenvolver-se-á uma postura mais crítica e democrática no professor (ARAÚJO, 2020).

A seguir, apresentamos o delineamento metodológico do estudo.

CAPÍTULO II - DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, abordamos o percurso metodológico que norteou a pesquisa, a metodologia empregada, assim como o modo de estruturação dos procedimentos utilizados, como: questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo, análise documental e análise dos dados recolhidos. Esses elementos estão em consonância com a questão de pesquisa, o objeto de estudo e os objetivos definidos nessa tese, associados aos processos de ensino e de aprendizagem, com foco nas necessidades de formação contínua de docentes que atuam na Educação Especial, com alunos com deficiência.

Nesse estudo, seguimos as recomendações éticas exigidas pelo Comitê de Ética da Universidad del Sol (UNADES), em parceria com a Assessoria Jurídica da ESL Centro Educacional, por meio da Autorização de Adesão à Pesquisa, assinada pelo gestor escolar (anexo 1), e por meio da Autorização equivalente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2), assinado pelos sujeitos pesquisados.

Assim sendo, a metodologia utilizada nesse trabalho se constituiu em um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986) pelos princípios da abordagem Qualitativa da Pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), adotando-se como procedimentos metodológicos os seguintes instrumentos: questionário (RICHARDSON *et al.*, 1999), entrevista semiestruturada, individual, (LUDKE; ANDRÉ, 1986), observação participante (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ALTET, 2000), diário de campo (TURA, 2003) e análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Esses elementos estão organizados em subcapítulos, mais adiante.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Nesse subcapítulo, apresentamos nossa abordagem de pesquisa que se constitui qualitativa em consonância com a nossa tríade investigativa (questão, objeto e objetivos do estudo), com a perspectiva de comprovar as necessidades formativas dos docentes sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência que compõem o ensino comum na Escola Estadual Vale do Pitimbu, campo da pesquisa, caracterizada mais adiante.

A pesquisa encontra-se no campo da Educação Especial, em virtude do seu objeto de estudo está inserido em situações associadas à análise de necessidades de

formação docente e aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, preocupadas com a fundamentação teórica e a clareza da nossa escolha metodológica, adotamos a Abordagem Qualitativa de Pesquisa, seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (2013), quais sejam: deve ocorrer em um contexto natural, havendo um contato direto do pesquisador com a situação analisada; ser rico em dados descritivos, devido à importância de não restringir a pesquisa a apenas uma ou mais variáveis; e preocupar-se mais com o processo do que apenas com os resultados.

Para pesquisar necessidades de formação de professores que atuam com alunos com deficiência, de uma escola da rede pública estadual da cidade de Natal/RN, escolhemos a análise de necessidades formativas, uma abordagem legal, que se constitui como mais pertinente para atender às reais necessidades de formação contínua dos professores no âmbito de sua profissão, uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano da sala de aula, onde desenvolvem sua prática profissional.

Ludke e André (1986, p. 18) destacam que o estudo qualitativo é aquele que "[...] se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Nessa perspectiva metodológica "os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 16). Tais conhecimentos são, geralmente, concentrados em ambiente naturais, de modo necessário a surgir ou empenhar-se e demonstrar suposição, procurando assimilar os muitos pontos de vista dos sujeitos pesquisados e os fatos em suas dificuldades.

A abordagem qualitativa é, além disso, chamada naturalista "[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas" (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 17) e em respectivas influências com o ambiente e os outros, em que compõem seus conjuntos de conceitos.

No estudo acerca da pesquisa qualitativa observamos que esta abrange descrição, indução, teoria fundamentada e estudo das percepções pessoais. É eminente e visível que, no ponto de vista qualitativo, o investigador tem que distinguir

a descrição, as percepções pessoais e as análises dos acontecimentos que encontram-se sendo analisados (SANTOS, 2001).

Do ponto de vista de Santos (2001, p. 26), esse tipo de pesquisa é: “[...] normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/problema escolhido”. Mas, como pesquisadores, não devemos nos limitar só a exposição dos fatos, contudo, precisamos ter um olhar esclarecedor e de intenção a respeito dos dados, pesquisando os conceitos feitos no que se refere à formação docente e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gil (2009, p. 17), a pesquisa qualitativa é definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Nessa lógica, a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Em nosso estudo, sentimo-nos na obrigação de não apenas justificar a escolha pela metodologia adotada nessa pesquisa, mas, também, de explicitar quais elementos, no escopo da pesquisa qualitativa, serão consideradas como inerentes ao estudo. São eles: a concepção de professor enquanto ser cognoscitivo, produtor de ideias e de um conhecimento pessoal prático e não como mero executor de ideias, visto que este participante não é apenas sujeito da pesquisa, mas também contribui e constrói saberes juntamente com o pesquisador. Outro elemento é que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações e tem a oportunidade de refletir, de aprender e de se ressignificar.

Nessa perspectiva, Vilelas (2009, p. 105) evidencia que “por considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” tendo em vista, que os métodos qualitativos são muito importantes porque permitem que o pesquisador se inclua na vida dos sujeitos e por ela se caracterizar pelo desenvolvimento conceitual. Assim sendo, pesquisar sobre a formação contínua na Educação Especial, no *lócus* privilegiado que é a sala de aula, foi possível pensar, juntas com as colaboradoras, como apontar prováveis mudanças que sejam capazes de (re)organizar, (re) considerar e (re)formular a necessidade que temos, quando se trata de formação contínua, pensando como avançar na qualidade do ensino básico do aluno com deficiência.

Além do mais, estudar espaços onde acontecem as práticas sociais diárias torna-se importante porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Saviani (2013, p. 14) defende:

> Que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão.

Pesquisar os espaços nos quais são feitas as ações docentes traz à tona o fator determinante para a compreensão de práticas pedagógicas que acontecem nas instituições nos diferentes níveis de ensino, pois a escola é, predominantemente, um lugar onde as desigualdades sociais carecem estar metodicamente associadas às respostas enérgicas do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1 Tipos de pesquisa

Gil (2009) descreve os tipos de pesquisa de modo lógico e sistemático, cujo objetivo é propiciar solução às dificuldades que são apresentadas. Assim, o modelo de pesquisa descritiva é feita para que, através dela, seja capaz de relacionar a circunstância de um determinado tema que, em seguida, este se tornará um objeto de estudo.

Segundo Gil (2009, p. 46), as pesquisas descritivas adotam “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Esse tipo de pesquisa expõe uma situação real, como o próprio nome diz. O êxito de uma pesquisa descritiva é acarear as hipóteses e estabelecer uma correlação variável para conseguir as respostas e analisá-las. O método de observação é o mais capacitado para fazer a investigação descritiva. Esta pesquisa aconselha ao pesquisador estudar, registrar, analisar e interpretar um problema sem a interferência de quem está investigando. Seu propósito é comprovar características e variáveis que se compara com o acontecimento que é objeto de estudo da pesquisa, investigando e organizando as ligações através de todos estes elementos.

Com o objetivo principal de explorar um problema, a pesquisa exploratória coloca à disposição conhecimentos para uma investigação mais necessária. Esse tipo de pesquisa se aplica no encontro de conceitos e reflexões, pois vai descobrir todos os indícios associados ao tema que desperte o seu interesse pela busca de novos

conhecimentos e que ainda não teve uma investigação profunda com a capacidade de efetivar informações na íntegra, afim de analisar de modo crítico e reflexivo o objeto de estudo.

Nesse contexto, Gil (2009, p. 45) relata que as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema”. Para o autor, essas pesquisas habituam-se sempre em ser, antes de tudo, aquelas que a gente têm a concepção por hipótese ou teórica. É através dela que o investigador tem a representação, procurando entender melhor a que se refere a observação.

Em relação ao estudo teórico, Gil (2009, p. 30) afirma que a pesquisa teórica apresenta como fundamental benefício “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Esse interesse existe, visto que as pesquisas têm uma fundamentação teórica realizada em estudos com características voltadas a um determinado tema que o conduzirá ao seu objeto de estudo.

Corroborando, Marconi e Lakatos (2009, p. 44) destacam que o estudo teórico “[...] exige como premissa o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar”, consiste no que os autores pensam, assim, a análise teórica surge como iniciativa de qualquer pesquisa científica.

Sendo assim, com o intuito de atingir os objetivos do nosso estudo, adotamos como procedimentos metodológicos a técnica de pesquisa bibliográfica (GIL, 2009) para a análise dos dados. Em nosso estudo bibliográfico, consultamos autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática sobredita, tais como: Rodrigues e Esteves (1993), Rodrigues (2006), Tardif (2002), Veiga (2009), Nóvoa (1998), Mantoan (2003/2009), Martins (2021), Magalhães (2011), dentre outros, além de documentos oficiais, sobretudo que tratam da Educação Especial.

Outro viés bibliográfico desse estudo foi a revisão de literatura conhecida como Estado do Conhecimento (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021), com o intuito de aprofundar os conhecimentos acerca do nosso objeto de estudo. Para melhor compreendermos esse objeto, fizemos essa revisão que nos deu a dimensão do quantitativo de produções publicadas no campo acadêmico, dando-nos a oportunidade de identificar, selecionar, sistematizar e analisar as produções que dialogam com esse objeto de estudo. Assim sendo, realizamos a pesquisa no repositório da BDTD, com um recorte cronológico de 2012 a 2022, utilizando as

seguintes palavras-chave: Educação Especial, necessidades de formação docente e deficiência.

2.1.2 Método da pesquisa

Nesse percurso metodológico, optamos pelo método de Estudo de Caso que assim se configura:

> O estudo de uma realidade em particular que, mesmo inserida num contexto ou sistema mais amplo, tem seus contornos bem delimitados, para que se possa extrair dela, através da investigação, o que lhe é peculiar, particular ou mesmo que lhe assemelha a outras realidades (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Para as autoras, o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular, de modo que o caso seja bem delimitado. Tal estudo de caso apresenta características fundamentais que são destacadas pelas mencionadas autoras como aqueles que visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Para Stake (1994, p. 236), o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Para esse autor, é fundamental o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Entendemos ser o estudo de caso como o mais adequado ao nosso objeto, pesquisar as necessidades de formação docente contínua de professores que atuam com alunos com deficiência em sala de aula regular, na perspectiva da Educação Especial. Nesse sentido, Stake (2013) afirma que o estudo de caso implica no estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, considerando sua atividade dentro de importantes circunstâncias.

Nessa perspectiva, percebemos que todas essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto. Em nosso estudo, o caso a ser pesquisado é o de um grupo de professores da Educação Especial que atua em salas regulares, no acompanhamento de alunos com deficiência, da rede pública estadual, na cidade de Natal/RN. Por isso, ao optar pelo rigor da pesquisa, aplicamos os questionários e realizamos as entrevistas semiestruturadas com os docentes, além de observarmos a prática pedagógica desses professores, fazendo as anotações no diário de campo e analisando o material documental.

Esse método se apresenta como mais pertinente para atender às reais dificuldades reveladas pelos professores para atuar com alunos com deficiência no âmbito de sua profissão, uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano da sala de aula e da escola, onde desenvolvem sua prática profissional. Sob essa ótica, o diálogo entre pesquisado e pesquisador permite que se chegue a uma conclusão legítima sobre necessidades de formação. A abordagem qualitativa e o método de estudo de caso possibilitam esse diálogo.

Pesquisar as dificuldades de professores da Educação Especial que atuam com os sobreditos alunos, é um estudo de muita complexidade, tendo em vista situar-se no campo da formação docente. Nesse sentido, Zeichner (2009, p. 20) afirma que:

> Dada a complexidade da formação docente e suas ligações com vários aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, nenhuma abordagem metodológica ou teórica isolada será capaz de fornecer tudo o que é preciso para compreender como e porque a formação docente influencia os resultados educacionais.

Corroborando o referido autor, em nosso estudo, estudamos o caso das necessidades formativas de professores da Educação Especial, para depois planejarmos uma ação formativa.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse subcapítulo, logo após abordarmos a abordagem de pesquisa, os tipos de pesquisa e o método de estudo, apresentamos o aparato metodológico empregado para alcançar a intenção da pesquisa, que tem como objetivo geral analisar as

necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Especial, destacando a prática pedagógica direcionada ao atendimento de alunos com deficiência.

O nosso acordo institucional com a instituição pesquisada se deu no mês de julho de 2023, no qual solicitamos a autorização da gestão para a realização do estudo e escolhemos os sujeitos potenciais da pesquisa. Para isso, reunimo-nos com a direção da escola para apresentar o nosso projeto de pesquisa ao grupo de professores que atuam na Educação Especial. Este foi apresentado por nós, com exposição de *slides,* para os docentes. Em seguida, foi possível fortalecer e legitimar os documentos exigidos no Comitê de Ética já referido, explicando os benefícios e possíveis danos do estudo. A assinatura dos sujeitos para o estudo se deu após a adesão e esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem aplicados: questionário, entrevista semiestruturada e observação participante.

Em seguida, realizamos uma conversa acerca de uma possível Proposta de Ação Formativa e dos Regulamentos Éticos que devem ser conduzidos pelo modo de atuação do pesquisador. A seguir, consolidamos os acordos de todo o grupo – tivemos como sujeitos da pesquisa a coordenadora pedagógica e duas professoras da Educação Especial. O acordo institucional foi celebrado perante a anuência dos presentes, surgindo, com isso, uma possível oportunidade para o nosso desenvolvimento acadêmico e profissional.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos utilizados no estudo foram: questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo e análise documental, conforme são descritos a seguir.

2.2.1 Questionário

O questionário teve papel de destaque em nosso estudo, baseado no argumento de que esse instrumento tem sido mais utilizado nas práticas de análise de necessidades de formação, considerando a possibilidade do anonimato, que, segundo Cervo e Bervian (2002), proporciona um sentimento de confiança aos sujeitos do estudo, contribuindo para a recolha de informações mais verdadeiras.

Nesse sentido, o questionário é também considerado um tipo de entrevista estruturada, utilizada na “[...] descrição das características de um grupo, não apenas beneficiando a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros

especialistas [...]". (RICHARDSON *et al*., 1999, p.189).

Em nosso estudo, elaboramos um questionário piloto e aplicamos com dois sujeitos que não faziam parte da pesquisa, com o intuito de verificar se as questões estavam claras e objetivas. Com o retorno desses instrumentos, já validados, aplicamos o questionário (apêndice A) junto às professoras e à coordenadora pedagógica, no dia do planejamento semanal, realizado na escola. Para isso, entregamos o instrumento e explicamos como ele estava organizado. Minutos depois de responderem, elas nos devolveram seus questionários.

Vale destacar que nesse processo investigativo contamos com a colaboração da gestão escolar, das professoras da Educação Especial pesquisadas e da coordenadora pedagógica, que tiveram seus codinomes definidos a partir da sugestão de um campo semântico, de flores, como recomendam Richardson *et al* (1999) sobre o anonimato. Sendo assim, a coordenadora foi identificada no questionário pela rosa que o seu pai mais gostava (Girassol), homenageando-o. É importante ressaltar que esta deu sua contribuição com as informações necessárias de ordem institucional, pois sempre se prontificou na colaboração. As professoras escolheram os codinomes de rosas, Lírio e Rosa de Saron. Estas também contribuíram firmemente com a pesquisa.

O questionário estava organizado com 12 (doze) questões abertas e fechadas, em três partes: na primeira, buscamos identificar o perfil dos entrevistados com os dados pessoais – codinome, sexo, faixa etária e estado civil; na segunda, traçamos o perfil acadêmico – codinome, formação/titulação acadêmica e instituição; e, na terceira parte, recolhemos os dados da formação profissional – codinome, tempo de serviço na docência, tempo de serviço na atual escola, turno no qual leciona, turma em que atua e vínculo empregatício.

2.2.2 Entrevista semiestruturada

Para atingir os objetivos da pesquisa, adotamos como principal procedimento de construção dos dados a entrevista semiestruturada (individual) (apêndice B), decidindo que essa seria nosso principal instrumento de recolha, com base no argumento de que poderia ser realizada de maneira exclusiva, seja com sujeitos ou grupos. Ademais, esse instrumento permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Nessa perspectiva,

enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, outro argumento pela opção da entrevista semiestruturada é o fato de que ela possibilita ser realizada a partir de um roteiro prévio, no qual o entrevistado pode abordar outros assuntos decorrentes da pergunta principal. Além disso, a sua flexibilidade enseja o direcionamento das questões, quando necessário, para que o entrevistador possa obter maiores informações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Corroborando, Manzini (1991, p. 54) afirma que a entrevista semiestruturada "está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, completadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista".

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada pode ser definida pelos "[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa".

A nossa entrevista foi elaborada com 12 questões abertas, tomando como base a tríade investigativa e a tese que sustentam essa pesquisa. Para isso, combinamos com os três sujeitos já definidos como seria a sua aplicação. Com a coordenadora pedagógica, ocorreu a seguinte negociação – esta solicitou que fizéssemos as perguntas e ela responderia, registrando no papel, não permitindo a sua gravação de voz. Com as duas professoras, a entrevista ocorreu com a gravação das suas vozes pelo aparelho de *smartphone*, que logo depois foram transcritas e registradas no diário de campo.

2.2.3 Observação participante

Para Lüdke e André (1986), a observação participante é um dos principais instrumentos para a recolha de dados na investigação qualitativa, considerando ser uma técnica que utiliza os sentidos de modo a obter informação de determinados aspectos da realidade. As autoras apontam como vantagens para essa técnica o fato de a observação permitir chegar mais perto da "perspectiva dos sujeitos" e a experiência direta ser melhor para verificar as ocorrências.

Em nosso estudo, inspiradas nas autoras, escolhemos a observação participante, realizada mediante o Protocolo de Observação (ALTET, 2000) (apêndice

C), complementada pelas anotações realizadas no Diário de Campo. Assim, registramos o cotidiano para compreendermos a rede de relações e interações que se encontravam presentes na prática pedagógica. Na análise do conjunto e suas relações dinâmicas, pudemos detectar diferentes ângulos do problema, as interações dos sujeitos com o meio e as dimensões pessoal, institucional e sociocultural. Ao descrevermos seus sentidos e significados, tivemos a oportunidade de analisar as relações de parceria entre pesquisador e agentes escolares (ARAÚJO, 2020).

A utilização dessa técnica possibilitou um contato direto com o campo de pesquisa e o objeto de estudo. Desse modo, no mês de setembro de 2023, após combinarmos com as professoras pesquisadas as sessões de observação, participamos de conversas informais sobre a complexidade em lidar diretamente com alunos com deficiência, sempre ouvindo mais do que falando. A observação foi uma técnica que nos deu condições de conhecermos de perto como a prática dessas professoras eram desenvolvidas.

As observações ocorreram em setembro, em 04 sessões (06 horas), sendo duas em cada sala de aula. Nesses momentos, assumimos a postura eclética recomendada por Amado (2000), no sentido de não termos interferido diretamente nas ações das professoras, salvo quando solicitadas por parte delas.

2.2.4 Diário de campo

O diário de campo é um instrumento essencial da observação, no qual deve-se registrar, selecionar e interpretar o que foi presenciado na atividade de campo (TURA, 2003). Em nosso estudo, utilizamos um diário no qual fizemos as anotações do que observamos e vivenciamos no campo da pesquisa.

Para Larossa (1994, p. 25), observar, registrar e analisar um conjunto de verdades discursivas e não discursivas tornam possível ver certas coisas e não outras, ver de uma forma e não de outra, “[..] com toda a organização espaço-temporal que implica, estabelece, em um só movimento, o sujeito e o objeto da visão”.

2.2.5 Análise documental

Em nossa pesquisa, realizamos a análise documental, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), que afirmam que “A análise documental pode se constituir numa

técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos do tema em foco".

Nessa perspectiva, foram analisados documentos de âmbito nacional (Portarias, Decretos, Resoluções, Diretrizes, etc), estadual (Decretos e Pareceres), bem como cadernos de planejamento dos professores e o Projeto Político Pedagógico da escola campo da pesquisa.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

Nesse subcapítulo, descrevemos a escola *lócus* da pesquisa visto que o ambiente educacional tem sua organização escolar. Para definir a escola campo de pesquisa, elegemos os seguintes critérios: a) Ser escola da rede estadual do Rio Grande do Norte. b) Atender alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. c) Ser acessível à pesquisadora. d) Aderir à proposta da pesquisa. Com apoio nesses parâmetros, em agosto de 2023, escolhemos a escola com a intenção de recolher as informações da sua caracterização e da realização da pesquisa.

Nesse sentido, nossa opção foi pela Escola Estadual Vale do Pitimbu, situada no bairro Cidade Satélite, na cidade de Natal/RN, que oferta os anos iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino, com um total de 257 alunos, sendo 18 desses com deficiência. A referida instituição está situada à Rua Presidente Juscelino Kubitschek, no bairro Pitimbu, zona Sul da cidade de Natal-RN. A escola funciona desde o ano de 1989, mas foi criada através do Decreto de nº. 17.838 – SECD/RN de 28 de setembro de 2004.

Figura 1 – Fachada da escola

Fonte: Acervo da Autora (2023)

A escola sobredita possui seu quadro de pessoal organizado da seguinte forma: equipe técnico-pedagógica: diretora e vice-diretora, eleitas democraticamente pela comunidade escolar; uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora administrativo-financeira e um suporte pedagógico; equipe docente: duas professoras na biblioteca, dez professores polivalentes, cinco professores de disciplinas específicas, seis professores de Atendimento Educacional especializado (AEE), uma professora de apoio pedagógico e um professor de informática; equipe administrativa e de apoio: uma secretária, uma auxiliar de secretaria, dois ASG, duas merendeiras, dois porteiros e dois vigias (seguranças). Com esse quadro, a escola tem um total de quarenta funcionários.

Inicialmente, a escola funcionou com duas salas de aula no turno noturno, oferecendo o curso Supletivo, hoje denominado de Educação de Jovens e adultos. Em seguida, conseguiu-se implantar da 1ª à 4ª série, para atender à clientela localizada no próprio bairro e na circunvizinhança. Atualmente, oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em consonância com a LDB/1996 (BRASIL, 1996) e com a Lei de nº. 11.114/2006 (BRASIL, 2006) que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos em todo território nacional.

A clientela atendida é oriunda dos bairros Pitimbu e Planalto. São famílias de baixa renda, cujos pais, em sua maioria, são empregados do terceiro setor, com renda variando entre um e dois salários mínimos: ambulantes; diaristas; biscateiros; ou desempregados.

A escola funciona no turno matutino, das 7h às 11h30, e no turno vespertino, das 13h às 17h30, desenvolvendo várias atividades, tais como: exposição cultural, desfile cívico, gincanas, semana do meio ambiente, semana do folclore, dia do estudante, dia da consciência negra, dia da família na escola, dentre outros.

A diretora trabalha de acordo com as atribuições e deveres específicos da sua função, pois articula suas tarefas com o apoio pedagógico e administrativo. As coordenadoras pedagógicas têm a função de encadear o trabalho da escola coordenando, planejando e integrando-se no trabalho com as professoras, alunos e familiares, com um único objetivo: promover o processo ensino-aprendizagem da melhor forma possível, além de direcionar o planejamento semanal com as docentes.

As professoras cuidam da aprendizagem dos alunos, vivenciando e colocando em prática as atividades planejadas. As avaliações dos professores são feitas a partir de observações, discussão em sala de aula, pesquisa, provas, autoavaliação. Na

avaliação, são anotados todos esses procedimentos, a fim de descrever exatamente como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos.

No que se refere à parceria família/escola, ainda não visualizamos o se fortalecimento. A escola tem sido diligente para a concretização desta parceria, tendo em vista desenvolver um trabalho coletivo. A instituição tem como incumbência proporcionar ao educando a formação indispensável no desenvolvimento de suas capacidades para que ele seja um cidadão consciente, crítico, reflexivo, participativo e preparado para exercer a vida social e política, reconhecendo seus direitos e deveres na sociedade a qual estão inseridos.

Em relação à infraestrutura, destacamos que hoje a escola está funcionando em prédio próprio, com seu espaço físico bem estruturado e amplo, condizente com o número de alunos, todo reformado, contando com cinco salas de aulas, todas climatizadas, com armários, quadros e carteiras novas; sala para direção; sala de professores; sala da coordenação pedagógica; secretaria; almoxarifado; banheiro para os professores; biblioteca climatizada, com mesas, cadeiras e estantes novas, com um acervo de livros literários; sala de laboratório de informática com muitos computadores, um retroprojetor e com acesso a rede de *internet* para pesquisa, laboratório de ciências; duas TVs, caixa de som e microfones para os eventos da escola; dois banheiros masculinos, sendo um adaptado para pessoas com deficiência; dois banheiros femininos, sendo um adaptado para pessoas com deficiência para adultos e alunos, com diferenciação; pátio grande e coberto que serve como refeitório com mesas e cadeiras adequadas para as alunos; parquinho de madeira e uma extensa área livre arenosa com arborização; e uma cozinha ampla e muito bem estruturada, com duas geladeiras grandes, armários, fogão e liquidificador industriais, caldeirões para preparo da merenda escolar, pratos e colheres de inox e copos suficientes para a quantidade de alunos matriculados na escola. Além desses equipamentos, há dois bebedouros grandes de inox e coletivo.

Em nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de analisar o Projeto Político-Pedagógico - PPP direcionado para orientar o trabalho administrativo e pedagógico da escola, buscando-se oportunizar igualdade de acesso dos alunos à educação, atendendo à diversidade cultural dos alunos e promovendo a aprendizagem significativa dos mesmos.

Para isso, recebemos da escola o PPP e, após uma leitura minuciosa, evidenciamos que esse documento se encontra desatualizado porque a instituição

passou por uma grande reforma e hoje seu prédio já é bem diferente daquele caracterizado anteriormente no PPP da escola. Esse documento teve origem nas necessidades de repensar a composição organizacional da escola, estimuladas pelas prescrições de novas cobranças e novas provocações que permeiam o cotidiano escolar. Contudo, a coordenação pedagógica nos assegurou que o sobredito documento será reavaliado ainda esse ano.

O documento PPP de uma instituição escolar deve ser representativo dos interesses de sua comunidade escolar, consciente de seus propósitos, sendo esta uma característica fundamental na elaboração desse documento, utilizando-se dos espaços possíveis, na construção da sua autonomia.

Sob a ótica de Veiga (1995, p. 13), ao tratar da importância do PPP na instituição escolar:

> O Projeto Político Pedagógico vai além de um plano de ensino de atividades diversas [...]. O Projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional [...]. É político no sentido de compromisso da formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias das escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Corroborando a autora, Saviani (1985, p. 93) afirma que “[...] a dimensão política se cumpre à medida que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Nessa perspectiva, segundo o autor, o político e o pedagógico se constituem dimensões essenciais do que se determina como uma identidade para a escola em função de sua intencionalidade.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentamos nesse subcapítulo os sujeitos deste estudo, que consistem em duas professoras que atuam na Educação Especial e a coordenadora pedagógica, do turno vespertino. Estes foram escolhidos pelos seguintes critérios: a) Ter experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. b) Ser professor efetivo da Educação Especial. c) Estar atuando com alunos com deficiência. d) Aderir à pesquisa.

Importante dizer que, depois de observar as salas de aula por um período de três dias, a turma do 1º ano, quatro horas por dia, e dois dias a turma do 5º ano, quatro horas cada dia, registramos, regularmente, nossas ideias, em apontamentos de

campo, sobre a prática das professoras da Educação Especial no ensino comum,

No acordo institucional realizado entre pesquisadora e pesquisado, ficou definido que os sujeitos investigados seriam reconhecidos nessa tese por codinomes, na tentativa de preservar suas identidades. Assim, já no questionário, foi solicitado que cada um escolhesse um codinome dentro de um campo semântico – de flores, apontado por eles, além de recolher os dados pessoais e acadêmicos desses sujeitos, conforme podemos visualizar no quadro abaixo.

Quadro 4 - Dados pessoais e acadêmicos dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	**Sexo**	**Faixa etária**	**Estado Civil**	**Formação acadêmica/instituição**
Girassol	F	41 a 50	Casada	Engenharia Civil – UNP. Pedagogia – UFRN Especialização em Gestão Universitária - UNP Mestrado - Construção civil - UFSC
Lírio	F	31 a 40	Casada	Pedagogia – UFRN. Especialização em AEE e Educação Especial – FAVENI
Rosa de Saron	F	51 a 60	Divorciada	Pedagogia – UVA. Especialização Libras – UNP. Mestrado - Docência em Educação

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Nesse quadro podemos observar que **Girassol** é do sexo feminino, está na faixa etária entre 41 a 50 anos e seu estado civil é casada. **Lírio,** também do sexo feminino, está situada na faixa etária entre 31 a 40 anos, também casada. **Rosa de Saron,** parte desse universo feminino, encontra-se na faixa etária entre 51 a 60 anos, com o estado civil de divorciada.

Sobre a formação acadêmica, é possível observarmos no quadro acima que as três docentes têm em comum o curso de Pedagogia (UFRN e UVA), sendo uma delas também graduada em Engenharia Civil (UNP). Evidenciamos que as investigadas possuem o curso de Especialização nas mais diversas áreas e instituições: Gestão Universitária (UNP), AEE e Educação Especial (FAVENI) e Libras (UNP). Observamos que apenas uma docente se encontra cursando o Mestrado Docência em educação, na ESL (UNADES).

No quadro 5, logo abaixo, visualizamos a formação profissional dessas docentes, considerando tempo de docência, tempo de serviço na atual escola, turno que leciona, turma em que atua, além do vínculo empregatício.

Quadro 5 – Dados da formação profissional dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	**Tempo de serviço**	**Tempo de serviço na atual escola**	**Turno que leciona**	**Tempo de Atuação Educação Especial**	**Vínculo Empregatício**
Girassol	6 anos	6 anos	Vespertino	6 anos	Efetivo
Lírio	5 anos	2 anos	Vespertino	5 anos	Efetivo
Orquídea	15 anos	3 anos	Vespertino	3 anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

No quadro que se refere à formação profissional, em relação ao tempo de serviço na docência, verificamos que duas docentes se encontram na fase considerada por Tardif e Raymond (2000, p. 228) como de estabilização e de consolidação da docência, que vai do terceiro ao sétimo ano. Essas duas docentes, com tempo de serviço entre cinco e seis anos, estão na fase em que “[...] o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo”. Aqui, elas adquirem uma confiança em si mesmas, visto que passa ao domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos, equilibrando-se melhor profissionalmente.

Por outro lado, evidenciamos que apenas uma docente possui mais de quinze anos de tempo de serviço na docência. Essa fase temporal é denominada por Huberman (2000) de diversificação ou questionamentos’, entre sete a 25 anos, constituindo-se como estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados processualmente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações.

No sobredito quadro ainda é possível visualizar que Girassol possui o mesmo tempo de serviço como docente, na atual escola e na Educação Especial, seis anos. Lírio está há dois anos na escola, mas já atua nessa modalidade de ensino há cinco anos. Quanto à docente Orquídea, dos quinze anos como docente, três são exercidos na Educação Especial, na escola atual. Todas as docentes atuam no turno vespertino e têm como vínculo empregatício a efetividade, ou seja, são concursadas.

Nesse sentido, o estudo de campo foi realizado em três etapas, no sentido de responder aos objetivos propostos, quais sejam: a primeira etapa consistiu na entrega dos questionários aos educadores sobre as dificuldades da prática docente na perspectiva da inclusão, sobretudo no atendimento a alunos com deficiência. Na segunda, realizamos a observação participante nas salas de aula, no intuito de observar como os docentes atuam com os referidos alunos. Na terceira etapa, aplicamos a entrevista semiestruturada, coletiva e individual, realizada com o grupo de docentes acerca das necessidades de formação sentidas por eles no ambiente de trabalho, para exercer uma Educação fundamentada na perspectiva Inclusiva.

2.5 TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Na organização e análise das informações recolhidas, depois de todos os procedimentos utilizados na construção do *corpus* da pesquisa, escolhemos a técnica de triangulação dos dados, inspiradas nas ideias de Flick (2009). Esta tem como base a construção e a análise de dados advindos de fontes diversas, como questionários e entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, com o intuito de confrontá-los e interpretá-los.

Nesse sentido, reunimos as seguintes fontes para triangulação: questionário, entrevista estruturada, observação participante, diário de campo e análise documental. Após confrontar esses procedimentos, escolhemos as entrevistas e as observações para interpretá-las na análise de conteúdo.

2.5.1 Análise de conteúdo

Quanto ao tratamento dos dados recolhidos, foi realizado através da técnica da Análise de Conteúdo, inspirada em Bardin (2010) e Amado (2014), destacando que esse tipo de análise tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal – escrita ou oral – gestual, documental ou diretamente provocada.

Para isso, nosso estudo levou em consideração os princípios dessa análise, que estabelece em sua organização as seguintes fases: pré-análise, análise e interpretação dos dados. Para a categorização desses dados, seguimos as recomendações criteriosas de Amado (2014): exaustividade, exclusividade mútua, homogeneidade, objetividade, pertinência, adequação e produtividade vistos a seguir.

CAPÍTULO III - NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTÍNUA

Nesse capítulo, descrevemos, inicialmente, as observações realizadas no cotidiano escolar de uma escola da rede pública. Em seguida, trazemos a análise dos dados recolhidos por ocasião das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, retratando uma das fases mais consideráveis do método investigativo, visto que nele encontram-se os conhecimentos relacionados ao objeto da pesquisa e aos objetivos tracejados. Por último, apresentamos uma Proposta de Ação Formativa como sugestão para ser implementada ao longo do ano letivo de 2024, em conformidade com a necessidade da instituição pesquisada.

3.1 OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

A observação como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa é discutida por vários autores, entre os quais, Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (2013) e Negrine (2004).

Nesse subcapítulo, trazemos os dados recolhidos relativos ao período da observação, pois a vida acadêmica é definida pela busca contínua do conhecimento, onde requer do pesquisador constante reflexão das ações de observação, possibilitando indagações acerca de posicionamentos e atuações assinaladas através do diálogo entre objetividade e subjetividade, quantidade e qualidade, homogeneidade e heterogeneidade.

No que se refere às notas de campo utilizadas na nossa pesquisa, em todas as sessões de observação participante, cumpre-nos assinalar que de acordo com Bogdan e Biklen (2013, p.152):

> [...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas 89 ideias e preocupações.

Dessa forma, nas nossas notas de campo, avaliamos ser indispensável afirmar que os comportamentos das pessoas que foram observadas foram essenciais para que conseguíssemos registrar de modo sistemático o nosso olhar na ocasião de arrecadar as informações.

Bogdan e Biklen (2013, p.176) ressaltam que os dados produzidos pelos

sujeitos “são utilizados como parte dos estudos em que a tônica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivo”. Tendo em vista que a observação é a utilidade prática dos significados para se conseguir uma informação precisa acerca de um determinado ponto de vista da realidade, nela se representam a certeza da metodologia e o valor de normas e parâmetros que o determinam.

A observação foi um dos instrumentos usados na nossa pesquisa, é uma das ferramentas que não se pode dispensar para levantar os dados na pesquisa qualitativa. Para André (1995, p. 37-38): “A observação participante é uma das técnicas pertinentes ao estudo de caso do tipo etnográfico. ”

Sendo assim, na etapa final do nosso estudo de caso, quando sistematizamos os dados e preparamos o relatório, a teoria se revestiu de um importante papel no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que foram sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles (ANDRÉ, 1995).

É significativo destacar que laçamos mão dessa perspectiva de investigação da observação, uma das metodologias anotadas regularmente em apontamentos de campo. Para Negrine (2004, p. 61), as observações representam que:

> A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Nesse sentido, vale evidenciar que na visão qualitativa, entendemos que o observador precisa seguir para descrever, detalhadamente, as concepções individuais e as observações dos acontecimentos que encontram-se em análise.

Quando nos propomos a fazer a pesquisa empírica e nos aprofundamos em determinado ponto de vista, averiguando um assunto concernente ao nosso objeto de estudo, entendemos que nossa posição de pesquisadora é pensar na narração do espaço, nos indivíduos a serem observados e quais serão suas evidências em relação ao cenário social que se objetiva investigar. Assim, Freitas (2002, p. 08) afirma que:

> A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *reflete e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Considerando que a observação é o aprimoramento dos significados com a finalidade de se conseguir uma informação precisa e suficiente acerca de determinado entendimento do contexto, nela se representam a certeza do método e a seriedade de normas e parâmetros que a determinam.

Nosso ponto de informações, no decorrer das observações com os docentes na escola, leva-nos a experimentarmos de novo a vivência como um aluno inserido na sala de aula do ensino comum. Observamos, também, a necessidade de se estruturar um ambiente escolar com algumas propostas de estudos entre as professoras polivalentes e as da Educação Especial, juntamente com a coordenação pedagógica, a fim de proporcionar a concretização de um trabalho que acolha a colaboração de todos os docentes.

Dessa forma, quando iniciamos as observações em salas de aula, passamos a ter um contato mais próximo com os colaboradores da pesquisa. A partir das interações verbais fomos nos sentindo à vontade para contribuir com diálogos e com pretensão, ao mesmo tempo, de compartilhar a troca de experiência com as professoras.

Ao atribuirmos a função desempenhada de observador participador, tentamos partilhar exatamente com a professora as atividades que foram trabalhadas em sala, encarregando-nos com compromisso e permitindo-nos como colegas que vivenciamos diariamente práticas semelhantes.

Nesse contexto, a observação é considerada uma ferramenta indispensável na pesquisa, pois, através dela, fazemos uso do diário de campo para fichar o que foi observado em sala de aula, com o objetivo de examinar as informações colhidas e dar mais transparência a nossa pesquisa. Assim, os textos produzidos pelos sujeitos também constituem fontes naturais de informação para o pesquisador, “referindo-se a cartas, redações, depoimentos, diários e outros registros escritos pelos sujeitos: qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças dos indivíduos” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p.177).

As observações participantes aconteceram somente em uma etapa, em que ocasionamos a chance de vivermos momentos de trocas e aprendizados, diálogos formais e informais no mesmo espaço da pesquisa. Todos os sujeitos que formam o corpo escolar não mediram esforços, apoiando-nos em tudo que precisávamos.

Em seguida, iniciaremos os relatos dos nossos primeiros encontros de observação, com o objetivo de observar as necessidades de formação docente das

professoras da Educação Especial, já citadas no capítulo anterior. A princípio, retratamos as observações que estão presentes na vivência do dia a dia do ambiente escolar na fase inicial da investigação de campo, ocorridas em agosto e setembro de 2023, nas turmas do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, com 02 sessões em cada sala, com cerca de 3h cada uma.

Para esse fim, Bogdan e Biklen (2013, p. 207 – 219) afirmam que: “Fazer um planejamento das sessões de produção de dados, relendo os dados escolhidos; registrar as anotações de campo; escrever comentários sobre o observado; utilizar gráficos para organizar os dados; e ter a abertura a novas ideias”.

Claramente, nossas análises e o método que escolhemos na pesquisa qualitativa e na observação participativa amparam o nosso objeto de estudo. Assim, percebemos, no decorrer das observações, que o planejamento sistematizou todos os caminhos para chegarmos aos resultados previstos. Sendo assim, procuramos nos diários de campo o comportamento reflexivo das professoras quanto aos hábitos que são concretizados na sala de aula e das observações realizadas a respeito do fazer pedagógico docente.

Continuando, e agora de posse dos dados recolhidos nas observações, abrimos a parte da pesquisa para descrever e retratar tudo que observamos e estava presente na vivência do cotidiano da escola selecionada, concebendo as atividades usadas pelas professoras na sala de aula, os comportamentos dos alunos, os meios usados para conseguir alcançar os objetivos dos alunos e a organização do ambiente.

Descrição das observações

Procedemos as nossas observações conforme as orientações contidas no Protocolo de Observação (ALTET, 2000), considerando que a forma de arrumar os elementos práticos das experiências vividas na observação, possibilitou-nos manejar as informações de maneira mais adequada, permitindo a exposição dos conteúdos e o desempenho da docente na ocasião de suas vivências práticas em sala de aula.

De início, já deu para comprovar por meio da observação um cenário que nos fez notar, no espaço escolar, uma colaboração e ajuda mútua entre as professoras do ensino comum e do ensino especial e o companheirismo notável e perceptível no que se refere aos alunos com deficiência matriculados no ensino comum.

Fomos abraçadas por toda equipe da escola, de modo espontâneo,

explicando-nos sempre o que perguntávamos com muita alegria e gosto em trocar ideas e compartilhar experiências durante esse processo.

Importante ressaltar que na segunda-feira, enquanto as professoras estão planejando, os alunos estão em sala de aula com as disciplinas específicas, com duas aulas de Artes, duas aulas de Educação Física e uma de Religião. Durante a semana, eles têm um horário na biblioteca, que também é a sala de leitura, além de um horário também na sala de informática.

Nesse contexto, as duas professoras planejam juntas, sendo que a professora da Educação Especial precisar fazer algumas adaptações no planejamento para adaptar as atividades que vai realizar com um aluno de forma específica, por ele ter um grau de dificuldade de aprendizagem muito grande. Quanto aos outros três, com o auxílio da professora da Educação Especial eles conseguem realizar as atividades propostas. Essas atividades são realizadas no livro didático, impressas e coladas no caderno, e escritas no quadro, quando é preciso.

Sala de aula da professora Rosa de Saron - Sessão 1

Iniciamos as sessões de observação, na turma do 1º ano, do turno vespertino. Entramos em sala de aula e sentamo-nos lá atrás. A sala tem 21 alunos, sendo que quatro deles têm Transtorno do Especto Autista (TEA). Na sala tem duas professoras, uma polivalente, titular da sala, e a outra da Educação Especial, que é responsável por esses quatro educandos.

No nosso primeiro dia de observação, a aula realizada foi de Língua Portuguesa, a qual a professora deu início na sala de leitura, onde foi trabalhado com eles a contação de história do livro “O grande rabanete”, de Tatiana Belink. A mediadora da contação de história foi a professora titular da biblioteca. Em seguida, o livro foi passado pelas mãos dos alunos, apresentado na TV em forma de filme e, em seguida, os alunos realizaram a atividade impressa com questões do livro. Estavámos na semana da árvore e a professora encontrava-se trabalhando textos voltados ao tema, então os alunos realizaram uma atividade individual.

Figuras 2, 3 e 4 – Momento da contação de história “O grande rabanete”

Fonte: Acervo da autora (2023)

Observamos que enquanto a professora titular está direcionando a atividade com a turma, a professora da Educação Especial está com os outros quatro alunos com deficiência. A partir daqui, a professora da Educação Especial será referida como E/E.

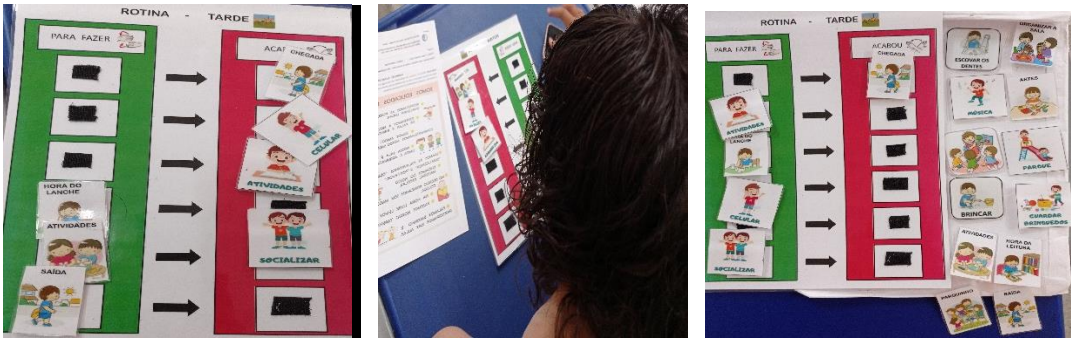
Em sala de aula, relatou-nos a professora E/E sobre o nível de escrita dos seus alunos. O aluno de N1 está alfabetizado, com TEA, está no nível silábico, escreve com a letra muito grande e uma letra em cima da outra, não tem ainda noção de espaço. Outro aluno, H2, está no silábico alfabético, já sabe ler, mas é muito agitado na hora de fazer as tarefas. Quanto ao O3, está no pré-silábico, ele acompanha a turma, sendo que não tem uma frequência assídua. Já para o 4º aluno – T4, a professora E/E faz adaptação na atividade, porém usa a mesma habilidade para todos, o que diferencia é a metodologia que ela utiliza. Quando a habilidade que a professora titular está usando não dá para esses alunos, E/E tem que procurar uma habilidade mais próxima. Por exemplo, quando a professora está trabalhando adição com a turma, E/E trabalha os números, relacionando as quantidades, para ele ir fazendo essa relação.

O aluno N1 é alfabetizado, porém não realiza todas as atividades propostas, tem momentos que ele para e não quer mais, tem limites, então é respeitado esse limite. Observamos que a professora E/E tenta fazer o máximo que pode. O aluno está no processo de tentativa de introduzir a mesma atividade para ele, mas não está havendo negociação entre o celular, seu objeto de hiperfoco, e a atividade pedagógica, pois N1 de apenas 7 anos de idade é viciado no uso excessivo do celular.

Observamos que isso tem prejudicado a capacidade de concentração e de memorização dele na hora das atividades. Depois de muitas tentativas da professora com acordos e combinados, é colocado o celular para ele. A escola ganhou 3 *tablet*

da Secretaria de Educação para trabalhar com as alunos, então a E/E está introduzindo a rotina de sala para ele, orientada pela terapeuta ocupacioanal – (TO) que acompanha N1 fora da escola. O desenvolvimento dele como leitor exige que a rotina pedagógica estabeleça continuidade, regularidade e condições para a aquisição do hábito da rotina que deve ser iniciada desde o primeiro horário, do momento em que o aluno chega na escola, até no horário final.

Figuras 5, 6 e 7 - Rotina aluno N1



Fonte: Acervo da Autora (2023)

A professora relatou-nos que ocorreram semanas consecutivas de tentativas para que o aluno N1 entendesse que precisava continuar na sala de aula, para que o processo de rotina fosse internalizado no seu entendimento e, assim, a professora conseguisse sucesso no seu fazer pedagógico. H2 está no silábico alfabético, já sabe ler, mas é muito agitado na hora de fazer as tarefas, O3 e T4 estão no pré-silábico.

A E/E se desdobra para atender os quatro alunos, eles são muito agitados e inquietos, isso dificulta o desenvolver das atividades, tendo em vista também que a sala é muito barulhenta. A professora titular precisava falar muito alto para que os alunos pudessem ouvi-la e acompanhar as explicações, então se tornava difícil para todos os alunos e professoras conduzirem as atividades. Por vezes, ficamos sem entender e questionando como aqueles alunos conseguem assilimar os conteúdos com tanto barulho. Para nós, que participavámos das observações e das atividades, nossa maior dificuldade foi em relação ao barulho e à agitação da sala.

Outro ponto que no transcorrer dessas observações temos verificadoé que existe parceria da escola abraçando as famílias. No decorrer das observações, em conversas com as professoras, foi frequente a presença das mães no sentido de acompanhar a metodologia de ensino dos seus filhos.

Pré-análise da aula

Recebemos das professoras o planejamento das atividades semanal, esse era impresso e digital. A organização da pauta é bem objetiva por se tratar já do Ensino Fundamental. Observamos em pouco tempo as atividades consideradas para aquele dia. As professoras são bem comprometidas com o plano de aula. Esse é orientado pela BNCC (BRASIL, 2017), trazendo à prática docente mais compreensão acerca das práticas a serem desenvolvidas.

Quadro 6 - Pauta da atividade da professora Rosa de Saron

PAUTA: 21/09/2023

Objeto Conhecimento: Construção do sistema alfabético e da ortografia.
EF01LP06 – Segmenta oralmente palavras em sílaba.

- Boas vindas;
- Organização das alunos na sala para se acalmarem, pois chegam muito agitadas devido a quantidade de alunos que vem no ônibus.
- Em seguida, em dupla, vão encher as garrafas e irem ao banheiro;
- Conversa informal;
- Calendário
- Combinados – Dia da biblioteca;
- Será lido o livro, em seguida as alunos manusearam o livro para conhecer de perto;
- De volta a sala: interpretação da história oralmente pelas alunos;
- Atividade de leitura do livro em PDF na TV grande , “O grande Rabanete".
- Higiene da mãos, lanche e intervalo;
- Atividade impressa em folha com questões do livro;
- Os alunos irão desenhar o personagem da história que mais gostou;
- Vamos escrever uma lista de personagens que aparecem na história;
- O vovô plantou um rabanete. O que mais podemos plantar numa horta? Vamos fazer uma lista?
- Pinte um círculo para cada sílaba. Faça a contagem com o apoio de massinha. Ao final, circule a maior palavra;
- Vamos ligar o que começa com o mesmo som de rato.

Fonte: Caderno de Planejamento da Professora Rosa de Saron (2023)

A forma que as professoras elaboraram o Plano de Aula foi coerente com a prática na sala de aula, apresentaram a história, foi bem interessante, não apenas só contada no livro, mas também passada para eles em forma de filme na TV. Como podemos ver na imagem acima, todos os alunos estavam atentos ao filme, inclusive N1, que foi sentar no chão bem próximo a TV, por um tempo ficou observando o filme e, mesmo com dificuldade, com o apoio da E/E, conseguiu fazer uma atividade.

No decorrer das observações, esteve claro o plano aproveitado pela professora de ter o momento de contação de histórias para alunos de modo a

construir a compreensão a partir do momento que promove a capacidade desse aluno de imaginar, criar e se comunicar com muitos outros conhecimentos. Na escola existe um projeto, onde os alunos pegam livros diariamente e levam para casa, leem e depois devolvem. No final cada semestre, aquele que leu mais livro de cada sala ganha um mimo como incentivo para os outros, existindo uma disputa saudável deles para ver quem lê mais.

Nesse momento, a professora dedicava-se para escolher a história, sempre reproduzia uma atividade que estabelecesse uma relação com interpretação e sequência didática para, logo em seguida, aplicar com os alunos na sala de aula. Existia também um diálogo com perguntas e respostas do que tinham entendido da história. Os alunos também criavam um desenho que retratasse o que mais tinha lhe chamado a atenção na história. Esses trabalhos ficavam no mural de atividades que tem dentro da sala.

Em nossas observações, também, percebemos que a professora titular está sempre retomando os conteúdos com os alunos, como forma de buscar os conhecimentos prévios. Esse momento torna-se bem oportuno para adquirir novos conhecimentos. Da mesma forma, acontece com a E/E, que procura sempre envolver os alunos com deficiência dentro desse mesmo contexto, sendo que as atividades são adaptadas de acordo com cada necessidade.

Sala de aula da professora Rosa de Saron - Sessão 2

Nessa sessão, observamos uma atividade de Matemática, onde as professoras trabalharam o conceito de grandezas e medidas, trazendo o que BNCC (BRASIL, 2017) orienta, que é trabalhar com o cotidiano dos alunos, a forma deles compreenderem o processo de medição e comparação, pois destaca que as medidas quantificam grandezas no mundo físico e são essenciais para a capacidade de entender a realidade. Comparando comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais, alto, mais baixo, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. A professora titular construiu com os alunos uma árvore com medidas e fez a relação de como as árvores crescem, nós também crescemos. Ela trouxe fita métrica e nós participamos da atividade, medindo os alunos, depois, no quadro, fomos montando quem era a criança mais alta, mais baixa, mesma altura. Foi bem

interessante e os alunos se divertiram bastante, pois ficavam se questionando como o colega era da mesma idade e era muito maior do que ele. Aos poucos, eles foram construindo conceitos e internalizando o objetivo da atividade. Em seguida, foi realizada uma atividade pedagógica no livro, foi bem propícia e gerou resultados para os alunos. Nessa atividade, dois alunos com deficiência não participaram, tendo E/E introduzido outra atividade para eles.

Figuras 8, 9 e 10 – Atividade de medição dos alunos

Fonte: Acervo da Autora (2023)

As habilidades trabalhadas foi (EF01MA15) para comparar comprimentos, utilizando os termos como mais alto, mais baixo. Na aula anterior, a professora havia trabalhado com eles, trazendo uma fita métrica para as alunos observarem como acontece o processo de medição, além da árvore de medida que tinha sido contruída na sala. Os alunos, inclusive dois com deficiência, participaram das atividades, usaram os pés, passos e palmos para medir os comprimentos. Então eles foram compreendendo o resultado das medições, que depende do tamanho do pé, do passo ou do palmo de cada um. Em seguida, a professora perguntou para eles: Vocês sabem usar a fita métrica? Que números aparecem nessa fita? Como você sabe o que significa o termo cemntímetro? E o termo metro? Em seguida, todos os alunos foram medidos e colocados no mural de atividades uma fita de papel crepom com o tamanho e o nome de cada um em cima. Depois, fomos discutir qual o aluno maior, o menor. Eles também fizeram uma atividade no livro didático.

Este conteúdo foi bastante explorado, os alunos aprendiam e, ao mesmo tempo, se divertiam. Medimos com um barbante o tampo da carteira, a largura da sala, o comprimento da lousa, a altura da mesa da professora e a largura da janela,

juntos anotavámos o resultado no quadro e os alunos iam respondendo no livro.

Para encerrarmos as observações nessa sala, a pedido das professoras, realizamos juntas uma atividade de Matemática. O objetivo era fazer com que os alunos compreendessem ideias de composição, reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano delesos. A professora havia pedido no dia anterior para eles trazerem embalagens de comidas para montarmos um *stand* de vendas, com valores das mercadorias. Ela touxe cédulas de imitação das verdadeiras para fazermos a atividade na prática com eles.

Em seguida, distribuímos as cédulas com vários valores e os alunos vinham fazer compras. Escolhemos um aluno para ser o caixa e nós fazíamos o papel de vendedora. Colamos as embagens no quadro com os valores abaixo. Começamos discutindo com a truma perguntando se eles conheciam cédulas. Em que situações elas são utilizadas? Elas podem ser utilizadas de que forma? Quais as semelhanças e diferenças? E assim fomos instigando os alunos a participarem com o objetivo de que eles realizasem esses apontamentos. O foco da atividade era que eles pudessem refletir que as cédulas representam valores diferentes, e que quando combinados entre si com as moedas, podem representar outros valores maiores.

Sala de aula da professora Rosa de Saron - Sessão 3

Chegamos à sala de aula para nossa última sessão de observação na turma do 1º ano. Os alunos rapidamente criam vínculos, o que deixou-nos confortável a observar aquele dia de aula. As professoras sempre deixando-nos bem à vontade para registrar as nossas observações. Sempre escolhíamos a última cadeira para nos sentar. No momento da observação, estavámos sempre trocando ideias e discuntindo a forma de trabalhar, apesar da sala de aula ser grande, iluminada, com ar-condicionado, ainda assim é muito barulhenta e está sempre cheia de alunos. As cadeiras são organizadas em três mesas juntas, o que não sabemos até que ponto é bom. Observamos que tinha um aluno com deficiência que ficava muito tempo com os dedos no ouvido, isso deixava-nos preocupadas, às vezes era preciso tirá-lo um pouco de dentro da sala. Sempre no início da aula, a professora fazia o calendário com eles.

Observamos que os alunos do dessa turma estão em desenvolvimento da base de alfabetização e muitos ainda não são leitores autônomas, sendo, portanto, necessário que a professora garanta a leitura, ou estabeleça intervenções que assegurem a compreensão de todos os alunos. Após os alunos realizarem essa atividade, encerramos nossa observação.

Figuras 11, 12 e 13 – Atividades de matemática realizadas

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Logo depois, todas os alunos tiveram a oportunidade de participar da atividade, assim como todos receberam dinheiro para comprar comidas. A professora, que antes só observava, agora também estava fazendo parte da atividade e participou com a vendedora. Colamos as embalagens no quadro e colocamos os preço em cada mercadoria. Perguntamos para eles o nome de cada mercadoria, os preços e todos iam partipando. Juntos, aguardavam ansiosos, segurando o seu dinheiro para ir fazer sua compra, depois se dirigiam até o caixa para pagar e receber o seu troco. Eles se saíram muito bem, a maioria dos alunos é muito esperta.

Pré-análise da aula

A professora da Educação Especial cria suas atividades cotidianamente, seguindo o planejamento semanal. As atividades contêm o mesmo objeto do conhecimento e a mesma habilidade do plano da professora polivalente, porém o que muda é a metodologia, que acontece por intermédio do planejamento e do contexto vivenciado, as ações inclusivas e a forma de trabalhar é capaz de ser naturalmente exercido e, assim, ter o objetivo alcançado pelo aluno. Dessa aula, observamos a atividade de geometria, onde foi trabalhado sobre o sistema monetário.

Segundo Libâneo (1994, p. 222) o planejamento tem grande valor por tratar-se de: "Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social". O plano de aula é necessário para que a aula possua um objetivo no processo de ensino-aprendizagem. Sempre será uma necessidade básica em qualquer campo de trabalho do ser humano, e na educação não pode ser diferente, pois ele direciona o professor na sequêcia das atividades.

Quadro 7 - Pauta da atividade da professora Rosa de Saron

PAUTA: 20/09/2023

Objeto Conhecimento: o objeto do conhecimento trabalhado foi “Geometria”.
EF01MA19 - Fazer com que as alunos compreendesse ideias de composição, reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano dos estudantes.

- Boas vindas;
- Organização das alunos na sala para se acalmarem, pois chegam muito agitadas devido a quantidade de alunos que vem no ônibus.
- Em seguida, em dupla, vão encher as garrafas e irem ao banheiro;
- Conversa informal;
- Calendário;
- Combinados;
- Livro didático – pág: 51 – Sistema monetário;
- Higiene da mãos, lanche e intervalo;
- Atividade prática com a participação das alunos no quadro;
- Atividade no livro para responder.

Fonte: Caderno de Planejamento da Professora Rosa de Saron (2023)

A aplicação dessa atividade de trabalhar com o sistema monetário e cédulas de vários valores permitiu aos alunos vivenciarem com objetos situações da sua rotina diária, como comprar, passar troco e receber. Eles conseguiram compreender ideias de composição de valores do sistema monetário através da atividade prática na sala de aula por meio do cotidiano delas. Assim, avaliamos que os alunos, ao se apoderar desse conceito, aprendem com mais facilidade. O processo de aprender aconteceu com significado para eles, visto que o método de ensino para os alunos com e sem deficiência tem sido, mesmo distante dos limites, feito apenas pelos docentes, uma vez que esse aprendizado desenvolve as potencialidades desses alunos para tornar-se participativo na sociedade na qual estão inseridos.

No decorrer das observações dessa turma, dialogamos com as professoras e entendemos que elas gostam de trabalhar sempre que possível com atividade prática, cuja demonstração nos faz refletir sobre uma educação que não está

direcionada ao método tradicional. Comprovamos que, apesar de não ser muito fácil executar a atividade prática, tendo em vista que temos quatro alunos com TEA na sala, alguns alunos sem deficiência, apesar de desenvolverem outras atividades com mais facilidade, sentiram complexidade em manusear os dinheiros, quando perguntado pelos valores, ficavam esperando nós respondermos, mas nesse caso foi a minoria. Nessa atividade, tinha um aluno que se destacava nas operações, então o colocamos para ser o caixa e o mesmo se saiu muito bem e todos os colegas o elogiavam. No primeiro momento da aula prática foi um aquecimento, porque o objetivo principal era fazer os alunos compreenderem ideias de composição de valores do sistema monetário por meio de situações do cotidiano.

Em seguida, partimos para a atividade principal que foi representar valores com cédulas. Logo depois, socializamos o preço das mercadorias que colamos no quadro, formado com os valores construídos, refletindo sobre o uso das cédulas e moedas. Em seguida, sistematizamos os conceitos estudados, retomando tudo que foi analisado na aula e encerramos com os alunos demonstrando as aprendizagens e resgatando as ideias trabalhadas, realizando uma atividade no livro didático.

Para Penin e Vasconcellos (1995 *apud* DEMO, 2011, p. 9) “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora do conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento”. Nesse contexto, para tornar posssível a aprendizagem significativa, é indispensável transformar o aluno em sujeito da ação de aprender, pois planeja-se os conteúdos trabalhados pelo professor que contempla, com razão, não só a transmissão de conteúdos, mas que esses assuntos incluam ligações com o contexto dos alunos e que sejam para que os mesmos tornem-se capazes de responder aos desafios impostos pela vida presentes no dia a dia de cada sujeito.

Sala de aula da professora Lírio – Sessão 1

A professora do 5º ano será identificada como Lírio. Entramos na sala, cumprimentamos toda turma e sentamo-nos próximo aos dois alunos com deficiência, pois queríamos acompanhar de perto como a professora trabalhava com eles. A mesma planejava junto com a professora titular, por vezes, usava o mesmo objeto de estudo, a mesma habilidade, o que mudava era a metodologia usada para

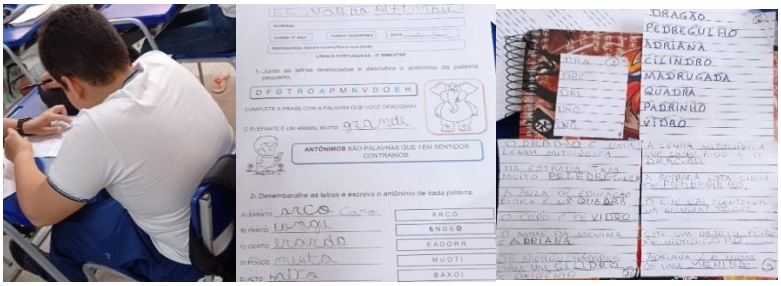
trabalhar com eles, elaborando atividades com a fonte das letras maior e imprimindo as atividades coloridas. O foco da professora em relação às atividades que ela preparava estava sempre voltado para a alfabetização e o letramento, para que eles alcançassem os objetivos prospostos e tivessem habilidades e competências para ler e escrever. Os alunos com deficiência não usavam o livro didático.

Em seguida, contamos a respeito das sessões de observação em sala de aula, da qual fomos muito bem recebidas pela turma do 5º ano que tem três alunos com deficiência, TEA, todos tinham Laudo Médico, porém não apontavam o nível de autismo deles.

O aluno J3 foi diagnósticado com retardo mental grave (CID 10 – F-72) segundo o Laudo Médico apresentado à escola, sendo que ele é um aluno que consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, precisando de pouco suporte, já era alfabetizado. Aparentemente, não tinha nenhum hiperfoco, às vezes é que relatava que gostava de robôs e demonstrava ser bem hiperativo.

Nessa observação, refletimos sobre o valor da colaboração entre a professora titular e a da Educação Especial, ficando possível certificar como esta parceria é importante para os estudantes com deficiência.

Figuras 14, 15 e 16 - J3 realizando as atividades



Fonte: Acervo da Autora (2023)

Os alunos A1 e G2 eram bem dependentes da professora E/E, necessitando de muito suporte. O aluno A1 apresentava TEA, com quadro de epilepsia, onde tomava medicação controlada. Ele era assíduo, entendia e respeitava as regras de convivência na escola, bem como as diretrizes escolares. Encontrava-se no nível alfabético, contudo, ele ainda não está alfabetizado porque, apesar do acompanhamento, não consegue se comunicar plenamente através do sistema de escrita e leitura, apenas decodificando o código, seu hiperfoco é desenhar e pintar.

Para Soares (1998, p. 39-40):

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A autora explica sobre as duas expressõe e deixa claro de que cada uma delas retrata o processo de trabalhar a leitura em sala de aula como uma ação de letramento que esteja ao encontro do objetivo.

Pré-análise da aula

Na última turma que observamos, constatamos que a professora da Educação Especial preparava suas atividades para a semana, seguindo o planejamento, mas nem sempre elas eram executadas. Dessa aula, observamos a atividade de Português – antônimo, desembaralhar as letras e escrever o nome de cada palavra. Em seguida, a professora deu continuação a atividade de trabalhar com as sílabas: dra, dre, dri dro, dru. Ela aproveitou para explorar essas sílabas, criando palavras e através dessas formando frases que tivessem a ver com as sílabas citadas, pois A1 gostava muito de desenhar e pintar dragão e objetos que fazem parte da mitologia grega. Através do hiperfoco, a professora priorizou aprendizagem e, assim, ia construindo atividades que fizessem sentido para ele. Sobre o atraso na execução do planejamento em razão dos alunos, apontamos que A1 tem dificuldade de dormir cedo e acordar cedo, chegando à escola com sono, sem disposição.

Quadro 8 - Pauta da atividade da professora da Educação Especial – Lírio

PAUTA: 18 A 22//09/2023

Objeto Conhecimento: Sinonímia e antonímia.
Habilidades: EF02LP10

- Boas vindas;
- Organização das alunos na sala para se acalmarem, pois chegam muito agitadas devido a quantidade de alunos que vem no ônibus.
- Em seguida, eles vão encher as garrafas e alguns ao banheiro;
- Conversa informal;
- Calendário;
- Combinados;
- Livro didático – (outros alunos)
- Higiene da mãos, lanche e intervalo;
- Atividade impressa, colada no caderno com a atividade adaptada de acordo com as realidade cognitiva do aluno;
- Junte as letras destacadas e descubra o antônimo da palavra pequeno;
- Desembaralhe as letras e descubra o nome de cada palavra.

Fonte: Caderno de Planejamento da Professora Lírio (2023)

O que nos chamou à atenção nessa aula foi que nesse plano a E/E usou a habilidade do 2º ano para trabalhar com os alunos, visto que nem sempre é possível usar a habilidade do 5º ano, só quando é observado que os alunos têm condição de acompanhar os conteúdos. Quando estes são mais complexos, com a orientação da coordenadora, é que ela pode trabalhar com a habilidade do 2º ou 3º anos, pois devemos trabalhar com os conteúdos de acordo com o nível silábico de cada um. Ainda assim, eles dependem do auxílio da E/E para realizar as atividades de maneira mais propícia.

Essa forma da professora trabalhar, a didática que ela usa para alcançar os objetivos dos alunos, trouxe-nos para um momento de reflexão acerca do processo de construção do conhecimento, sem que seja preciso explorar conteúdos mais complexos, desenvolvendo atividades sempre pensando, em primeiro lugar, nas dificuldades que os alunos apresentam.

Sala de aula da professora Lírio – Sessão 2

O nosso terceiro aluno G2 trm TEA, segundo Laudo Médico (CID 10 F-84), é dependente da professora e necessita de muito suporte. Segundo a família relatou, ele não faz nenhum acompanhamento médico ou terapêutico. A princípio, ele se mostrou introspectivo, por isso, necessitava sempre de uma intervenção para dar início a interação com seus pares. O hiperfoco dele era fazer dinossauros de massinha de modelar, conhecendo muitos tipos de répteis. Ele demosntrava ser muito inteligente, pois depois das esculturas prontas, montava pequenos vídeos no celular da professora e gostava muito de desenhar e montar histórias. Segundo relatou a professora, ele encontra-se no estágio alfabético, mas ainda não está alfabetizado, pois, apesar de ler bem, ainda não produz textos com autonomia.

Figuras 17, 18, 19 e 20– Atividade com massa de modelar e reescrita do desenho da história do leão e do tigre

Fonte: Acervo da Autora (2023).

De volta à sala de aula, para o último dia de observação, marcamos no Protocolo de Observação as atividades realizadas na sala e também registramos as atividades de hiperfoco que G2 realizava com muita perfeição.

Constatamos durante as observações que, em relação ao planejamento, algumas vezes as atividades que estavam planejadas não eram executadas nas datas que constavam no planejamento, acumulando-se para as semanas seguintes. Alguns conteúdos são pré-requisitos de outros e, por isso, precisam ser ministrados. Isso acontece principalmente dentro do público-alvo da Educação Especial, porque, muitas vezes, os alunos trazem questões emocionais que para eles são mais urgentes do que a realização de atividades; outras vezes, essas questões impedem a concretização das atividades. Devido a essas situações, as professoras acabam por flexionar bastante o planejamento e até mesmo o currículo trabalhado.

Nesse contexto, os alunos com deficiência nem sempre conseguem dar cumprimento ao que está planejado, não necessariamente naquele tempo do planejamento. Às vezes, eles chegam em sala de aula e demonstram sono, cansaço, indisposição, porque eles não têm um sono com qualidade e também tomam medicação controlada.

Pré-análise da aula

Chegamos à última sessão de observação na turma do 5º ano, cujas professoras não usam caderno de planejamento, pois foi criado pela escola, há algum tempo, um modelo de planejamento direto no computador. Com isso, acompanhamos a pauta de planejamento, constatando ser bem elaborado e baseado na BNCC, onde elas sempre usam o objeto de conhecimento e as habilidades, que orientam a prática do professor com mais transparência. As professoras terminam de fazer o planejamento e enviam para o *email* da coordenadora pedagógica para que ela dê sugestões ou faça as modificações necessárias. As atividades são bem elaboradas, as da Educação Especial, na maioria das vezes, passam por adaptações de acordo com a especificidade de cada aluno. Observamos, logo abaixo, a professora utilizando o objeto do conhecimento e as habilidades do 2º ano.

Quadro 9 - Pauta da atividade da professora Educação Especial – Lírio

PAUTA: 25 A 29//09/2023

**Objeto Conhecimento: ***Construção fatos básicos da adição e subtração.
*Construção do sistema alfabético convenções da escrita.
Habilidades: (EF02MA05) – Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.
Habilidades: (EF02LP01) – Utilizar estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em inicio de frase.

- Boas vindas;
- Organização das alunos na sala para se acalmarem, pois chegam muito agitadas devido a quantidade de alunos que vem no ônibus.
- Em seguida, eles vão encher as garrafas e alguns ao banheiro;
- Conversa informal;
- Calendário;
- Combinados;
- Livro didático – (outros alunos)
- Higiene da mãos, lanche e intervalo;
- Atividade impressa, colada no caderno adaptada de acordo com as realidade cognitiva do aluno;
- Subtração com reagrupamento;
- Elaborar frases a partir de imagens.

Fonte: Caderno de Planejamento da Professora Lírio (2023)

Para Silva (2015, p. 68), “Assim, na situação educacional, qualquer mudança curricular “objetiva” deve passar por esse processo de interpretação e negociação em torno dos significados em que estão envolvidos professores e alunos na sala de aula.”.

Sob essa ótica, o currículo escolar tem ato direto ou indireto na elaboração do processo de ensino-aprendizagem, assim como no desenvolvimento do estudante, pois compreendemos, dessa forma, que a prática curricular abrange todas as interações do espaço escolar. Tal como o planejamento, nessa situação, Libâneo (1992, p. 222) destaca:

> A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino.

O planejamento sozinho não é garantia para que o processo de ensino traga êxito, pois sabemos que exitem outros fatores na escola que têm grande importância em contribuir na realização e no desenvolvimento dos estudantes.

Para Libâneo (1994, p. 224): “O planejamento tem de acompanhar uma sequência, ser assertivo, coeso e flexível. O plano precisa ter relação com a realidade,

a “relação que deve existir entre as ideias e a prática. É também a ligação lógica entre os componentes do plano”. E, por fim, ter flexibilidade, pois o planejamento serve para orientar o professor em sua ação docente. Por isso, nas observações realizadas com alunos com deficiência, entendemos que o planejamento estará constantemente sujeito às modificações, tornando-se, assim, flexível.

O que nos chamou mais atenção nessa última observação foi a prática pedagógica da professora E/E, diante do processo de ensino do aluno G2, pelo fato dela estar sempre estimulando-o a participar e interagir em várias situações dentro da escola, na sala de aula, nas apresentações no pátio, ele está sempre lá, envolvido. Existe uma parceria muito boa de cooperação também com seus pares, o que mostra que a escola está trabalhando dentro do conceito da inclusão e da diversidade.

De acordo com Martins e Ferreira (2007, p. 27) ao observarem que:

> O conceito de inclusão se fundamenta no princípio de que ‘educação é um direito humano’ e, defende que ‘a diversidade humana e as diferenças individuais são reconhecidas como recursos valiosos para promover a aprendizagem significativa de todos’.

Percebemos que o processo de inclusão na sala de aula e na escola é visível, esse método de trabalhar envolve também o lado socioeducacional do aluno com deficiência. Entendemos que a escola enxerga esse aluno como sujeito capaz de desenvolver inúmeras habilidades.

3.2 ANÁLISE DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS

Neste subcapítulo, apresentamos os discursos construídos nas respostas dos sujeitos dessa pesquisa, correspondendo e caracterizando a nossa escolha pela análise de contéudo. Logo, avaliamos ser importante evidenciar que através do discurso compreendemos que as pessoas revelam seus pontos de vista sobre muitos acontecimentos.

No desempenho das análises, entendemos todos os questionamentos que nos influenciaram no percurso dessas informações, estudando e pesquisando os mais diversificados documentos sobre formação docente contínua na Educação Especial em livros, Artigos, teses, legislação, entre outros.

O nosso objeto de estudo tem relação com as necessidades de formação docente contínua na Educação Inclusiva. Os rumos do nosso aporte teórico-

metodológico já foram explanados nos capítulos 1 e 2. Entretanto, no decorrer dos nossos estudos, procuramos embasamento nos teóricos representativos que fundamentam a nossa pesquisa, com o propósito de distingurimos e examinarmos os dados pertinentes ao nosso objeto de estudo. As informações surgiram da classificação do tema e implantação dos dados, que foram: estudo de documentos, questionário, observação e entrevista.

Assim sendo, vale evidenciar que escolhemos o método da triangulação com o propósito de dá mais seriedade e qualidade a nossa pesquisa. Flick (2009), por exemplo, afirma que a triangulação é um método de localização e estabelecimento de um ponto ou posição na superfície da terra baseado em dois outros pontos cuja distância entre si é conhecida, dados os ângulos de um triângulo formado pelos três pontos.

Denzin (1970 *apud* FLICK, 2009) e Denzin e Lincoln (2006) definem a triangulação de forma mais ampla, considerando ser uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Conforme os autores, referem-se uma possibilidade qualitativa para a tornar válido uma pesquisa que, ao aproveitar vários métodos de análise, afirma a capacidade de entender de forma mais profunda o fenômeno investigado. A triangulação possibilita que o acontecimento em estudo seja abordado de diferentes formas, ou por meio de métodos diversificados, em tempos e com base em fontes diferentes.

De acordo com os autores que já foram citados na pesquisa, a análise do conteúdo é um conjunto de metodologias de “análise das comunicações” que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, segundo Bardin (2010), ao deixar claro que quando se refere à documentação é trabalhar com documentos, enquanto a análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação).

Para isso, investigamos como trabalhar dentro da pesquisa com a análise dos conteúdos, colocando seu aparelhamento com as fases da pré-análise, análise e interpretação de dados, todas essas informações deram uma contribuição significativa para nossa pesquisa. Nessa análise, procuramos estruturar os assuntos das conversas das colaboradoras da pesquisa, agora trazendo um ressignificado, reestruturando em blocos de categorias e subcategorias com indícios e capacidade de assimilar de forma mais acentuada o objeto de estudo dessa pesquisa.

As diversas fases de análise de conteúdo compõem-se em volta de três extremidades sequencial: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977). Nessa primeira fase, a **pré-análise,** ocorre a leitura flutuante, constituindo-se no trabalho de aparelhamento dos conceitos iniciais, tendo que ser flexível e preciso (transcrições e registros). A segunda parte, refere-se à **análise** (corpo documental), na qual acontece a utilização sistemática, manual ou informatizada das disposições adotadas na pré-análise. Essas devem ser arrumadas em três agrupamentos, concernentes às categorias, subcategorias e indicadores.

Nesse sentido, todos esses agrupamentos precisam estar direcionados ao nosso objeto de estudo. Para tal, Bardin (2010, p. 105) relata que a categorização compõe "[...] por termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito".

Para esse fim, retratamos o conceito de Bardin (2010) e de Amado (2014, p. 335 – 336) que criaram critérios de qualidade para ajudar a preferência das boas categorias que serão resumidas a seguir. Os critérios de **exclusividade mútua** - Ser classificada em apenas uma categoria. **A pertinência -** A categoria é pertinente quando está adaptada ao material escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. **A objetividade -** O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria. **A produtividade -** Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos. **A homogeneidade** – só uma classe de análise tem de ser referenciado, sem misturar métodos de classificação.

Quanto ao último critério, **a interpretação,** este constitui-se por meio da inferência, que para Bardin (2010, p. 41) é a "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras". Nesse encadeamento, a análise de conteúdo, a partir da conclusão no uso desse modo de interpretação dos resultados, proporcionou a organização por intermédio das categorias, das subcategorias e dos indicadores. Dessa forma, surgiu então o tema sobre a necessidade de formação contínua na educação inclusiva, endossado pela ação pedagógica das docentes Girassol, Lírio e Rosa de Saron.

Quadro 10 - Categorias e subcategorias relacionadas a unidade temática

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Docência na Educação Especial com alunos com deficiência.	Necessidades formativas de professores no atendimento aos alunos com deficiência.	• Formação docente específica para atuar na Educação Inclusiva • Processo de inclusão • Papel do professor na Educação Inclusiva • Saberes necessários para atender alunos com deficiência • Planejamento da ação docente • Dificuldades encontradas na prática pedagógica com alunos com deficiência

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Diante desse quadro categorial, compete-nos evidenciar as construções que colhemos das colaboradoras da pesquisa no que concerne à necessidade de formação docente de professores na Educação Especial que atua com alunos com deficiência, compondo-se na categoria "**Necessidades formativas de professores no atendimento aos alunos com deficiência**".

Relativamente, tais assuntos, para Bogdan e Biklen (2013, p. 208), consolidam-se na pesquisa como um processo pertinente uma vez que auxilia para "orientar e ajudar a organizar a coleta de dados", de maneira que também possa nortear os procedimentos das investigações intencionadas.

Durante o nosso contato no *lócus* da pesquisa, no momento das observações realizadas na sala de aula, nas entrevistas, muitas eram as nossas preocupações que se revelavam sobre as práticas que eram desenvolvidas a cada dia.

Formação docente específica para atuar na Educação Inclusiva

Nessa primeira subcategoria, ***Formação docente específica para atuar na Educação Inclusiva,*** inferimos que o desenvolvimento de uma prática docente na perspectiva da formação dos professores, com relação à inclusão, deve ser realizado abrangendo diversos conhecimentos, tendo sempre como objetivo principal buscar avançar em suas competências para que estes consigam materializar em sala de aula, como professores da Educação Especial, uma prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

Observamos o emprego com frequência das mesmas concepções, nomeclaturas e o modo que vão sendo formados para falar da carreira de formação docente. Para Nóvoa (2008, p. 8):

> A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo.

O autor se refere ao agrupamento de expressões formadas pelos inúmeros âmbitos para falar e refletir a prática docente, que se constitui como um grande desafio à prática do professor – falar dela e sobre ela.

Nessa perspectiva, ao entrevistarmos as docentes, buscamos saber como deve ser a formação do professor para atuar na Educação Especial. Suas respostas apontam que:

> **(Girassol)** O tema deve estar presente na formação inicial e nas contínuas, ter os mais variados formatos, desde cursos rápidos, aperfeiçoamento, pós. Caso o professor esteja atuando na área ou tenha alunos especiais existir uma vinculação a necessidade de formação caso ele não tenha. Ser oferecido permanentemente pela SEEC.
>
> **(Lírio)** Para iniciar, percebo que só a graduação em pedagogia é muito elementar, então, a princípio, para atuar na Educação Especial, o pedagogo deve ser especialista em Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois é uma especialização mais ampla onde o professor terá oportunidade de ter um parâmetro geral a respeito da Educação Especial.
>
> **(Rosa de Saron)** Ter nível superior. Antes de tudo conhecer as características de cada aluno especial, o qual ele é responsável. Por exemplo: quem vai lhe dá com o autismo, pesquisar quais as suas necessidades, quais as suas características, para que ele possa entender o seu aluno e assim traçar um caminho de trabalho com esse aluno. É primordial ter informações sobre o aluno que ele vai trabalhar.

Essas professoras admitem que a formação dos professores com relação à inclusão deveria ser feita contemplando os conhecimentos teóricos, buscando avançar em suas competências, fazendo com que pudessem conduzir a prática pedagógica junto com a atuação inclusiva. Girassol acrescenta que essa formação específica deve ser ofertada pela Secretaria de Educação Estadual de forma permanente. Por sua vez, Lírio acrescenta que o professor que atua na Educação Especial precisa ser um especialista nessa área, visto que apenas o curso de Pedagogia não supre as lacunas de formação. Para Rosa de Saron, o professor

necessita conhecer seu aluno, saber da sua deficiência ou transtorno para melhor atendê-lo.

Para Mantoan (2003), ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Diante disso, para uma educação de qualidade para todas as pessoas, percebe-se que todo processo educacional deve ser feito pretendendo alcançar os objetivos de uma educação de qualidade para todos.

Evidenciamos que esse discurso esteve exposto quando perguntamos para as professoras sobre a importância da formação docente na perspectiva da educação inclusiva, cujas respostas foram:

> **(Girassol)** Vejo como fundamental, tanto na formação inicial como contínua, principalmente para esses profissionais atuam nessa perspectiva inclusiva e possa desempenhar práticas pedagógicas que atendam as especificidades de cada estudante.
>
> **(Lírio)** para quem atua na Educação Especial, a necessidade formativa é sempre iminente, pois é um campo extremamente mutável que atende a um público amplo e genérico.
>
> **(Rosa de Saron)** Atender e atuar de forma correta, pois é a partir dessa formação que vai fazer com que esse profissional venha a ter um olhar direcionado para as demandas e as necessidades dos seus alunos.

Nos relatos estabelecidos, a importância da formação contínua para esses professores é visível. Na fala de Girassol, é possível visualizarmos isso à medida que ela destaca a necessidade de formação para professores que atuam na Educação Especial no desenvolvimento de suas práticas de forma exitosa. Isso é ratificado por Lírio, que considera o processo formativo do professor algo que deve ocorrer sempre, para que esse sujeito possa atender e atuar de forma correta, ao encontro das necessidades dos seus alunos, como bem refere Rosa de Saron.

A importância da formação contínua do professor é bem discutida por Nóvoa (2008, p. 8) ao afirmar que “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão”. Dessa forma, segundo o autor, este modelo ultrapassado se constitui em um desafio enorme à ação docente se o educador quiser aprender a fazer de outra forma, inovar.

Nessa perspectiva, corroboramos Veiga (2009) ao destacar a necessidade da formação do educador, enfatizando que é preciso entender o papel da docência, de modo que seja oportunizado ao educador um espaço de formação que o ajude a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e crítica, que se torne o centro de uma formação contínua, resultando em uma aprendizagem significativa.

No contexto da Educação Inclusiva, perguntamos às professoras entrevistadas que necessidades de formação docente são sentidas por elas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, no atendimento de alunos com as mais variadas deficiência. As respostas foram:

> **Girassol:** Sim. A cada dificuldade que temos sentimos a necessidade de nos formarmos na temática.
>
> **Lírio:** A maior necessidade que percebo é no que corresponde a avaliação do aluno, pois as respostas que temos em relação ao avanço do aluno PAEE é muito subjetiva.
>
> **Rosa de Saron:** Material didático. Nesse contexto da educação inclusiva, a formação deveria ser voltada em algumas partes: primeiro, estudos voltados as várias características e demandas da rede dos alunos que procuram dentro da escola atendimento da Educação Especial. Por exemplo: estudo voltado para o autismo, para deficiência mental e entre outros que a gente sabe que tem e também formações que possam dar ao professor técnicas com trabalhos voltados como trabalhar com esses alunos. Quais seriam os meios pedagógicos, as metodologias, essas oficinas seriam voltadas como você trabalhar com o autismo, como você pode ofertar para o aluno que tem deficiência mental, criança que tem paralisia cerebral, poderíamos usar determinados materiais, fazer atividades, como poderia ser trabalhado com esses alunos com determinadas deficiências, assim ou de outra forma, porque daria a esses profissionais uma bagagem como abordar, de como trabalhar, quais autores poderiam ser pesquisados? Acho que ao invés de fazer seminários relâmpagos, que a secretaria oferece, que chega lá e conversa e vão falando, seria bom uma coisa mais prática de mostrar a necessidade e o que dá certo, vamos usar determinada metodologia que pode dar certo, tem essa outra, porque a gente sabe que muitas metodologias o professor vai tentar fazer e não dá certo, nenhuma, mas se ele tem como trabalhar mistura algumas coisas e em algum momento vai dar certo, então eu penso que seria voltado para isso mesmo, para preparar o professor para sala de aula com coisas mais concretas.

As falas das professoras evidenciam as dificuldades sentidas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A professora Girassol enfatiza que a cada dificuldade enfrentada somente uma formação específica poderia fornecer conhecimentos para lidar de forma adequada em sua ação docente. Isso também é corroborado por Lírio que aponta a avaliação do aluno com deficiência como uma

dificuldade do processo de ensino, sobretudo no que diz respeito ao PAEE, visto que ser muito subjetiva.

Rosa de Saron vai bem mais além no seu relato ao apontar inúmeras necessidades de formação: inicia pela importância do material didático específico para as deficiências com as quais atua. Para além disso, a professora aponta possíveis encaminhamentos para uma formação que leve em consideração as dificuldades dos professores em geral, tais como: sessões de estudo com foco na temática do autismo, na deficiência mental, dentre outros temas necessários para quem atua no contexto da Educação Especial, acompanhando alunos com as mais variadas deficiências. Discutir sobre metodologias e saberes específicos da prática seria o caminho viável para uma ação formativa de forma contínua e não de seminários e oficinas de formação que pouco escutam esses profissionais, ofertadas pela Secretaria de Educação.

Em relação às necessidades de formação docente, Rodrigues (2006) esclarece que o termo “necessidade” é usado para denominar aquilo que faz falta, a ausência ou o que é percebido pelos sujeitos como fazendo falta, destacando a sua percepção individual e contextualizada, incluindo desejos e expectativas.

Nesse sentido, podemos inferir que uma necessidade pode ser expressa por um sujeito, como relata cada professora entrevista; por um grupo, quando percebemos que as necessidades são sentidas por todos que compõem um coletivo, um grupo de educadores, por exemplo, ou mesmo por um sistema, quando a Secretaria de Educação oferece as jornadas de formação pensando em temas distantes das dificuldades/necessidades reais dos professores.

Algumas dessas necessidades evidenciadas pelas professoras entrevistadas podem ser traduzidas como solicitação precisa, enquanto outras ou não são percebidas por elas ou até o são, entretanto, de forma muito confusa. Isso porque, segundo Rodrigues (2006) e Rodrigues e Esteves (1993), nenhuma necessidade se mostra de forma imediata.

Nessa perspectiva, vale destacar que a análise de necessidades de formação dos professores constitui-se como um valioso instrumento capaz de direcionar as ações formativas, além de ser vista como ferramenta essencial na formação docente no seu ambiente profissional. Sob a ótica de Rodrigues e Esteves (1993), o estudo das necessidades formativas docentes é também concebido como um processo de autoformação e de conscientização das próprias necessidades pelos professores,

proporcionando-lhes a posição de protagonistas na pesquisa, quando concebida como processo conscientizador e formativo.

Processo de inclusão

Nessa segunda subcategoria, que discute o processo de inclusão, situar os saberes e fazeres da prática inclusiva tem se constituído no grande desafio da Educação Inclusiva. Mantoan (2009) tem apontado inúmeras barreiras na proposta de incluir no processo educativo todos os alunos e alunas, entre elas a formação docente específica para lidar nessa perspectiva. Para a supracitada autora, o ensino adequado é aquele que se dirige ao aprendizado do aluno, ressaltando a importância da intervenção pedagógica através da colaboração entre os demais professores da própria escola como forma de propiciar avanços na aprendizagem desse sujeito. Acreditar na potencialidade dos alunos, com deficiência, desenvolver registro qualificado e ficar atento às respostas apresentadas, passa a ser fundamental para compreender a necessidade do aluno com deficiência.

Nesse contexto da inclusão, buscamos saber das professoras que opinião elas poderiam emitir sobre até quando os alunos com deficiência terão de esperar para que a escola e a educação em geral efetivem seu processo de escolarização na perspectiva inclusiva, cujas respostas apontaram que:

> **Girassol:** Entendo que não há o que esperar. Eles precisam estar na escola e juntos criarmos redes de apoio e pleitear a garantia de direitos dos alunos.
>
> **Lírio:** Até quando, não faço a mínima ideia, até porque a escolarização é um processo que passa por contínuas mudanças influenciadas pela cultura e globalização como um todo. Quando se trata da inclusão atualmente, pelo menos a nível estadual, podemos dizer que o processo de escolarização na perspectiva inclusiva caminha lentamente e se comporta como um protótipo passando pela fase de testes. Em se tratando de situação ideal, suponho que a inclusão escolar de sucesso efetivo, ocorrerá quando o sistema educacional puder se articular com as demais profissionais que são imprescindíveis para a formação cidadã do aluno com deficiência. Afinal, a escola é parte do suporte que o educando precisa, as demais partes que devem fazer desse processo inclusivo, são profissionais da área da saúde e outros profissionais da área educacional além dos professores de sala de aula.
>
> **Rosa de Saron:** Não é para esperar. Nenhuma, o aluno não deve esperar, sua família não deve esperar, porque isso já é uma conquista que faz parte da lei da inclusão, lei do autismo, e da nossa Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), já que a lei existe, se caso necessário ela deverá até ser provocada, mas jamais esperar.

É possível perceber nos relatos das docentes a urgência em se efetivar de fato o processo inclusivo dos sujeitos com deficiência no processo educativo. Girassol, Lírio e Rosa de Saron enfatizam que a escola precisa garantir os direitos desses alunos, destacando a legislação estadual e nacional, com suas políticas públicas definidas, mas de forma inadequada.

Também corroboramos as professoras na defesa de que todas os alunos, jovens e adultos têm direito a ser incluídos no ensino regular, independentemente da deficiência apresentada. No paradigma inclusivo, esse processo somente será efetivado quando o sistema educacional passar por uma grande renovação, mais modernizado, desenvolvendo ações pedagógicas inclusivas, problematizando-as, em que os docentes devem fazer parte dessa mudança. Essa situação se mostra complexa, mas aponta possibilidade.

Para isso, um passo importantíssimo implica na adequação escolar, das suas propostas pedagógicas, espaços acessíveis, materiais pedagógicos adequados e, sobretudo, de uma formação que considere as necessidades reais dos professores que atuam com alunos com deficiência.

Sob a ótica de Toledo e Martins (2009), nesse processo inclusivo é necessário que os professores acolham os alunos com deficiência, o que vai exigir desses profissionais mudanças em seu comportamento, visando um acolhimento pautado em princípios éticos, igualitários e solidários.

Nesse contexto inclusivo, defendemos que o professor deve intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando-o a se sentir capaz de realizá-las, sobretudo nas situações que envolvem os processos de alfabetização e letramento. Isso posto, o professor necessita elaborar procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos.

Papel do professor na Educação Inclusiva

Essa terceira subcategoria aborda o papel do professor que atua na Educação Inclusiva. Veiga (2009) enfatiza a necessidade da formação do professor e destaca que é preciso compreender o papel da docência, do ponto de vista científico-pedagógica, no sentido que capacite esse educador a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social. Nesse papel, o professor deve

exercer uma prática social baseada na reflexão e na crítica, centro de uma formação contínua que resultará em uma aprendizagem de fato significativa.

Seguindo essa lógica, indagamos das entrevistadas qual seria o papel do professor no processo de inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência, obtendo as seguintes respostas:

> **Girassol:** É ser mediador para o processo de aprendizagem dele, adotando as estratégias pedagógicas adequadas a cada necessidade do aluno.
>
> **Lírio**: O professor é a ponte entre os alunos que são público-alvo da Educação Especial (PAEE) e a comunidade escolar.
>
> **Rosa de Saron:** Ser mediador, fazer com que o aluno que tem necessidade especial possa ser verdadeiramente integrado, pois a sua inclusão acontece dentro e fora da sala de aula e todo o contexto escolar

Nas falas das professoras podemos visualizar a perspectiva vygotskiana do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento. Isso fica evidente quando Girassol afirma que o papel do educador é daquele profissional que adota as estratégias metodológicas adequadas à deficiência do seu aluno. Lírio enfatiza esse papel do professor, sendo este a ponte que liga os alunos à comunidade escolar. Isso também se confirma na fala de Rosa de Saron, que mostra a responsabilidade desse educador dentro e fora da sala de aula com a prática inclusiva.

Mittler (2000) afirma que os professores que atuam no ensino regular sentem-se incompetentes para atuar com as diferenças nas salas de aula, principalmente no atendimento de alunos com deficiência, tendo em vista que profissionais especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Para Manton (2003), além de ser mediador da aprendizagem de todos os alunos, o professor é o responsável pela expulsão da exclusão no cotidiano escolar, afirmando que os desafios enfrentados são necessários para o avanço do processo inclusivo.

Nesse sentido, inferimos que o papel do professor como mediador da aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, exige uma ação pedagógica fundamentada no comprometimento com o ser humano, na empatia com o outro, sobretudo, respeitando suas diferenças e singularidades, na qual as necessidades de cada aluno sejam supridas. Pensando assim, devemos seguir os ensinamentos de Freire (2015, p. 66), ao orientar:

> Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Nesse sentido, se faz necessário ressaltar o amor e o compromisso com o processo educativo, com si próprio e com o outro, respeitando as diversidades, a identidade dos estudantes e o seu modo de ser no mundo.

Corroboramos Freire, pois inferimos que é papel do professor inclusivo exercer sua prática com compromisso e amorosidade, fundamental para atuação no contexto da diversidade, respeitando o outro, seja ele diferente ou não.

Saberes necessários para atender alunos com deficiência

Nessa quarta subcategoria, sobre os saberes necessários que o professor precisa dominar para atender alunos com deficiência, entendemos que é preciso o educador reconhecer seus limites e possibilidades nos campos pedagógico e científico, buscando atualizar-se continuamente, comprometido com sua formação profissional. Para isso, é necessário que ele realize uma autoavaliação sobre o seu papel e as suas práticas, sobretudo quando se trata de atuar com alunos com deficiência, levando em conta os sentimentos de inquietação do seu fazer docente, que fazem com que o docente avance no processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, nosso questionamento procurou conhecer das professoras acerca dos saberes necessários para uma prática exitosa na perspectiva inclusiva. Vejamos como as entrevistadas responderam:

> **Girassol:** Característica de cada transtorno, das ferramentas para possíveis adaptações, sobre questões socioemocionais e sobre abordagens com as famílias, sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), sobre atendimento educacional especializado, sobre os aspectos legais.
>
> **Lírio:** Considero uma questão muito ampla, pois como citei na questão anterior a falta de um atendimento multiprofissional, demanda sobre os saberes que por vezes foge das competências pedagógicas. De qualquer maneira, acredito que o principal saber é perceber, respeitar o perfil do educando e a partir dessas informações, se dispor a potencializar as suas habilidades.
>
> **Rosa de Saron:** Saberes com características e formas de atuar com exclusividade para o aluno. A questão da pesquisa, saber a necessidade daquele aluno, quais as suas características, qual o hiperfoco, o que devemos trabalhar, descobrir o que chama a atenção da criança, tentar descobrir o máximo sobre o aluno para que possa ser traçado um trabalho pedagógico pra ele.

Nas falas das professoras podemos perceber o quanto é importante para o educador dominar os conteúdos da sua área de trabalho, sobretudo para aqueles que buscam atuar na perspectiva inclusiva, frente aos desafios da sua prática. Girassol entende como saber necessário para que sua prática seja exitosa a compreensão dos transtornos que seus alunos apresentam e das ferramentas adequadas para melhor atendê-los. Dar conta, também, dos aspectos emocionais implica em estudos teóricos psicológicos mais aprofundados. Além desses, há os conhecimentos necessários para uma parceria com as famílias desses alunos com deficiência. Por último, para Girassol, que atende alunos com TEA, conhecer sobre o PEI é imprescindível a sua prática, sobre o AEE e seus aspectos legais.

No relato de Lírio evidenciamos a preocupação com um atendimento completo aos alunos com deficiência, a partir de equipe multidisciplinar, visto que muitas situações que precisam ser desenvolvidas com esses alunos não são realizadas em virtude da ausência de saberes mais específicos para lidar com eles. Saberes que vão para além do campo pedagógico. Contudo, para essa professora, o saber mais importante se constitui no respeito às diferenças e em metodologias que potencializem a aprendizagem desses alunos.

Saberes específicos para atuação do professor de acordo com a deficiência do seu aluno. Essa é a fala de Rosa de Saron. Procurar conhecer sobre a situação do seu aluno é prioridade para essa docente, investir em pesquisas, busca saber a “necessidade daquele aluno, quais as suas características, qual o hiperfoco, o que devemos trabalhar, descobrir o que chama a atenção da criança, tentar descobrir o máximo sobre o aluno para que possa ser traçado um trabalho pedagógico pra ele”.

Portanto, esses são saberes específicos, alguns transversais, mas, em sua maioria, saberes imprescindíveis para que o professor da Educação Especial exerça de forma exitosa a sua prática docente nesse contexto tão desafiador.

No contexto educacional, defendemos a possibilidade de se exercer a docência pautada na ética, tendo os educadores a clareza de que o ato pedagógico é um ato político. Nesse sentido, corroboramos Araújo (2019), ao ratificar que uma prática pedagógica ética deve ser revestida do compromisso docente com um trabalho com qualidade social, a despeito das adversidades e da diversidade.

Reconhecida a importância da necessidade do processo formativo do professor, nas últimas décadas, desenvolveu-se uma diversidade de iniciativas em torno da formação contínua, centrando-se na oferta de cursos de curta duração, de

caráter pontual e assistemático, realizados na forma de treinamentos, capacitação e reciclagem. No entanto, nos últimos anos, esse modelo de formação passou a ser questionado nas discussões sobre a formação contínua quanto a sua real contribuição para mudanças nas práticas vivenciadas nos espaços escolares.

Ainda nessa subcategoria, indagamos dessas docentes que autores sustentam sua prática pedagógica, obtendo como respostas:

> **Girassol:** Pimenta, Luckesi, Morin, Tardif, Nunes, Vygotsky, Freire, Nacarato, entre outros.
>
> **Lírio:** Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e Luckesi.
>
> **Rosa de Saron:** Temos o Vygotsky, que fala da questão do meio, temos também Wallon que fala da questão da afetividade. Piaget, que fala da questão do desenvolvimento físico de dentro para fora. Se juntarmos esses três pensadores, podemos dizer que todos os três, podemos dizer que eles andam dentro da Educação Especial, da educação inclusiva de fato, porque devemos levar em consideração que existe o fator físico para os alunos que tem síndromes, algo físico que impede de caminhar como os demais alunos. Também levamos em consideração que os fatores sociais a qual ela está convivendo vai contribuir sim para o seu desenvolvimento, entra aqui Vygotsky e então nós vemos que a afetividade, esse laço afetivo, essa estimulação, do olhar para o outro, tanto das alunos especiais para com todos, como os demais alunos, a importância desse contexto de amizade, de relação com o outro é importante para o aluno da Educação Especial, esse acolhimento, que ai entra Wallon, a questão da afetividade, a questão do ato de amor, a socialização. Então eu penso que esses três autores estão muito atuais com a realidade da educação inclusiva/especial. E Emília Ferreiro também.

Conforme visualizamos nas vozes das entrevistadas, os autores que fundamentam as suas práticas são pertinentes ao campo de estudo de todas elas. Autores como Vygotsky e Piaget, apontados por Lírio e Rosa de Saron, ensinam sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, motor e social dos alunos. São saberes imprescindíveis aos professores no desenvolvimento da sua ação docente, sobretudo quando se trata de alunos com deficiência. Freire e Luckesi, apontados por Girassol e Lírio, abordam a figura do educador amoroso, comprometido e consciente com seu papel de professor. Girassol cita outros autores pertinentes à formação docente.

Franco (2013) enfatiza os saberes pedagógicos como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas desenvolvidas. Esses são saberes teóricos que dão possibilidades ao educador de se colocar em condição de dialogar com as circunstâncias da sua prática exercida, articulando melhor a teoria e a prática. Concordamos com o autor, pois o viés teórico é o que sustenta a ação docente. Quanto mais oportunidade os professores tiverem para se revestir dos

saberes específicos para lidar com alunos com deficiência, melhor será sua ação didática.

Planejamento da ação docente

Essa sexta subcategoria discutiu o planejamento da ação docente, com foco na Educação Inclusiva. Com esse foco, entendemos que planejar atividades para alunos com deficiência tem sido uma tarefa difícil e complexa. As professoras demonstraram essa necessidade afirmando que sabem que devem fazer um planejamento que atenda aos alunos com deficiência, considerando o nível de aprendizagem em que eles se encontram e os limites de cada um.

Sobre esse tema, buscamos saber das professoras entrevistadas como é planejar, orientar e pensar nos sujeitos com deficiência se elas como professoras não foram preparadas para trabalhar com esse universo de alunos com deficiência. As respostas foram essas:

> **Girassol:** Cada vez mais surgem novas descobertas é impossível essa atualização nos conhecimentos.
>
> **Lírio:** O preparo vem no decorrer do processo. Enquanto agimos, observamos, improvisamos, refazemos os planejamentos. Conversamos com os colegas da área e com o aporte teórico, buscamos referências em textos, vídeos e sites.
>
> **Rosa de Saron:** Bem, tudo é questão de muito amor, é onde entra a questão da afetividade, tudo que você se propõe a fazer que não for com amor, amor pela criança da Educação Especial, não se consegue fazer nada, independentemente de você ter conhecimento ou não, é aquela coisa, se você tem um filho, e esse nasce especial, você não vai ama-lo porque ele nasceu especial? Ou simplesmente vai dizer eu não quero. O mesmo acontece com a Educação Especial, quando a gente chega na sala de aula e tem um aluno especial, você não pode simplesmente olhar pra ele e dizer eu não quero e vai deixar de lado? Então cabe o olhar de afetividade, para que independente dos seus conhecimentos você tentar fazer alguma coisa, tudo que você e dar o seu melhor, sempre vai ter um êxito de uma forma ou de outra. Então, sempre buscar conhecimentos, pesquisar, hoje nós temos a mídia que na ajuda, é um lado positivo da tecnologia, esse acesso a pesquisa, como fazer e muito amor para querer fazer e não simplesmente cruzar os braços e dizer eu não fui preparada e tudo bem? Não, eu acredito que é correr atrás mesmo sabe? Ninguém está preparado para nada nessa vida.

Girassol, Lírio e Rosa de Saron demonstram em suas falas a necessidade do espaço do planejamento para uma boa prática pedagógica. Elas afirmam que sabem que devem fazer um planejamento que atenda aos alunos, considerando o nível de aprendizagem em que eles se encontram. Lírio deixa evidente a importância desse

momento ao dizer que “Enquanto agimos, observamos, improvisamos, refazemos os planejamentos. Conversamos com os colegas da área e com o aporte teórico, buscamos referências em textos, vídeos e *sites*”. A interação entre o coletivo que atende alunos com deficiência é fundamental no espaço formativo. A tudo isso, Rosa de Saron acrescenta a afetividade como eixo norteador do processo de inclusão, enfatizando, também, a figura do professor pesquisador.

Durante as observações realizadas, evidenciamos que as professoras mantinham uma Pauta de Atividades colada em seus cadernos, destacando objetivos e atividades a serem desenvolvidas. Essas pautas, organizadas em casa, são partes do planejamento elaborado nas escolas.

As falas das professoras evidenciam suas necessidades de formação e traduzem um profundo lamento. Elas anseiam por um planejamento que proporcione mais segurança no seu fazer pedagógico, que possa efetivamente contribuir com a (re)construção dos conteúdos discutidos nas formações realizadas e permitir que possam avaliar a prática na perspectiva da Educação Inclusiva.

Por esse viés, entendemos que planejar o ensino para alunos com deficiência tem se mostrado uma tarefa árdua de professores da Educação Especial, o que implica em planejar para diferentes necessidades/deficiências, cuja complexidade envolve de forma mais contundente o processo de alfabetização e os contextos de vida dos alunos. A elaboração do planejamento é fase crucial para o desenvolvimento das atividades previstas, principalmente quando se trata de ensinar na perspectiva da inclusão.

Para além disso, com base nas vozes das docentes, por ocasião da entrevista, das observações em sala de aula e das conversas proferidas nos corredores da escola, defendemos a possibilidade de se criar um espaço de discussão/escuta na escola na tentativa de favorecer/ampliar os saberes discutidos nos momentos de formações, priorizando aqueles professores que atuam com alunos com deficiência, no sentido de compartilhar com seus pares experiências exitosas que podem ser vivenciadas em suas práticas.

Nessa perspectiva, Imbérnon (2003, p. 40) afirma:

> Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos.

A fala do autor se junta às vozes das educadoras, quando explicitam a necessidade de se ouvir o coletivo. Isso vem ser ratificado por Rodrigues e Esteves (1993), que defendem que é preciso dar voz aos professores para torná-los críticos e reflexivos sobre sua prática, uma vez que ninguém conhece melhor as necessidades do que aqueles que as experimentam e vivenciam. Somente assim, ouvindo-os sobre suas necessidades, podemos amenizar suas dúvidas e incertezas acerca do que deve ser feito em prol de uma prática pedagógica exitosa (ARAÚJO, 2019).

Dificuldades encontradas na prática pedagógica com alunos com deficiência

Nessa última subcategoria, que trata das dificuldades das professoras em sua prática docente com alunos com deficiência, buscamos conhecer mais de perto que dificuldades são essas. No contexto inclusivo, defendemos que o professor deve intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando-o a se sentir capaz de realizá-las. Isso posto, o professor necessita elaborar procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos. No entanto, sabemos que não é fácil realizar tal tarefa, considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano com o aluno com deficiência.

Sobre isso, ao perguntarmos às professoras que dificuldades na prática pedagógica elas têm encontrado para exercer uma ação docente exitosa, obtivemos as seguintes respostas:

> **Girassol:** Não atuo na docência, mas como apoio pedagógico sinto que o planejamento com os professores da Educação Especial precisaria ser maior para aprofundarmos as particularidades de cada situação.
>
> **Lírio:** As dificuldades são inúmeras: falta de informação dos colegas de turma, configuração ideal de sala de aula, (barulho excessivo, por exemplo), falta de parceria entre a família e a escola, negligência da família, e/ou impedimentos diversos em relação ao atendimento/envolvimento de profissionais da saúde, (equipe multidisciplinar), pouco tempo disponível para a adaptação e elaboração das atividades e o mais desafiador que é dominar diversas funções (psicanalista, cuidadora, psicopedagoga, alfabetizadora, tudo ao mesmo tempo.
>
> **Rosa de Saron:** Falta de experiência, a compreensão da falta de necessidades específicas de cada aluno, fazer com que isso chegue a todos os que fazem parte da escola. Sabemos que alguns entende esse processo e outros não entendem bem essa demanda e então fazer com que essas outras pessoas venham compreender as reais necessidades desses alunos, determinados comportamentos que a criança tem devido as suas

> necessidades especiais. É um pouco complicado, como também, dificuldades na questão de pesquisas, principalmente na questão do autismo, pois os estudos ainda estão em andamento, os estudos ainda são muitos preliminares. Então, nós não temos respostas para tudo, e por ser da Educação Especial as pessoas acham que nós temos que ter respostas para tudo, em virtude de sermos da Educação Especial, porém nós sabemos que nem a própria ciência desvendou ainda a questão do autismo, as suas reais necessidades, quais áreas do cérebro são atingidas, acionadas, porque determinados alunos com o mesmo nível de autismo tem comportamentos diferenciados. Resumindo, a minha maior dificuldade é me aprofundar nas pesquisas.

De acordo com as docentes, são inúmeras as dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas práticas, seja dentro de sala ou fora dela. Girassol, que atua como coordenadora pedagógica, deixa clara a necessidade de um planejamento mais consistente, considerando as diversas peculiaridades para atuar na perspectiva inclusiva.

Lírio aponta como dificuldades enfrentadas na sua ação pedagógica a falta de informação dos colegas de turma, situação que ocorre normalmente na comunidade escolar quando esta desconhece as particularidades de alunos com deficiência. Outra dificuldade diz respeito à configuração ideal de sala de aula, para alunos com TEA, por exemplo, sem barulho excessivo. A ausência de uma parceria fortalecida entre a família e a escola também tem se constituído em grande dificuldade, além da necessidade de uma equipe multidisciplinar e do pouco tempo disponível para a adaptação e elaboração das atividades. Contudo, essa professora relata que a parte da ação pedagógica mais complexa para exercer e mais desafiadora é dominar as mais variadas funções (psicanalista, cuidadora, psicopedagoga, alfabetizadora), tudo ao mesmo tempo.

Rosa de Saron completa as falas das outras docentes ao evidenciar suas dificuldades para exercer uma prática exitosa: falta de experiência, a compreensão da das necessidades específicas de cada aluno e fazer com que toda a comunidade escolar entenda essas especificidades. Professora de alunos com TEA, ela ainda pontua como grandes dificuldades da sua prática a escassez de literatura na área do autismo, visto que os estudos ainda se mostram muito preliminares. Para essa educadora, sua maior dificuldade é de se aprofundar nas pesquisas relacionadas ao tema sobredito.

Nessas respostas evidenciamos que essas dificuldades apontadas são traduzidas como necessidades de formação. A fala de Rosa de Saron sobre a pesquisa nos lembra de Freire (2001) quando afirma que a reflexão teórica sobre a

prática se torna uma exigência da reflexão teoria/prática. Concordamos com o autor quando afirma que é no processo de transformação da professora de alunos com deficiência em professora-pesquisadora que se estabelece um movimento prática/teoria/prática como critério de verdade.

Ainda nessa subcategoria, perguntamos às entrevistadas que dificuldades elas têm encontrado na sua docência como professora da Educação Especial, em sua sala de aula?

> **Girassol:** Não atuo na docência (coordenadora)
>
> **Lírio:** De forma mais específica, na sala de aula a maior dificuldade que enfrentamos no momento é o barulho dos alunos, que por vezes, não consideram a sensibilidade sensorial dos alunos PAEE.
>
> **Rosa de Saron:** A criança da Educação Especial em sala de aula, ela precisa de atenção. O professor da Educação Especial fique ao lado dela para ajudar nas suas demandas, fazendo essa mediação. Minha maior dificuldade hoje é a quantidade de alunos que eu preciso atuar com eles (4 alunos especiais numa mesma sala), e eu não tenho tempo pra todos eles, no momento que eles realmente precisam. O tempo é dividido, são quatro alunos, então eu faço atividade com o primeiro, depois esse fica no hiperfoco para que eu possa trabalhar com o segundo, depois já deixo esse com outro aluno, e na verdade o ideal seria do início ao fim da aula eu estar ao lado daquela criança, com uma ou no máximo duas alunos, dando atenção para que eles possam ter o professor da Educação Especial fazendo essa mediação, o que é o certo. O maior problema hoje é não ter como me dividi em quatro partes para atender a eles e sentir que eu poderia fazer mais e não faço porque eu não tenho tempo pra isso, o meu tempo não me permite me dividir em quatro pessoas para que eu possa realmente dar o atendimento que eles precisam.

Agora, de forma mais específica, buscamos saber das dificuldades enfrentadas pelas docentes em sala de aula. Ao abordarmos as dificuldades/necessidades de formação docente, não podemos desconsiderar que as necessidades de formação emergem nas e das situações de trabalho, segundo Barbier e Lesne (*apud* SILVA, 2000), que apontam como aspectos condicionantes: as representações dos sujeitos sobre essas situações; as relações sociais que se estabelecem dentro de dada organização/instituição; os recursos financeiros disponíveis; e as possibilidades de promoção subjacentes à formação.

Sendo assim, na fala de Girassol não foi possível verificar as dificuldades dessa profissional no exercício da sua ação docente como coordenadora pedagógica. Lírio esclarece que a sua maior dificuldade no atendimento dos alunos com deficiência diz respeito ao barulho causado na sala, que nem sempre respeita ou desconhece as particularidades desses alunos. Rosa de Saron revela uma situação muito criticada por professores da Educação Especial que atendem as mais variadas deficiências,

sem as adequações necessárias. Em seu caso, não muito diferente de outras salas, a professora precisa atender quatro alunos com TEA e vivencia momentos de conflitos pedagógicos por não atender todos eles de forma equitativa, dando mais atenção a um em detrimento de outro, principalmente daqueles que têm autismo de maior gravidade.

Nesse contexto de dificuldades, as necessidades de formação surgem quando os conhecimentos e as competências construídas pelo professor, em cursos de formação inicial e contínua, tornam-se insuficientes/ineficazes ao longo de sua atuação pedagógica, detectadas das e nas situações de trabalho (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

García (1999) recomenda que, apesar de a escola conviver com todos esses problemas, é preciso manter o foco na formação contínua dos professores, sendo essa uma constante, na perspectiva de oferecer soluções às necessidades que não foram supridas na formação inicial ou foram de forma insuficiente, causando conflitos inevitáveis, sentidos na relação entre alunos e professores, levando em consideração que o contexto no qual esses professores passam a vivenciar é outro e, às vezes, pouco conhecido.

O autor afirma que esse processo deve ocorrer ao longo de toda a carreira docente, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional do professor. Nesse processo formativo, García (1999) aponta quatro fases que devem ser consideradas na vida profissional do educador, são elas: a fase de pré-treino, experiências prévias do professor vividas como aluno; a fase de formação inicial, etapa de preparação formal para ser professor em instituição específica; a fase de iniciação, os primeiros anos de docência; e, por último, a fase de formação permanente, que envolve todas as atividades de formação oferecidas pelas instituições e pelo próprio professor ao longo de sua carreira.

Nessa concepção, cada fase representaria uma problemática diferenciada quanto aos objetivos, aos conteúdos, às metodologias etc., que deve ser levada em consideração na formação de professores. Desse modo, tem-se a possibilidade de superação da dicotomia de que formação inicial e a formação contínua são processos que ocorrem separadamente. Ao contrário, ambas devem ser compreendidas como dois momentos intrinsecamente relacionados dentro de um mesmo processo, o de aprender e o de ensinar, prolongado por toda a carreira docente.

Por último, no âmbito da articulação teoria-prática, considerando as dificuldades e as necessidades formativas das professoras entrevistadas, perguntamos sobre o que deveria ser contemplado na programação dos cursos de formação para professores na perspectiva da Educação Inclusiva. As unidades mencionadas por elas foram as seguintes:

> **Girassol:** Ser oferecida, obrigatoriamente para quem tem alunos especiais, conduzidas pela secretaria de educação.
>
> **Lírio:** Deve ser baseada nas políticas públicas que regem a educação inclusiva e nas características, particularidades, dificuldades, habilidades que estão presente na vida da pessoa com deficiência.
>
> **Rosa de Saron:** Tópicos de deficiência e como atuar. E Voltadas para coisas mais concretas, como relatei na questão anterior, de uma metodologia e materiais que possam ser trabalhados de acordo com as maiores demandas da rede.

Para essas educadoras, uma formação docente contínua oferecida aos professores da Educação Especial deve levar em consideração alguns pontos tais como: ser ofertada para o coletivo de professores que atendem alunos com deficiência, conforme Girassol. Outro ponto importante, segundo Lírio, reside na discussão das políticas públicas para essa modalidade de ensino, com foco nas mais variadas deficiências. Por último, Rosa de Saron trata de metodologias voltadas para uma prática mais concreta, com materiais pedagógicos adequados e de acordo com as demandas da rede.

Ao discutir sobre a necessidade de formação contínua, Campelo (2001, p. 144) expõe sobre teoria e prática:

> É evidente, pois, que teoria e prática se complementam, se interpenetram e *a priori* não antecede nem sucede uma à outra, pois não são momentos específicos dentro do currículo em formação. Além disso, o próprio trabalho pedagógico, pelo seu potencial de descobertas e de formulações teóricas, é, em si, um elemento de ensino.

Corroboramos com a autora que o professor necessita de oportunidades para vivenciar processos de reflexão sobre sua prática, à medida que, nesses processos, teoria e prática caminham juntas. Com isso, torna-se evidente uma formação docente que leve em consideração as necessidades reais dos docentes.

Na voz da docente Girassol, a formação deve ser oferecida pela Secretaria de Educação. Acreditamos que a escola pode se organizar e oferecer essa formação em serviço “[...] apresentando-se como um domínio a requerer investigação e estudo mais

aprofundados, como meio de nos libertarmos da reprodução acrítica dos modelos mais artesanais" (RODRIGUES, 2006, p. 62).

Nesta tese, partimos do princípio de que a escola é um lugar importante para a realização da formação docente em serviço, constituindo-se como espaço privilegiado para o qual devem se voltar às demais instâncias, com o objetivo de fortalecer o processo teoria/prática. Nesse sentido, poderá ser "[...] possibilitada aos professores a reflexão sobre sua atuação, na relação dos problemas enfrentados, despertando para a necessidade de instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento de sua prática", como refere Kramer (2004, p. 81).

Carvalho (2002) também ratifica que a formação contínua dos professores é imprescindível para transformar a prática docente e contribuir para novas teorias, considerando que essa se constitui em uma importante estratégia que permite descontruir práticas ultrapassadas por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo. Dessa forma, segundo a autora, a teoria (formação) deve estar atrelada a prática (experiência), com alunos reais, para que o processo de ensino e aprendizagem seja recíproco, promovendo a quebra de barreiras.

Diante do exposto nesse subcapítulo, na revelação dos dados construídos, evidenciamos uma possibilidade de conter necessidades e lacunas da formação inicial/contínua das docentes pesquisadas para atuar na Educação Especial com seus alunos com deficiência, na perspectiva inclusiva. Defendemos, por meio de discussões, na escola, das dificuldades reveladas, a (re)construção de uma nova formação contínua, visando uma educação com qualidade social, na qual teoria e prática dialoguem e se completem, favorecendo a apropriação dos conteúdos transpostos, pelos alunos, bem como sua inserção, com autonomia, nas práticas desenvolvidas.

Ao final desse exercício reflexivo, gostaríamos de ressaltar nossa convivência com as docentes aqui pesquisadas, as demais professoras e a gestora escolar, que acreditaram no nosso compromisso com a pesquisa em tela, contribuindo grandemente com o estudo e com nossa formação, cujas repercussões em nossa vida pessoal e profissional estão 'para além' do que somos capazes de registrar e relatar.

3.3 PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ENCONTROS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em consonância com o objeto de estudo e o objetivo geral dessa tese, pretendemos elaborar uma Proposta de Formação Docente Contínua, direcionada aos professores de Educação Especial que atuam com alunos com deficiência, aos professores de sala de aula regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aos coordenadores pedagógicos e aos gestores escolares. Conforme os resultados da análise realizada com os sujeitos pesquisados, sob a fundamentação teórica empreendida, elaboraremos as ações a serem desenvolvidas a partir de um planejamento que traga objetividade ao estudo.

Nesse contexto de inclusão, os professores estão despreparados para lidar com os alunos com deficiência devido à ausência de procedimentos metodológicos que privilegiem as experiências desses alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, segundo Machado (2006). Isso reflete na ausência de uma formação nesta perspectiva, tendo em vista que as estratégias metodológicas que se aplicam aos alunos em geral, mais focadas em seu aspecto cognitivo, são as mesmas oferecidas aos alunos com deficiência ou transtornos. Sendo assim, a formação contínua dos professores, para Tedesco (1998), precisa ser menos aligeirada e mais eficaz quanto ao desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, sobretudo ao tratar de uma nova realidade da escola que é para todos.

Para Martins (2021), o processo de profissionalização docente aponta para a mudança na preparação de professores, sobretudo no que diz respeito aos saberes específicos que precisam ter sobre os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de suas atividades na sala de aula. Com isso, uma formação contínua que possibilite o compartilhamento de saberes e a descoberta de novos questionamentos contribuirá positivamente para a uma ação docente verdadeiramente inclusiva.

A prática da inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao aluno com deficiência, ao negro e outros mais. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de nenhum aluno estar fora dela. É romper com práticas excludentes.

Portanto, para efetivar a inclusão, é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Nessa perspectiva, recomendam Rodrigues e Esteves (1993), a análise das necessidades de formação dos professores torna-se imprescindível, considerando a possibilidade de atender às expectativas destes a partir das suas vivências em sala de aula e na escola, espaço real onde desenvolvem sua prática profissional. A formação contínua de professores, situada no contexto da própria escola, trabalha no sentido de motivar os docentes a serem pesquisadores não apenas da sua prática, mas também de elementos próprios da condição social, política e econômica de sua profissão na sociedade, convidando-os a se envolverem em processos de reflexão e de interação.

Nesse cenário, a análise de necessidades formativas dos professores que atuam na Educação Especial configura-se como um instrumento importante e capaz de direcionar as ações formativas, bem como uma imprescindível ferramenta na formação docente no seu ambiente profissional. Sobre isso, Rodrigues e Esteves (1993) asseguram que o estudo das necessidades formativas docentes é também concebido como um processo de autoformação e de conscientização das próprias necessidades pelos professores, proporcionando-lhes a posição de protagonistas na pesquisa, quando concebida como processo conscientizador e formativo.

Sob essa ótica, essa Proposta de Ação Formativa tem como objetivo contribuir na promoção de uma formação docente contínua de professores da Educação Especial e daqueles que atuam com alunos com deficiência e transtornos, assegurando a aquisição de saberes específicos da prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva. Com isso, apresentamos sua estrutura de forma planejada e intencional: objetivos, procedimentos metodológicos, frequência dos encontros, análise dos documentos (atividades de leitura escrita dos alunos e cadernos de planejamento) e avaliação (diário de aula).

Em relação aos objetivos, a pretensão será desenvolver conhecimentos para uma Ação Formativa que contemple as práticas para uma Educação Inclusiva, com destaque ao atendimento de alunos com deficiência e transtornos, a partir das

necessidades docentes reveladas. Para além disso, possibilitar uma constante troca de experiências na busca de alternativas metodológicas que visem abranger e esclarecer anseios e dificuldades apresentadas pelos docentes, bem como ampliar os conhecimentos teórico-práticos dos professores da escola.

Quanto ao planejamento dos procedimentos metodológicos, levamos em consideração que será uma prática formativa coletiva escolar, com encontros presenciais, por meio de sessões de estudos reflexivos com os professores, na perspectiva de Thiollent (2011), propondo a articulação entre a teoria e a prática para um processo educativo, de fato, inclusivo. Para isso, utilizaremos os formatos de ensino de sala presencial e virtual, dentro das possibilidades acordadas entre os docentes.

Os encontros devem ocorrer a partir de uma pauta organizada pela pesquisadora, docentes, coordenadora pedagógica e gestoras, constando dia, horário, objetivo, acolhimento, conteúdo/tema, metodologia, recursos utilizados, referências e encaminhamentos de possíveis atividades. Quanto a sua frequência, devem ser mensais, iniciando-se em março de 2024 e encerrando-se em agosto desse mesmo ano, com uma sessão reflexiva de duas horas, das 15h às 17h, em dia a ser combinado com a gestão escolar e os professores.

Na análise documental, faremos uma breve análise de alguns documentos oficiais que tratam da temática em tela, de atividades direcionadas aos alunos com deficiências e transtornos, além do caderno de planejamento dos professores, com o intuito de identificar possíveis necessidades/dificuldades docentes na elaboração, execução e avaliação das atividades desenvolvidas, com o intuito de propor caminhos, pautados na ação e nas teorias que fundamentam a prática para uma educação na perspectiva da inclusão.

Quanto à avaliação, consistirá em uma avaliação formativa contínua, seguindo as recomendações de Zabalza (2004), em relação ao registro dos encontros em um Diário de Aula produzido pelos docentes. Nesses registros devem constar: pauta do encontro, conhecimentos adquiridos, comentários e reflexões vivenciadas em cada sessão formativa, com destaque para os pontos positivos, os negativos e possíveis sugestões para formações posteriores. Importante destacar que as leituras desses registros devem ser retomadas ao final da Ação Formativa. Com isso, será possível avaliar como os docentes refletiram sobre as práticas desenvolvidas e que perspectivas eles apresentam com as metodologias sugeridas pelo estudo.

Para realizar a sobredita Ação, será elaborado um calendário acordado com os docentes de que devem ser analisadas algumas atividades dos alunos, estabelecendo uma atitude de reflexão com as práticas desenvolvidas. O conteúdo programático será organizado de acordo com as necessidades/dificuldades reveladas pelos docentes a partir dos dados da pesquisa. Com base nisso, apresentamos um possível cronograma para guiar as ações a serem propostas, cujos conteúdos/temas serão responsáveis pelo direcionamento de cada encontro, conforme o quadro abaixo.

Quadro 11 - Conteúdos/temas programáticos referentes à Ação Formativa na perspectiva da Educação Inclusiva

ENCONTROS/ SESSÕES	CONTEÚDOS/TEMAS	DATAS
1º	Educação Inclusiva em contexto: legislação, desafios e conquistas.	03/2024
2º	Escola, sociedade e família: juntos pela inclusão!	04/2024
3º	Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos.	05/2024
4º	Ação Pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.	06/2024
5º	BNCC do Ensino Fundamental	07/2024
6º	Uso de novas TIC para o AEE	08/2024

Fonte: Elaborado pela Autora (2023)

Esse quadro sugestivo de temas/conteúdos referentes ao nosso objeto de estudo será sustentado por um aporte teórico atualizado e de fácil acesso, como: Martins (2021), Mantoan (2003/2009), que tratam da Educação Inclusiva; Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1998) e Tardif (2002), que discutem sobre formação docente e necessidades formativas; e os documentos oficiais nacionais: LDB/1996, BNCC EF e Leis, Decretos e Resoluções pertinentes.

Campos (2017 *apud* ARAÚJO, 2019) alerta que apenas o planejamento e a execução das sessões de estudo que compõem o cronograma elaborado não garantem a qualidade da formação oferecida. No entanto, a autora afirma que essas ações são essenciais para uma ação formativa segura, podendo ser modificada antes ou durante a sua execução, de acordo com as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar ou pela rotina de vida dos participantes do estudo.

Pensando na superação das necessidades formativas reveladas pelos docentes, no planejamento da Ação Formativa deve-se levar em considerações os seguintes princípios: conhecimento e análise dos conhecimentos prévios das

docentes sobre os conteúdos/temas a serem desenvolvidos; tematização da prática exercida em sala de aula; discussão das dificuldades enfrentadas na prática; estudo reflexivo de um aporte teórico que favoreça a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; organização e sistematização dos conteúdos/temas abordados; e avaliação do processo de aprendizagem dos docentes através da construção do Diário de Aula (ARAÚJO, 2019).

Para isso, é necessário atentar para alguns pontos importantes, como: o tempo previsto; o objetivo proposto; os conteúdos; e as atividades presenciais. Sob essa perspectiva, acreditamos que uma Ação Formativa bem planejada que leve em consideração as necessidades de formação dos docentes provoque a construção de competências necessárias ao processo de ensino inclusivo, em turmas que atendem alunos com deficiência e transtornos, ao longo da Ação Formativa, quando efetivada pela escola, segundo sua necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esta tese com a certeza de agregarmos novos conhecimentos à prática pedagógica por nós desenvolvida no contexto da Educação Especial, com atuação junto aos alunos com deficiência. Nesse contexto, reconhecemos a representatividade desse trabalho para nossa formação profissional.

Após pesquisarmos os referenciais teóricos e informações que nos facilitaram relacioná-los com as necessidades docentes sobre o processo de ensino dos estudantes com deficiência no ensino comum, vimos na literatura consultada saberes que se referem à questão da formação docente, aos desafios e às oportunidades, assim como a dificuldade dos ajustamentos curriculares com as práticas desenvolvidas no contexto das salas de aula do Ensino Fundamental. Além disso, a proposta de empenharmo-nos em pesquisar a maneira como os professores desenvolvem o processo de ensino do aluno com deficiência na escola comum. Por isso, ao realizarmos uma análise sistemática acerca das perspectivas dos professores em relação aos alunos com deficiência, indicamos a seguir algumas considerações.

Seguimos os rumos que traçamos para alcançar aos objetivos anteriormente definidos presentes em todos os capítulos dessa tese, compreendendo que os assuntos aqui discutidos podem não ter a representatividade merecida, como espaço de discussão constante no cotidiano educacional, mas, com certeza, colaboraram para ajudar nos debates a respeito da proposta curricular para uma ação formativa na formação contínua de professores da Educação Especial.

Ao retomarmos os objetivos propostos neste trabalho, podemos afirmar que os mesmos foram atingidos, haja vista que houveram elucidações importantes sobre a realidade vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa, pois sabemos que o tema abordado foi bastante enriquecido na perspectiva da educação inclusiva.

Concordamos com Demo (2009, p. 15) ao dizer que fazer o conhecimento progredir e humanizá-lo são características da prática docente de um profissional que viabiliza a reconstrução do conhecimento: “Ser professor é substancialmente ‘saber fazer o aluno aprender’, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende [...]”. Assim, entendemos que à medida que o professor se apropria de saberes específicos da sua prática pedagógica, mais oportunidade terá de aprender

e, dessa forma, oferecer aos seus alunos novos conhecimentos a partir de ações docentes que possibilitem um aprendizado significativo, de modo que estes alunos sejam bem sucedidos na sua aprendizagem.

Ao expor teoricamente a relevância de sustentar a formação docente contínua, como imprescindível na caminhada do professor, é possível destacar que antigamente já haviam debates sobre a preocupação de desenvolver na escola um trabalho com formação docente na Educação Especial e ainda com os professores que contribuíam no ensino comum, possuindo acesso a uma formação que pudesse acrescentar e proporcionar uma educação como alvo de apropriação aos alunos que, por acaso, apresentassem alguma deficiência.

Se a educação, frente a ela os docentes, amparados claramente pela organização educacional, tem a capacidade de execução desse trabalho, precisamente não hesitar em consolidar que, em curto tempo, a escola tornar-se-á um espaço privilegiado que irá comemorar as diferenças, eliminando as desigualdades e proporcionando a inclusão de todos sem que careçamos denunciar discriminações, intolerância, hostilidade e implicância que muito colaboram para que ocorra uma repulsa entre os grupos.

Esse tema relevante levou-nos a procurar entender como acontecia o processo de formação de professores da Educação Especial e relacioná-la com o os efeitos sobre as práticas pedagógicas em escolas que lidam com a educação inclusiva.

A garantia de uma educação de qualidade para todos necessita ainda de uma formação contínua que leve em consideração as dificuldades vivenciadas pelos professores que atuam alunos com deficiência para a concretização da inclusão. Precisamos de vontade política e muita determinação, seja na ressignificação do papel da escola nesse vertiginoso contexto pós-moderno, seja na qualidade da formação e na valorização pessoal-profissional dos gestores e professores, levando a, cada vez mais, preservar e praticar os valores democráticos universais e o respeito às diferenças.

Com base nisso, a questão que norteou esse estudo foi devidamente respondida à medida que os resultados apontam inúmeras necessidades de formação docente dos sujeitos pesquisados para melhor atuar em sala de aula na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Nessa discussão, ressaltamos nossa opção pelo uso do termo “formação contínua” em detrimento de “formação contínua”, corroborando com Campos (2017,

p. 75) de que a desinência “ada” sugere uma relação de educação como uma ação finalizada, diferente da segunda, que reforça a ideia de progressão, compreendendo-a “como aquela que se estabelece em um contínuo, sugerindo uma ideia de evolução e desenvolvimento, que continua, após a formação inicial”.

Nesse sentido, Rodrigues e Esteves ratificam esse conceito, ao afirmarem que a formação contínua é:

> Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização.

Inferimos, assim, que a formação contínua é diferente da formação inicial, visto que se organizam de forma distinta ao elaborarem seus objetivos, conteúdos, metodologias e sistematizarem os materiais e as situações pedagógicas, bem como divergem em relação ao público-alvo, suas finalidades e funcionamentos.

Nosso aporte teórico buscou discutir de forma clara e compreensível o contexto da Educação Especial no cenário nacional educacional, destacando algumas de suas leis, dos avanços e conquistas já implementados. Foi possível ainda compreender como as necessidades de formação docente estão evidenciadas no cotidiano de tantos educadores, que buscam desenvolver uma prática pedagógica exitosa.

Nesse cenário da pesquisa teórica, também entendermos a importância da formação contínua do profissional docente, visto que este se constitui em um processo de formar o docente em serviço, dando-lhe a oportunidade da construção de um espaço de reflexão simultânea entre o que ele está fazendo e como ele pode fazer uma mesma ação de uma forma melhor.

Desse modo, inferimos que a formação contínua, como dito anteriormente, constitui-se em espaço privilegiado para a discussão de práticas e saberes, com a possibilidade de ressignificá-los e recontextualizá-los, constituindo-se como um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências docentes.

No que diz respeito à metodologia utilizada, ao analisarmos os instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participativa e diário de campo), contendo as respostas dos docentes, percebemos que os mesmos

favoreceram de modo relevante à construção de dados que, após análise elucidativa, permitiu-nos a constatação de que há necessidade de formação contínua dos professores que desenvolvem ações didáticas em salas de aula regulares que agregam alunos com deficiências, apostando na melhoria da qualidade do ensino no contexto da Educação Inclusiva.

Nas sessões de observação nas salas das professoras Rosa de Saron e de Lírio, tivemos a oportunidade de conhecer outras práticas desenvolvidas com alunos com deficiência nos dando a percepção de que há muito a ser feito para que o processo inclusivo seja efetivado de verdade, como garantido nas leis aqui discutidas. Para isso, entendemos que o sistema educacional que rege esse país Brasil está focado em garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, porém, ainda está garantido o direito de que TODOS devem ser incluídos no processo educativo.

No capítulo que tratou das análises das falas das docentes entrevistadas, percebemos as angústias e dificuldades, resultando em necessidades de formação contínua, vivenciadas no cotidiano dessas profissionais. É um contexto ainda muito complexo, que necessita de mais políticas públicas voltadas para assegurar os saberes necessários à prática docente na atuação com alunos com deficiência.

Assim, conforme o acréscimo na formação de professores, a educação inclusiva necessita ser uma educação para todos e com todos, com a finalidade de influência mútua e iminente com os contextos educativos, iniciando da abrangência das dificuldades autênticas, para a resolução dos mesmos.

Nesse contexto, concluímos com a certeza de que ainda temos muito que aprender, contudo, também estamos cientes de que muito temos para ensinar, visto que através da nossa formação como pedagoga e professora da Educação Especial adquirimos competências e habilidades necessárias para auxiliar na formação de novos cidadãos críticos que, assim como nós, estão ávidos por novos saberes.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **Análise das Práticas Pedagógicas dos Professores e das Situações Pedagógicas.** Porto: Porto Editora, 2000.

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** 2. Ed. Coimbra: IUC, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, T. M. de F. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo:** Que necessidades da formação docente? 240fls. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

____. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo:** Que necessidades da formação docente? Curitiba: CRV, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de aluno com deficiência física/neuro-motora. 2º ed. Brasília, 2006.

____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

____. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Brasília: MEC/CNE, 1996.

____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2016.

____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).** Brasília: Ática, 2001.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/SEB, 2010.

____. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional 059/2009**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

____. Ministério de Educação. **Lei Brasileira de Inclusão, n. 13.146/2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. Brasília: MEC/ SEF, 2015.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de professores. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes 1999, p. 22-41

____. Formação contínua de professores: tendências atuais. In: REALI, M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152.

CARVALHO, D. **A psicologia frente à educação e o trabalho docente.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan. /jun. 2002.

CELANI, M. A. A. A educação contínua do professor. **SBPC Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 158-163, fev. 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA, V. B. da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum**. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUTRA, C. P. et al. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

FERREIRA, A. **Arte, escola inclusão:** atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis: Vozes, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009a.

____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.116

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma educação contínua. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líder Livro, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

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

____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHLS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, 33. 2021.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. in: SILVA, T. T. da. (Org.) **O Sujeito da Educação** – estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994,

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

____. O planejamento escolar**.** In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Educação inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

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

____. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, L. A. R. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. In: MARTINS, L. A. R. (org.). **Desafios da inclusão escolar.** (Recurso eletrônico). João Pessoa: Ideia, 2021.

MARTINS, M. A.; FERREIRA, A. C. Formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Matemática: análise de um curso de extensão. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 1, n. 2, pp. 220-245, mai/ ago. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São. Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, G. de N. Educação e sentimento: é preciso discutir essa relação. **Revista Nova Escola,** out/2004.

NEGRINE, A. instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V; TRIVINOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

____. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A Pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **Revista ECCOS,** São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas.** 2020. Disponível em: <http//:www.todospelaeducacao.org.br > Acesso em: 10 Out. 2023.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. Â. P. **A análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa, 2006.

RODRIGUES, M. Â. P.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

____. **Escola e Democracia.** 8. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores:** um caminho para a integração escolar. 2000. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, T. T. da**. Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAKE, R. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, (07), 5–14. 2013.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** ano XXI, no 73, Dezembro/2000.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky In: Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 9. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-ESBP-ABPP, 3., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In.: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas de pesquisas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

____. **Projeto Político-Pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VILELAS, J. **Investigação** - O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Silabo, 2009.

YAMASHIRO, C. R. C. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2008.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDAD DEL SOL – UNADES –PY
ESL – CENTRO EDUCACIONAL
CURSO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Caro(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), _____
Este questionário piloto tem como objetivo construir dados acerca do nosso objeto de estudo. Esta é a primeira etapa da pesquisa de campo desenvolvida por mim no curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da *Universidad del Sol*/UNADES-PY. Conto com sua colaboração e desde já agradeço por você dispensar parte de seu valioso tempo.

DADOS PESSOAIS

1- Com que nome você gostaria de ser identificado(a) nesse estudo? _____
2- Sexo? ( )Masculino ( )Feminino ( )Prefere não se identificar
3- Sua faixa etária: ( )18 a 25 ( )26 a 35 ( ) 36 a 45 ( )46 a 55 ( )acima de 56 anos
4- Qual o seu estado civil? ( )Solteiro(a) ( )Casado(a) ( )Divorciado(a) ( ) Viúvo(a)

FORMAÇÃO ACADÊMICA

5- Instrução:
a) Graduação ( ) Curso _____ Instituição _____
b) Especialização ( ) Curso_____ Instituição _____
c) Mestrado ( ) Instituição _____
d) Doutorado ( ) Instituição _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

6- Sobre a docência/coordenação pedagógica:
A. Tempo de serviço como professor(a)/coordenador(a) pedagógico(a): _____
B. Tempo de serviço na Escola atual: _____
C. Turno(s) em que leciona/coordena na Escola: _____
D. Atuação: ( ) Educação Infantil ( ) Anos Iniciais do EF ( ) Anos Finais do EF ( ) Ensino Médio ( ) EJA ( ) Educação Especial

7- Vínculo Empregatício:
Estado: ( ) Efetivo ( ) Processo Seletivo ( ) Outros
Município: ( ) Efetivo ( ) Processo Seletivo ( ) Outros
Outros vínculos: ( ) Efetivo ( ) Processo Seletivo ( ) Outros

Muito obrigada!!

APÊNDICE B - ENTREVISTA

UNIVERSIDAD DEL SOL – UNADES - PY
PROGRAMA DE MESTRADO/DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESL - CENTRO EDUCACIONAL

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA DIRECIONADA AOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tema: Necessidades da Formação Docente de professores da Educação Especial que atuam com alunos com deficiência.
Objetivos: Identificar as necessidades formativas relativas à organização de uma prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.
Local: Escola Estadual Vale do Pitimbú
Identificação do entrevistador: Meire Lúcia Ramalho de Oliveira Santana

Para refletir acerca de uma prática pedagógica exitosa na perspectiva da Educação Inclusiva, convido-a a responder as seguintes questões:

1) Como deve ser a formação do professor para atuar na Educação Inclusiva?
2) Qual a importância da formação do docente na perspectiva da Educação Inclusiva?
3) Qual o papel do professor no processo de inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência?
4) Que dificuldades na sua prática você tem encontrado para exercer uma ação docente exitosa?
5) Que saberes são necessários para uma prática exitosa na perspectiva inclusiva?
6) Que autores sustentam sua prática pedagógica?
7) Que dificuldades você tem encontrado na sua docência como professora da Educação Especial em sua sala de aula?
8) No contexto da Educação Inclusiva, que necessidades de formação docente são sentidas por professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, no atendimento de alunos com as mais variadas deficiência?
9) Em sua opinião, como deve ser uma formação docente contínua na perspectiva da Educação Inclusiva?
10) Como planejar, orientar e pensar nos sujeitos com deficiência se você como professora não foi preparada para trabalhar com esse universo de alunos com deficiência?
12) Em sua opinião, até quando os alunos com deficiência terão de esperar para que a escola e a educação em geral efetivem seu processo de escolarização na perspectiva inclusiva?

Muito obrigada!

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDAD DEL SOL – UNADES - PY
PROGRAMA DE MESTRADO/DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESL - CENTRO EDUCACIONAL

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO N. _____
AULA DA PROFA _____
INSTITUIÇÃO _____

Data: _____
Início: _____ Término: _____ N. de alunos na sala: _____

Objetivo(s) da aula:
_____
_____

Conteúdo(s) e metodologias utilizados:
_____
_____

Recursos didáticos utilizados:
_____
_____

Características ambientais:
_____
_____
_____

Características dos alunos:
_____
_____
_____

Desenvolvimento da aula:
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Perfil da prática observada:
_____
_____

Observação:
_____
_____
_____

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS EM UNIDADE ESCOLAR

Ilmo. Sr (a): _____ (Nome do Administrador Responsável)

Eu,_____, matriculado(a) no curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universdad del Sol/Centro Educacional ESL, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) _____, venho solicitar a V. Sa. a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa de iniciação acadêmica intitulada:_____ _____, cujo objetivo é _____. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de: questionário (impresso ou virtual) e análise documental, na instituição _____, com professores(as) e/ou coordenador(a) pedagógico(a). Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição. Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

_____ (nome da aluna).

Parnamirim/RN

xx de xxxxxx de 2023.

_____

Nome do colaborador/a

_____

Instituição a qual representa

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO COLABORADOR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS – COLABORADOR INDIVIDUAL (ALUNOS)

Ilmo. Sr (a): _____ (Nome do colaborador), professor/a da etapa/modalidade/disciplina: _____, na Escola _____ (Nome da escola).

Eu,_____ (nome da pesquisadora), matriculada no Mestrado em Ciências da Educação da Universidad del Sol/Centro Educacional ESL, sob a orientação do Prof.(a) Dr (a) _____, venho solicitar a V. Sa. a autorização para coleta de dados através do uso de questionários (impresso ou virtual), com a finalidade de realizar a pesquisa acadêmica intitulada:_____ _____, cujo objetivo é_____ _____. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de: questionário; entrevista semiestruturada; observação participante; e análise documental, instituição _____, com professores(as) da(o) _____. Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos. Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

_____ (nome do aluno(a).

Parnamirim/RN

xx de xxxxxx de 2023.

_____

Nome do(a) colaborador(a)