

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Cynthia Esper Corrêa Cintra

EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO:
análise das percepções de docentes
de uma escola do Vale do Paraíba

TAUBATÉ-SP
2023

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Cynthia Esper Corrêa Cintra

**EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO:
análise das percepções de docentes
de uma escola do Vale do Paraíba**

Pesquisa apresentada à Qualificação, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Educação.
Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza.

TAUBATÉ- SP
2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

C575e Cintra, Cynthia Esper Corrêa
Educação Especial-inclusiva no Ensino Médio: análise das
percepções de docentes de uma escola do Vale do Paraíba /
Cynthia Esper Corrêa Cintra. -- 2023.
118 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação Especial-Inclusiva. 2. Ensino Médio.
3. Interseccionalidade. I. Universidade de Taubaté. Programa
de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
CYNTHIA ESPER CORRÊA CINTRA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO:
análise das percepções de docentes de uma escola do Vale do Paraíba**

Projeto de pesquisa apresentado à BANCA EXAMINADORA DE QUALIFICAÇÃO, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Educação

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida – Fundação Carlos Chagas

Assinatura _____

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

TAUBATÉ- SP

2023
AGRADECIMENTOS

Quero, aqui, agradecer a todas as pessoas que me ajudaram no processo de conhecimento, desde minha primeira professora, que me ensinou a ler e escrever para que, a partir daí, eu pudesse adquirir o “conhecimento do mundo”. Agradeço minha mãe e minha filha que nunca deixaram de acreditar em mim e que, juntas, estamos enfrentando mais este desafio a favor da educação brasileira. Aos meus alunos, pois são a razão de todo este processo de aprendizagem e informação pelo qual estou passando, e que todos os dias mostram o quanto precisamos uns dos outros. Eu, porque colaboro para a formação global deles e eles, porque dão sentido ao meu aprender diariamente, me introduzem no mundo moderno e me mostram o quanto a diversidade nos faz mais humanos. Agradeço também a todas as pessoas do Programa Mestrado em Educação, a minha amiga de longa data e colega de mestrado Priscila Viana - que não mede esforços para me atender prontamente, a minha orientadora Liliane Bordignon de Souza, aos nossos professores que estão lutando incansavelmente para fazer-nos profissionais reflexivos e atuantes na busca da qualidade da educação no Brasil.

“Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única. E nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram por acaso”.

(ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, 2017)

RESUMO

Este trabalho analisa experiências docentes no Ensino Médio no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na escola, sob a perspectiva da interseccionalidade. As lacunas presentes no funcionamento e atendimento aos alunos público-alvo da educação especial-inclusiva são evidentes para quem trabalha na educação básica. Esta pesquisa tem como objetivo justamente investigar os desafios enfrentados pelos professores de uma escola de ensino médio na Serra da Mantiqueira no movimento de promoção da inclusão de pessoas com deficiência, na intenção de contribuir para a compreensão do problema abordado e para a construção de ações pedagógicas inclusivas. Foi, portanto, analisado como os docentes têm construído experiências pedagógicas envolvendo pessoas com deficiência, notadamente destacando temáticas como preconceito e exclusão referentes a outros marcadores sociais da diferença. A pesquisa é de abordagem qualitativa, envolvendo levantamento bibliográfico, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com 10 professores que atuam no Ensino Médio. A formação de professores foi abordada acompanhando análises em Tardif, J. Shulman e L. Shulman: já no que concerne ao tema educação especial-inclusiva, buscou-se apoio em Mantoan e Magalhães, e no que se relaciona ao desenvolvimento humano foi buscado apoio em Lev Vigotski. Os dados foram interpretados a partir da análise de conteúdo sugerida por Maria Laura Franco. A pesquisa revela que os professores entrevistados reconhecem suas limitações na promoção de uma Educação Especial-Inclusiva, acreditam que as práticas e as trocas de informação e experiências com seus pares são o principal recurso que possuem, o que de certa forma é muito positivo no âmbito escolar. No entanto, demonstram falta de formações continuadas direcionadas à temática, ofertadas pela rede de ensino e falta de apoio da gestão escolar. Muitos deles buscaram outras fontes de conhecimento fora da escola para obter maiores informações a respeito do processo de inclusão e da educação especial-inclusiva. A pesquisa também deu origem a uma proposta formativa voltada ao corpo docente da referida escola, que propõe a construção de ações de formação relacionadas à inclusão e à diversidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial-Inclusiva. Ensino Médio. Interseccionalidade.

ABSTRACT

This work analyzed teaching experiences in High School with regard to the inclusion of students with disabilities at school under the intersectionality perspective. The gaps present in the operation and service to students, the target audience of inclusive education, are evident for those who work in basic education. This research aims to investigate the challenges faced by teachers at a high school in Serra da Mantiqueira to promote the inclusion of people with disabilities, contributing and understanding the approached problem and to construct positive inclusive actions. Therefore, it was examined how teachers have been constructing pedagogical experiences involving disabled people and not letting thematic as prejudice and exclusion referring to other social markers of difference aside. The research has a qualitative approach, involving a bibliographical survey, a quiz and semi-structured interviews with 10 high school teachers. The teacher training was approached following Tardif, J. Shulman and L. Shulman with regard to inclusion special education sought support in E. Mantoan and L. Magalhães and in what relate to human development was searched in Lev Vigotski. The data will be interpreted from the content analysis suggested by Maria Laura Franco. This research discloses that the interviewed teachers acknowledge their own limitations in the promotion of a inclusion special education, they believe that the practices, information exchanges and pairs experiences are the main resource they have, what somehow is really positive in the school sphere. However, they show lack of continued information directed to the theme, given by the educational network and lack of support from the school management. Many of them seek others knowledge sources outside school to obtain bigger information about the inclusion process and the inclusion special education. This research also gave birth to a training proposal aimed to faculty of the mentioned school, that proposes a training action construction related to inclusion and social diversity.

KEYWORDS: Interseccionalidade. Inclusão especial Educação. High School.

LISTAS DAS TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

TABELAS

TABELA 1 – Artigos <i>SCIELO</i>	31
TABELA 2 – Dissertações e Teses da plataforma CAPES	33
TABELA 3 – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	36

QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos participantes	24
QUADRO 2 – Artigos <i>SCIELO</i>	31
QUADRO 3 – Dissertações e Teses da plataforma CAPES	33
QUADRO 4 – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	36
QUADRO 5 – Categorias de análise	50

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Idade dos Participantes	44
GRÁFICO 2 – Gênero dos Participantes	44
GRÁFICO 3 – Formação dos Participantes	45
GRÁFICO 4 – Sala de Recursos Multifuncionais	46
GRÁFICO 5 – Conhecimento das Políticas Públicas da Educação Inclusiva	47
GRÁFICO 6 – Experiência com Alunos Público-alvo da Educação Especial	48
GRÁFICO 7 – Desafios da Escola Inclusiva	48

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ATPC - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FGV - Fundação Getúlio Vargas

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro)

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (acrônimo)

LGBTfobia – discriminação, preconceito contra quem sente atração sexual por pessoas do mesmo sexo

LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Não-Binárias, Queer, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e Outras Identidades de Gênero e Orientações Sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo (acrônimo)

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

NOVOTEC – cursos de habilitação técnica e de qualificação profissional

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

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

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SCIELO - Scientific Electronic Library

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC - Theodoro Corrêa Cintra

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

UNITAU - Universidade de Taubaté

UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Justificativa.....	17
1.2 Problema.....	18
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo Geral.....	19
1.3.2 Objetivos Específicos.....	19
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
2.1 Questionário.....	22
2.2 Entrevista semiestruturada.....	23
2.3 Caracterização dos participantes.....	24
2.4 Análise de conteúdo.....	25
2.5 Organização do trabalho de pesquisa.....	26
3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA.....	27
3.1 Breve apresentação sobre a legislação brasileira.....	28
3.2 Revisão de literatura: Educação Especial-Inclusiva no Ensino Médio.....	29
3.3 A inclusão a partir de uma perspectiva interseccional.....	38
4 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA.....	43
4.1 Caracterização dos professores participantes.....	43
4.1.1 Idade dos Participantes.....	43
4.1.2 Gênero dos Participantes.....	44
4.1.3 Formação dos Participantes.....	45
4.1.4 Sala de Recursos Multifuncionais.....	45
4.1.5 Conhecimento Sobre Políticas Públicas da Educação Inclusiva.....	46
4.1.6 Experiências com Alunos Público-Alvo da Educação Especial.....	47
4.1.7 Desafios da Escola Inclusiva.....	48
4.2 Percepções sobre a inclusão no ensino médio.....	49
4.3 Categoria - O papel das trocas e redes de apoio na promoção de uma Educação Especial Inclusiva.....	51

4.4	Categoria – Conhecendo e aprendendo juntos para a construção da Educação Especial Inclusiva.....	57
4.5	Categoria - Restrições e adversidades na Educação Especial-Inclusiva.....	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES: QUESTIONÁRIO.....	99
	APÊNDICE B – QUESTÕES NORTEADORAS: ENTREVISTA.....	102
	APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO.....	104
	ANEXO A – TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)	115
	ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR.....	117

APRESENTAÇÃO

Me chamo Cynthia. Tenho 57 anos e moro em Campos do Jordão, cidade em que nasci e onde a família do meu pai veio morar nos tempos em que a Tuberculose se curava em locais com altitudes bem elevadas por conta do ar rarefeito.

Minha trajetória profissional se mistura o tempo todo com a biográfica já que venho de uma família de professores, desde mãe, tios e tias, tanto por parte do meu pai, como da minha mãe, até primos e irmãos. Me ensinaram o significado de união, respeito, solidariedade, amor ao próximo, mas me ensinaram mais duas lições que me fizeram ser a pessoa que sou hoje: reconhecer a importância do trabalho em nossa vida e sempre olhar à nossa volta antes de tomar atitudes. São lições que me tornaram esta profissional de hoje.

O que me moveu a construir este Memorial foi mostrar que minha trajetória profissional docente não teve um caminho tranquilo. Foi cheio de tropeços, desafios, mas também de grandes conquistas e reconhecimentos. A mensagem que pretendo com este Memorial é a de destacar que, na docência, as dificuldades são muitas, mas também ela é cheia de prazeres principalmente quando se pensa na diferença que se fez na vida das pessoas que passaram por você. Pois muitos de nós deixamos muitas lições na vida deles e essa missão nos pertence. Porém, é fundamental não esquecer que a construção dos profissionais que somos, devemos boa parte a eles.

Apresento, em forma de prosa, um relato autobiográfico de minha trajetória profissional na Educação Básica, mais especificamente na rede pública, cujos conhecimentos produzidos e por mim adquiridos têm alicerçado a constituição da minha identidade profissional como docente, no exercício de minhas funções como professora, posteriormente à frente da gestão escolar e, novamente, na sala de aula. Retrata de maneira sucinta, mas abrangente, uma trajetória profissional de mais de trinta anos, dentro de minha história de vida que o tempo todo se mistura com o trabalho.

Em 1971, entrei na 1ª na única escola da cidade na qual 80% das crianças e jovens da cidade estudavam, já que ia desde o “pré-primário” até o terceiro colegial e tinha também o curso normal.

Campos não tinha faculdade e muitos jovens saíram da cidade para estudar e fizeram carreiras em outros municípios. Quando iniciei o curso de magistério, tive uma professora de didática que colaborou para que eu me apaixonasse pelos estudos e pela possibilidade de ser professora. Concluindo o curso do magistério, trabalhei dois anos na área, e entrei em uma fase de dúvidas do que realmente queria porque não estava muito satisfeita dando aula para crianças

pequenas, mas tinha a certeza da profissão escolhida: nunca duvidei do fato de que seria professora.

Fui para São Paulo fazer faculdade de Pedagogia em 1986, na Faculdade Objetivo. Queria investir na área de formação de professores. Para mim, o professor é aquele que leva seus alunos ao encontro do conhecimento. Segundo Roldão (2007), “Ensinar é como professar, é conduzir o aluno em busca do conhecimento”: era isso o que eu queria profissionalmente para mim, mas naquela época as coisas não eram fáceis. Tive que ajudar meus pais a me manter em São Paulo.

Voltei para Campos em 1990 e em 1991, assumi uma disciplina de História da Educação no curso Normal. Aos poucos fui me tornando professora; enfim estava me identificando enquanto professora. Segundo Marcelo (2009), identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. Passei os anos me construindo dia a dia e essa construção tem muito dos meus alunos. Ingressei na carreira de professora em uma época em que pouco se pensava nos alunos com deficiência quando da realização do planejamento escolar e dos planos de aula. Acompanhei, portanto, muitas mudanças e implementações de políticas públicas que foram idealizadas e executadas com vistas a melhorar a qualidade na educação.

Parafraseando Drummond, no meio do caminho tinha muitas pedras. A maior delas foi vencer o estigma de ser filha da diretora da escola. Muito difícil quebrar as concepções dos colegas, mas tiveram muitas outras pedras. Foi difícil vencê-las porque, quando se é professor substituto, muitas vezes se consegue aulas somente depois de alguns meses, um ano se consegue e outro não.

No ano 2000, fiz especialização em Psicopedagogia na UNITAU, quando concluí, passei a dar as aulas de Psicologia da Educação, sempre no curso Normal. Me encontrei com essa área de trabalho. Me interessei pela área de inclusão quando quase não se ouvia nada sobre isso. Era curioso quando os alunos com Síndrome de Down entravam na escola e vinham até mim - penso que foi um chamado, como se eu os atraísse, e eles a mim. Queria colaborar com a escola, mas sabia que alfabetizando alguns alunos, estava fazendo algo bom também para eles. Em 2003, para minha tristeza, o curso do magistério acabou.

Um ano depois que minha mãe aposentou, fui convidada a assumir a vice direção da escola. Não era meu sonho, mas com o final do magistério, ficaria sem trabalho, então aceitei. Foi o momento que comecei a me estabilizar, já não ficava um grande período sem trabalho como aconteceu por muitos anos. Fiquei nesta função por sete anos. Na vice direção pude conquistar o respeito dos meus colegas e mostrar que era capaz de ser boa profissional. Gostava do trabalho, era desafiador, a escola era muito grande (chegou a ter 2.500 a 3000 alunos), tinha

três períodos, mas gostava do que fazia, afinal estava colaborando para o sucesso da escola em que entrei no 1º ano primário e não saí mais.

Depois que fiquei grávida, queria mais tempo para estar com minha filha. Como gostava muito da área de linguagem, fiz faculdade de Letras na UNITAU e com o salário de vice-diretora conseguia pagar minha faculdade. Quando concluí, achei que deveria voltar para a sala de aula. Tenho orgulho da trajetória que percorri. Alguns colegas lamentaram minha saída, mas voltei para a sala porque acredito que um bom trabalho em sala depende de um bom professor, e um bom trabalho de diretor depende de um bom secretário, de bons funcionários, de bons professores, enfim, é uma engrenagem que precisa funcionar.

Busquei o mestrado por muitos anos, mas minha condição financeira não me permitia. Queria continuar os estudos e continuei mirando o mestrado enquanto fui fazendo faculdades e especializações. No fundo, nunca foi o suficiente. Sempre tive a certeza de que este momento chegaria. Sempre fui muito incentivada por meus colegas e familiares, mas condições financeiras não tinha.

Penso que o professor que tem vínculo afetivo com a escola faz um trabalho além daquele necessário porque almeja o melhor para ela. Se preocupa, cuida, colabora.

No ano de 2012 fui convidada a ser vice-diretora em outro município bem próximo de Campos do Jordão. Aceitei prontamente por duas razões: não precisaria sair da minha cidade, deixando minha filha com minha mãe durante a semana, e estaria perto de meu pai que, já idoso, precisava de mim.

Neste ano de 2012 e 2013 fiz uma faculdade à distância de Sociologia e, em 2014, teve concurso novamente: passei e assumi o cargo na escola da minha cidade e, no final do ano, consegui remoção do primeiro cargo também. Fiquei com os dois cargos na mesma escola.

Em 2017 voltei novamente para a sala de aula dos dois cargos. Não é fácil, mas os anos de experiência me trouxeram alguma sabedoria, então criei estratégias que me mantinham bem com os alunos, com a escola e com minha vida privada. Ano passado, entrei com processo de aposentadoria do 1º cargo e hoje estou somente com as aulas de Sociologia. Hoje me sinto avó dos meus alunos, mas não acho ruim. Sou mais condescendente com eles do fui anos atrás. Temos uma relação carinhosa.

Às vezes penso que já não estou mais na idade, mas tenho uma necessidade enorme de aprender, de adquirir conhecimento, e tenho me sentido desafiada com tudo o que tem sido apresentado a mim. Encerro este memorial dando graças porque o conhecimento é o que move a minha vida!

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos de alunos com deficiência, e de fazer um trabalho de maneira que eles estejam incluídos, vem sempre a sensação de que não estamos preparados, de que não temos competência para fazer esse trabalho, visto que a atuação docente que forja a experiência leva tempo para amadurecer de modo consistente. Nessa medida, quando iniciamos a docência, é de suma importância que tenhamos a oportunidade de incorporarmos de maneira incontornável a formação continuada em nossa prática educativa, tendo em vista uma melhor articulação da teoria com a prática na constituição do currículo.

Em minha formação ao longo da carreira, vários cursos me foram ofertados; no entanto, chama atenção o fato de que formações para a inclusão não ocorreram de forma a buscar um melhor atendimento aos estudantes com deficiência. Apenas mais recentemente, diante dessa nova realidade escolar com a qual nos deparamos, percebemos a busca por uma educação para todos que garanta minimamente um processo de inclusão escolar significativo para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Essa nova postura, cada vez mais generalizada, tem exigido mudanças com relação às práticas educativas utilizadas pelos professores nas salas de aula.

Com efeito, práticas formativas podem demonstrar didático-pedagogicamente como é possível trabalhar com cada aluno, como perceber suas diferentes especificidades e movimentos interseccionais.

Em nossas práticas essas questões passaram a me inquietar cada vez mais e, para ter um resultado exitoso, precisava saber, conhecer, mergulhar nesse universo da inclusão. E é o que busco fazer com este trabalho. Meus colegas parecem sentir algo muito semelhante. A falta de formação continuada é sentida por muitos e certamente afeta as práticas pedagógicas dos docentes, a começar pela falta de conhecimento no que concerne cada deficiência: suas características e formas possíveis de atuar em sala de maneira a incluir os alunos, sempre na perspectiva da interseccionalidade.

No momento, apesar de ainda sentirmos um certo estranhamento, estamos abertos, dispostos e desejosos em enfrentar o desafio da inclusão. Enquanto o professor estiver inseguro, desorganizado com relação ao que fazer diante do aluno com deficiência, é este que sofre por perceber-se solitário e desorientado na sala de aula.

A principal intenção desta pesquisa, no que concerne a esse complexo teórico-metodológico, é conhecer os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio, conhecer suas experiências pedagógicas no sentido de identificar como fazem uso ou não dos recursos

ofertados pelo poder público, e buscar uma forma de tornar a inclusão algo mais eficaz na escola de Ensino Médio. Isso implica buscar ampliar o conhecimento dos docentes oferecendo oportunidades de trocas de conhecimento para atender o universo dos alunos que estão na escola, mas que não fazem parte dela. Com isso, criamos uma proposta formativa, apresentada ao final, buscando abordar os pressupostos da educação especial-inclusiva a partir de uma perspectiva interseccional.

1.1 Justificativa

O número de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio público vem crescendo todos os anos e a situação não é diferente na escola que será objeto de análise desta pesquisa. Por ser uma escola de grande porte, e a única de Ensino Médio regular, recebe alunos oriundos de todos os bairros do município - encontramos nela, a expressão de diferentes tipos de preconceitos como capacitismo¹, *bullying*, racismo, sexismo, dentre outros.

Os professores, atualmente, em um momento de aceleradas mudanças sociais e culturais, enfrentam complexos desafios de aprendizagem escolar com estudantes, não só de origem sociocultural distintas, mas, sobretudo, com características e necessidades muito diversas. Logo, os desafios são inúmeros e o preparo pedagógico para o exercício da docência é cada vez mais complexo e demandante.

Nesse sentido, é por meio de ações educativas que os profissionais buscam atender de maneira adequada às necessidades individuais e específicas dos alunos com deficiência e daqueles que se sentem marginalizados de alguma forma. Essa ação é pautada no respeito e no convívio com as diferenças, produzindo conhecimentos, preparando os educandos para uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação: os professores precisam tratar das relações entre os alunos e ter conhecimento sobre inclusão de alunos Público-alvo da Educação Especial-inclusiva (PAEE).

Para amenizar estas formas de violência, a comunidade escolar faz interferências com projetos de cunho social como, por exemplo: “*Setembro Amarelo*”, “*Maião Laranja*”, na conscientização contra abuso infantil, e assim por diante, ano a ano, com o objetivo de conscientizar os alunos a ter uma postura agregadora, solidária, empática e tantos outros valores na tentativa de construir e formar uma sociedade mais humanizada. Uma sociedade que se

¹ Ver: MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

preocupa com a inclusão, se preocupada certamente traria com relevância o “*Setembro Verde*” para a escola que é o mês de luta de inclusão para pessoas com deficiência, no entanto, fica a reflexão: Não seria um tema a ser tratado durante todo o ano e por toda a sociedade?

Em relação à inclusão, minhas inquietações têm sido o combustível que me move a buscar compreender, conhecer e melhorar a qualidade de vida desse grupo, por acreditar que é no ambiente escolar que se concentra a maior gama de possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Percebi muitas barreiras que impedem o sucesso desses alunos que, de certa forma, permanecem na escola desamparados, quase invisíveis.

Outro fator relevante é o medo e angústia que os pais sentem ao deixar seus filhos escola. A comunidade escolar nem sempre está ciente de que tem alunos com deficiência chegando e tampouco qual é a deficiência. Mora aí grande parte da insegurança dos familiares. Nesse momento é importante saber quem deve receber esses alunos e seus pais, como se dão as trocas de experiências do professor da sala de aula, das diferentes disciplinas, e, com isso, intentar colaborar para superar suas necessidades no processo de inclusão, no sentido de fazer com que os alunos consigam vencer seus obstáculos na escola e que aqueles que se sintam excluídos possam, de forma substantiva, sentir-se parte do poderoso processo de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo, consoante, o trabalho colaborativo entre pais e profissionais.

Por isso, este trabalho pretende, compreender como os professores constroem seu conhecimento no que diz respeito à inclusão, o quanto estas construções podem interferir nas práticas pedagógicas dos docentes. E, ainda, quanto suas experiências pedagógicas colaboram para que o processo de conscientização da diversidade existente dentro da escola minimize ações como racismo, capacitismo, homofobia e tantos outros problemas vividos por este público de jovens do Ensino Médio.

O desafio para a efetivação de uma educação inclusiva é o de proporcionar situações de aprendizagens e espaços de socialização que valorizem as diferenças físicas, culturais, sociais e que atendam, portanto, às necessidades educacionais de cada aluno. Portanto, para que a inclusão aconteça são necessárias, mais que medidas declaradas, ações efetivas.

1.2 Problema

A busca para a efetiva escolarização dos alunos com deficiência é algo que não pode ser ignorado, assim como as necessidades formativas dos docentes envolvidos no processo de inclusão. O que se espera da escola e dos docentes é que se desenvolvam, por meio do processo de ensino-aprendizagem, a capacidade criativa e as demais das potencialidades humanas dos

estudantes incursos no processo de inclusão. Nessa direção, é importante ter compreensão (ou construí-la) sobre como funciona o processo de inclusão, saber as peculiaridades que cada aluno apresenta, sua história e como está seu desenvolvimento quando ele chega na escola, bem como as percepções que os profissionais possuem desse processo. de forma que os docentes participem ativa e, também, criativamente deste processo. A partir destas constatações, a pesquisa aqui apresentada procurou abordar o seguinte problema: Quais são as percepções dos professores de uma escola de Ensino Médio sobre a educação especial-inclusiva praticada em seus contextos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender as percepções de professores de uma escola de Ensino Médio sobre a educação especial-inclusiva praticada em seus contextos.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Médio;
- Conhecer as implicações e possíveis contribuições dessa inclusão nas ações dos professores.
- Conhecer como os marcadores sociais da diferença - gênero, cor ou raça e classe social - se interseccionam com a questão da deficiência na escola.
- Organizar um curso de formação para professores do Ensino Médio sobre educação inclusiva na perspectiva interseccional.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho prospectou informações e produziu conhecimentos acerca das percepções e experiências pedagógicas dos professores do Ensino Médio em relação aos estudantes com deficiência assistidos também pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola pesquisada. É importante ressaltar que a escola vem sofrendo recorrente evasão dos alunos que necessitam de um atendimento inclusivo e não o têm. Portanto, para a construção de um processo efetivo de inclusão escolar é necessário compreender os motivos pelos quais esse fato ocorre.

Inicialmente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), aprovado pelo Parecer número 5.524.588, em 13 de julho de 2022, com a finalidade maior de defender os interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo de acordo com os padrões éticos estabelecidos e aceitos pela comunidade científica para pesquisas que incluem pessoas. Antes de iniciar a pesquisa, foi encaminhado à direção da escola os documentos necessários para o consentimento da pesquisa e todos os riscos e benefícios do trabalho apresentados aos participantes. Os professores participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a realização do estudo.

Para realização do trabalho foi feita a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa. De acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO et al., 2002, pp. 21-22).

A presente pesquisa se encaixa como descritiva, pois, conforme Gil (2002), tem a finalidade de descrever a característica de uma dada população ou fenômeno, o que significa especificamente neste projeto, os alunos com necessidades educacionais específicas. A metodologia qualitativa possibilita, então, compreender o ponto de vista do outro, por se tratar de um estudo voltado para o entendimento acerca de fatos e situações cotidianas na rotina escolar. Segundo Severino (2013), quando se fala em abordagem qualitativa, não se está referindo a uma modalidade de metodologia particular. Mas de conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de

pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente as especificidades metodológicas.

Com o intuito de alcançar os objetivos delimitados por esta pesquisa, foram definidos dois instrumentos para a coleta de dados: primeiramente foi aplicado um *questionário* para a caracterização dos professores que trabalham na referida escola, com a finalidade de verificar o perfil, a formação profissional, o tempo na docência e atuação profissional. Após essa etapa foram realizadas *entrevistas semiestruturadas* proporcionando o compartilhamento de experiências e o diálogo nos quais se desvelaram várias determinações que ajudam a explicar como ocorre e o que pode ser feito para aperfeiçoar o processo de inclusão escolar.

Os professores participantes lecionam na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, em uma cidade localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba. Hoje a escola comporta um total de 63 professores e 1 369 alunos, divididos em 37 turmas, tornando-se uma das maiores escolas da sua Diretoria de Ensino. Está situada em uma Estância Turística com 52.000 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2020), município que tem, no inverno, seu maior público, podendo triplicar sua população nas férias de julho e nos feriados.

A cidade tem uma característica peculiar em que os comércios são mantidos por familiares: pais, filhos e netos. Sendo assim, a população é bastante carente e dependente das políticas públicas para que consigam se manter, pois a maior parte do ano é grande o número de moradores sem trabalho fixo. De certa forma, este fato interfere no cotidiano escolar quando chega a temporada de inverno porque os alunos, a partir do segundo ano, abandonam a escola em busca de trabalho extra, que de alguma forma colabora na renda familiar. Esse abandono, em sua maioria, favorece a evasão escolar porque eles não retornam à escola depois da temporada, e se torna um problema enfrentado todos os anos pela escola, numa busca ativa pelos alunos, mas com grande índice de fracasso, na maioria das vezes.

É a única escola de Ensino Médio regular no município, e nela têm alunos oriundos de todos os bairros da cidade, fazendo-a rica em diversidade. É um prédio amplo, com salas amplas e arejadas, com ótima acessibilidade. Conta com 4 laboratórios, 1 biblioteca, a qual é a maior da cidade, salas ambientes equipadas com TV e internet. A sala dos professores é digna de uma visita. Foi doada por uma Organização Não Governamental que ofertou para a escola este espaço que é o local das reuniões, das refeições, dos encontros e de trabalho. Atualmente acolhe em torno de 63 professores.

Antes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e do SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, se instalarem na cidade, havia uma demanda muito inferior de professores para absorver as aulas ofertadas. Professores de outros municípios

vinham para trabalhar e, no inverno, muitos afastamentos começavam a acontecer por conta das baixas temperaturas que a cidade enfrenta. Esses afastamentos também eram um grande argumento para o aluno abandonar a escola. Sentia-se desmotivado com o elevado número de “aulas vagas” que tinha na semana.

Hoje, com várias faculdades EAD e as duas instituições, a cidade absorveu toda a mão de obra docente, o que colaborou muito para que as aulas fossem cumpridas ao longo do ano. Muitos dos docentes, inclusive os entrevistados, formaram-se em universidades públicas e na Universidade de Taubaté, por ser o município mais próximo. A cidade não proporciona grandes cursos para a formação de professores o que, de alguma forma, faz com que a busca por cursos à distância seja a primeira opção.

Um último fator, e nem por isso menos importante, que interfere no cotidiano contribuindo para o abandono escolar, é a falta de perspectiva dos alunos. Os adolescentes não conseguem vislumbrar um futuro diferente do de seus pais. Não se sentem em condições de lutar para se profissionalizarem e partir para outros municípios em busca de outros espaços de desenvolvimento, não sonham em entrar em um mercado competitivo, o que, de certa forma, reforça a condição social deles.

2.1 Questionário

O questionário é, segundo Severino (2013), um conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas expressas pelos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a percepção dos mesmos sobre os assuntos em estudo. Logo após a devolutiva do TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com aceite na participação da pesquisa, foi encaminhado por e-mail esse primeiro questionário (Apêndice A), elaborado no *Google Forms*, aos 63 professores da escola a fim de conhecer as suas características. Ao final do questionário, aqueles que demonstraram interesse foram convidados para a realização das entrevistas semiestruturadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e o calendário escolar da instituição. Nesse momento o questionário foi necessário para que se construísse um perfil do grupo de docentes da pesquisa. O questionário esteve disponível de 23/06/22 a 15/08/22.

Na elaboração deste questionário, optou-se pela organização em grupos temáticos de questões, dividindo-o nas seguintes seções: caracterização, formação, experiência profissional e atuação. Foram selecionadas perguntas de resposta curta que, de acordo com Marconi e

Lakatos (2003), são perguntas concretas e fáceis de precisar, aportando dados objetivos sobre os participantes.

2.2 Entrevista semiestruturada

De acordo com Gil (2002), a entrevista semiestruturada é um discurso livre que deve ocorrer através de um diálogo descontraído, onde o entrevistado possa se sentir à vontade para expressar-se, cabendo ao entrevistador apenas o papel de ouvinte, anotando todas as informações e intervindo apenas para estimular, esclarecer alguma questão ou redirecionar a entrevista para o seu foco. Duarte (2004) ressalta ainda que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

Dessa forma, é possível obter respostas que enriqueçam o trabalho e tragam conhecimento, pois os participantes apresentam suas experiências e revelam suas dificuldades com relação ao processo de inclusão.

A entrevista foi um momento importante e único, de uma relação de confiança, que exigiu do entrevistador o cuidado na linguagem, para que fossem excluídas quaisquer menções ou gestos que configurem a violência simbólica que podem acabar por interferir nas respostas dos entrevistados. Os roteiros de perguntas que foram realizados previamente constituíram um importante instrumento para nortear o conhecimento e a possibilidade de responder às questões que fundamentam o problema da pesquisa, permitindo conhecer a percepção dos participantes acerca do desenvolvimento escolar das crianças. É importante ressaltar que a entrevista semiestruturada, ressalvada pelos cuidados do pesquisador em assegurar a autenticidade da relação entre o pesquisador-sujeito, permite a produção de narrativas consistentes.

Os encontros foram presenciais e foram gravados com o consentimento dos participantes. Como a entrevista foi realizada presencialmente haveria o risco de contaminação pela COVID-19. Diante disso, foram seguidos rigorosamente todos os protocolos exigidos pela vigilância sanitária, com uso de máscara, álcool gel, sala arejada e com o devido distanciamento para garantir a segurança dos envolvidos. No início de cada encontro foi proporcionado um

acolhimento com a apresentação do tema, do objetivo e do plano de trabalho a ser desenvolvido na pesquisa, bem como um esclarecimento sobre a entrevista como instrumento de pesquisa.

2.3. Caracterização dos participantes

A caracterização dos sujeitos da pesquisa (QUADRO 1) foi construída a partir das quatro primeiras perguntas da entrevista. Foram escolhidos para este trabalho dez professores, com mais de 13 anos de experiência na Unidade Escolar pesquisada, inclusive três deles muito próximos da aposentadoria. As idades variam entre 37 e 65 anos. Os sexos se dividem em cinco homens e cinco mulheres; quanto a cor, um se declara preto, um se declara pardo e oito se declaram brancos. As disciplinas lecionadas são: Português, Geografia, Filosofia, Química, Sociologia, Biologia, Espanhol, História e Arte. cursaram o Ensino Superior na Federal de Ouro Preto, na Universidade de São Paulo, Universidade de Santos e na Universidade de Taubaté.

QUADRO 1 - Caracterização dos participantes

Nome	Gênero	Cor ou Raça	Idade	Disciplina	Formação
Clarice	Feminino	Branca	41 anos	Português	Especialização
Cláudio	Masculino	Branco	58 anos	História	Especialização
Cezar	Masculino	Preto	65 anos	Sociologia	Especialização
Geralda	Feminino	Branca	39 anos	Geografia	Especialização
João	Masculino	Branco	51 anos	Arte	Especialização
Júlia	Feminino	Branca	35 anos	Biologia	Especialização
Lidiane	Feminino	Branca	37 anos	Português	Especialização
Marcel	Masculino	Branco	45 anos	Filosofia	Especialização
Marcelo	Masculino	Preto	40 anos	Espanhol	Especialização
Rose	Feminino	Branca	48 anos	Química	Especialização

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora em 2022.

Apenas uma professora teve contato com a educação especial no período de sua formação, no entanto, acredita ter sido de maneira bastante superficial, os outros não tiveram formação alguma. Dois dos professores que trabalham na rede municipal fizeram formações específicas em trabalho e têm contato com vários alunos da educação especial, em diversas

especificidades. Os outros, ao decorrer da entrevista, citam as formações da EFAPE, mas também queixam da escassez de cursos nessa área.

No transcorrer das entrevistas foi observado que, de uma forma ou de outra, todos os professores sentem a necessidade de uma formação continuada na área da inclusão discente, compreendendo que, a cada ano, esse público está chegando ao Ensino Médio em maior número. Uma das professoras está cursando psicopedagogia este ano e demonstrou interesse e conhecimento por algumas especificidades do Público-alvo da Educação Especial, PAEE. Também ocorreu no decorrer da entrevista que dois dos professores se autodeclararam com deficiência: um, com deficiência intelectual moderada; outro, com afasia, mas ambos não têm problemas na escrita.

Interessante notar que 5 (cinco) deles foram alunos da escola e que nas entrevistas deram demonstrações de afeto por ela. Três desses docentes iniciaram suas carreiras nessa escola, seis deles trabalham concomitante em outras instituições de educação pública e privada ocupando muitas horas do seu dia. Professores que se destacam em projetos organizados por eles ou pela escola são atentos e preocupados com os alunos, colegas e com o bem-estar de toda a comunidade escolar, inspirados e motivados por eles. Quando o projeto da pesquisa foi apresentado para esses professores, além de aceitarem participar, se empolgaram e se dispuseram a colaborar antes mesmo do processo do Comitê de Ética autorizar o início dos trabalhos. Muitos são proativos e estão sempre a postos para fazer com que a escola possa desfrutar de boa qualidade no ensino.

2.4 Análise de conteúdo

Realizada a coleta de dados, deu-se o processamento e análise das informações prospectadas por meio do referencial da Análise de Conteúdo discutido por Maria Laura Franco (2005). A autora enfatiza que a mensagem é o elemento fundamental da Análise de Conteúdo, de onde se deve partir, “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p. 13). De acordo com Franco (2005), a Análise de Conteúdo requer percorrer algumas etapas fundamentais denominadas como pré-análise, criação de categorias, inferência e interpretação. Para a autora, a pré-análise refere-se à etapa de organização, momento de uma sistemática exploração do material e das mensagens obtidas por meio da leitura acurada “[...] deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p. 48). O detalhamento dos

procedimentos e a análise dos dados construídos é apresentada em detalhes no último capítulo deste trabalho.

2.5 Organização do trabalho de pesquisa

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na introdução desta pesquisa apresentou-se a definição do problema, os objetivos gerais e específicos, a delimitação do assunto e a justificativa do trabalho. Em seguida foi apresentada a revisão de literatura: dissertações, artigos e teses que abordam problemas de pesquisa relativos à inclusão das pessoas com deficiência, à formação dos professores e suas práticas pedagógicas. Aqui a formação de professores foi abordada a partir das ideias de Tardif (2012) e Shulman J, Shulman L (2016), as produções estudadas são apresentadas de acordo com seu contexto, sua fundamentação teórica e sua relação com os objetivos desta pesquisa. No que concerne ao tema inclusão, buscou-se apoio em Mantoan (2003) e em Magalhães (2021); no que se relaciona ao desenvolvimento, foi buscado apoio em Vigotski (1989, 1991); outros autores foram utilizados para que se discuta a interseccionalidade, o preconceito, o racismo, o sexismo e demais marcadores sociais que despertam a exclusão e outras formas de violência que está posta no chão da escola.

A apresentação e a análise dos dados são seguidas das considerações finais, da listagem das referências bibliográficas e dos apêndices e anexos com todos os dados levantados para a colaboração dos resultados deste trabalho.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

No decorrer do estudo foram abordados e aprofundados temas que fundamentam a pesquisa. Tais temas serão mencionados abaixo. A pesquisa aborda as perspectivas com finalidade de possibilitar a reflexão sobre as práticas escolares e as questões voltadas à inclusão escolar e à diversidade. Dessa forma, este estudo intenta aprofundar o embasamento teórico e suas inferências no ambiente escolar a fim de que este possa ser um aliado na construção de uma ação em que se pretende apresentar um produto técnico capaz de contribuir com a formação docente na área da inclusão.

Outro tema estudado aqui envolve as políticas públicas na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir da década de 1990, abrangendo suas principais leis, decretos, resoluções, declarações, convenções, entre outros e suas implicações. Muitas são as questões relativas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva que avançaram nestas últimas décadas no âmbito das políticas públicas e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Também foi abordado o desenvolvimento docente na perspectiva da inclusão escolar, para compreender o que é necessário para ser um professor capaz de atuar na escola da diversidade. Hoje o docente não é mais apenas o profissional do ensino, mas também da aprendizagem, e precisa ser consoante à sua sala, à realidade em que atua e não mais o aluno à sua metodologia rígida. O professor contemporâneo deve se preocupar com as suas práticas educativas em sala de aula, em como lidar com as adversidades e outras formas de conflitos presentes no ambiente escolar, e, principalmente, necessita compreender o processo de inclusão escolar de alunos PAEE.

Com o referencial teórico consistente em mãos a partir de Vigotski, Magalhães, Mantoan, Mello, Collins e Bilge, já referenciados, e Tardif e Schulman, apresentados mais a seguir nos diálogos da pesquisa, e seguindo uma metodologia pré-determinada, foi possível desenvolver uma análise de conteúdo dos dados construídos de forma a compreender os sentidos e significados das percepções dos docentes sobre o processo de inclusão ampliada no Ensino Médio, demonstrada adiante quando trataremos a respeito das percepções docentes sobre aspectos importantes do universo da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

Para iniciar este texto é necessário dizer que a discussão sobre inclusão dos alunos com deficiência tem sido cada vez mais ampla nos congressos educacionais, nas universidades e nos bancos escolares. Não é possível falar de inclusão sem contextualizá-la historicamente, para que se compreenda como esse processo vem acontecendo

3.1 Breve apresentação sobre a legislação brasileira

No Brasil, entre os anos 1950 e 1980, aconteceu um movimento de democratização do ensino, foi nesse momento que os estudantes com alguma deficiência passaram a frequentar a escola regular, mas ainda enfrentando diferentes problemas. Nessa época, o aluno com deficiência deveria se adaptar à escola e, não, o contrário, o que levou muitos deles a abandonar a escola e ficar em casa refém da própria sorte ou ficar em escolas exclusivas para pessoas com deficiência (APAE, por exemplo), as quais os segregavam dos demais alunos e do ambiente social escolar. A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, em 1990, e em Salamanca, na Espanha, em 1994, o olhar sobre a inclusão começa a se modificar. Os alunos chegam à escola cheios de expectativas, medos, sonhos - a maior parte deles cientes de suas dificuldades. As barreiras são muitas: vão desde o acesso ao prédio, até o acolhimento da equipe escolar e procedimentos didático-pedagógicos.

As transições em nosso país indicam que, inicialmente, as escolas visavam tirar o sujeito com deficiência da condição de segregação em que estava, à margem de seus direitos, para prover condições de integração.

A orientação inclusiva, que vem ganhando força nas últimas décadas, pondera que os contextos devem estar preparados para receber as pessoas com deficiência de tal forma que elas tenham os direitos e deveres garantidos e haja mudanças no processo educacional, com os apoios necessários para sua socialização e aprendizagem. Nessa perspectiva, criou-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas pela Lei 6949/2009.

A mudança na legislação acarretou o ingresso de crianças com deficiência nas escolas e, conseqüentemente, gerou discussões a respeito do complexo processo de inclusão. O que se pôde constatar é que existem políticas públicas baseadas na preocupação com a inserção do aluno com deficiência em escolas regulares, como a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015 (BRASIL, 2015) que criminaliza a recusa ou cobrança de valores adicionais na matrícula de crianças com deficiência em escolas particulares. Mas ainda há muito a se pensar sobre a qualidade da inclusão. E muito a se colocar em prática as discussões e legislações trazidas, já que pouco se vê efetivamente a inclusão acontecendo.

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo

ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001, p.55) estabeleceu que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Amaral *et al* (2014) destaca que a formação dos profissionais da educação se dá de maneira ineficaz e, quanto ao atendimento educacional especializado, percebe-se a não efetivação quanto ao sistema educacional inclusivo já que este deveria garantir o tratamento igualitário e não o discriminatório. A inclusão defendida pelo PNE é ampla ao mencionar a inclusão da diversidade humana que não está, somente, limitada às pessoas com deficiência, mas dos “dissonantes”, como as pessoas homossexuais, pessoas negras, os indígenas, os mais vulneráveis, dentre outros.

É importante salientar que essa diretriz traduz que a formação especializada só é exigida para atendimento especializado, ou seja, para professores que são contratados para trabalhar em salas de recurso multifuncional ou em salas de atendimento educacional especializado e para as professoras e professores chamados “de apoio”. Estes deveriam ser a parte mais importante no processo de inclusão, pois devem orientar, dialogar e caminhar juntos ao desenvolvimento dos alunos. Isso não acontece porque a Lei não se sustenta por meio de ações perenes e não acolhe todas as necessidades que a escola tem para seguir em frente com o apoio necessário para que esse trabalho se efetive.

Os familiares e os professores da sala de aula regular também são parte da rede de apoio que a escola deve ter. Para que isso seja possível é necessário que as políticas públicas se façam valer e que os professores tenham suporte na formação e preparo que vá além do conhecimento científico. Percebe-se, neste aspecto, várias lacunas na legislação - nem sempre os profissionais para atendimento especializado estão disponíveis e as salas de recursos estão funcionando. A legislação, mais uma vez está apenas no papel, deixando os professores enfrentando suas mazelas sozinhos. Como se vê, ainda há muitas lacunas na legislação, fazendo com que a inclusão continue sendo o calcanhar de Aquiles dos legisladores, e frustração e estragos na vida daqueles que necessitam de atendimento especializado.

3.2 Revisão de literatura: Educação Especial-Inclusiva no Ensino Médio

Buscou-se realizar uma revisão de literatura para conhecer as pesquisas que estão sendo realizadas sobre a educação inclusiva; sobre a formação de professores para a inclusão escolar;

e sobre as experiências para a inclusão do aluno com deficiência e a diversidade no ensino médio regular. O objetivo era aprofundar o conhecimento através de estudos realizados sobre a situação atual do problema pesquisado. Nos meses de julho e agosto de 2021, realizou-se um panorama desta literatura acerca do tema inclusão em plataformas digitais que reúnem trabalhos científicos da área: Scielo³, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Utilizou-se no campo busca o descritor INCLUSÃO, em seguida PRÁTICAS PEDAGÓGICAS e ENSINO MÉDIO em caixa alta e baixa, com o símbolo + (mais). Como não foram encontrados estudos com esses descritores em conjunto, foi usada a letra E maiúscula, e foi possível encontrar os artigos, teses e dissertações nas três plataformas digitais referidas acima. O descritor “Práticas Pedagógicas” acabou tomando outro lugar na análise realizada no conjunto da pesquisa, porque os dados do campo apresentaram poucas evidências sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes entrevistados.

Na construção da noção de inclusão em sentido amplo e de diversidade, pensou-se na busca de descritores que trouxessem embasamento para falar sobre a temática, tendo em vista a relevância de tratar sobre racismo, gênero e tantas outras formas de preconceitos com as quais nos deparamos em sala de aula, interseccionados com a questão do capacitismo. Então, foram incluídos os descritores Formação Docente, Diversidade e Preconceito na necessidade de ampliar os argumentos para retratar outras formas de exclusão social.

Os filtros aplicados trouxeram resultados de interesse para a pesquisa; aqueles que não se mostraram promissores para a pesquisa foram descartados. Os resultados se apresentam na seguinte conformidade: No Banco de dados *SCIELO*, chegou-se ao resultado de seis artigos, no Banco da *Capes*, uma tese e uma dissertação e na BDTD, quatro dissertações.

Após fazer a identificação dos trabalhos de Artigos, Dissertações e Teses nas buscas *online* nas plataformas onde os textos encontram-se indexados, foram lidos os títulos, resumos e as considerações finais de cada trabalho, sendo feita uma seleção daqueles que estão mais próximos da intenção da pesquisa. A partir dessa organização, foi feita a separação e foram criados os quadros abaixo em que se encontram as produções de estudos correlatos. O quadro foi organizado segundo os tipos de textos, descritores da pesquisa (criados por mim), o resultado, após passar pelos filtros e, finalmente, os trabalhos escolhidos que vão dar suporte para a minha produção.

Eis a TABELA 1 e o QUADRO 2:

TABELA 1- Artigos SCIELO

TIPO	DESCRITORES	RESULTADO COM FILTROS	SELECIONADO
Artigos	Formação Docente, Inclusão, Práticas Pedagógicas,	91	4

FONTE: tabela elaborada pela autora em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

QUADRO 2 - Artigos SCIELO

TÍTULO	AUTOR	ANO	PALAVRA-CHAVE	PERIÓDICO
A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos	Giovani Bezerra	2020	Educação inclusiva; Serviço de classe comum; Apoio à pessoa com deficiência.	Revista Brasileira de Educação Especial
A Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: Uma leitura baseada em Pierre Bourdieu	Giovani Bezerra	2017	Escola inclusiva; Sociologia da reprodução escolar.	Revista Brasileira de Educação
Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nos currículos escolares	Alexandro B. Vieira; Inês de O. Ramos; Renata D. Simões	2018	Currículos; Inclusão escolar; Deficiência; Transtornos globais do desenvolvimento.	Educação Pesquisa
A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente	Lídia Mara F. L. Tavares; Larissa M. M. dos Santos; Maria Nivalda C. Freitas.	2016	Formação de Professores; Políticas Públicas em Educação; Educação das Pessoas com Deficiência.	Revista Brasileira de Educação

FONTE: quadro elaborado pela autora em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

O primeiro artigo demonstrado no quadro acima é do autor Giovani Bezerra, cujo título é: **A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos** (2020). Ele traz a reflexão sobre o papel do profissional de apoio à inclusão escolar na sala de aula de forma a colaborar com o desenvolvimento do aluno com deficiência, porém questiona, em seu texto, o verdadeiro papel desse profissional que atende por várias designações: cuidador, monitor, mediador, estagiário, auxiliar de ensino, enfim, são muitas as designações dele. No entanto, esse profissional deve atender pela tríade alimentação, higiene e locomoção a partir de leis que regulamentam esta função. A polêmica está no que concerne à formação desse profissional, já que ele não necessita obrigatoriamente ter formação para atender a tríade citada acima. Entretanto, em muitos locais, ainda é contratado o estagiário de pedagogia e licenciaturas para cumprir essas funções, os quais, muitas vezes, cumprem um papel que não é seu.

O texto se baseia no fato de que não há regulamentação para tal cargo e, assim, esses profissionais acabam assumindo atribuições relacionadas ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) que não são suas. Para o autor, o cargo de auxiliar deve garantir o apoio ao aluno com deficiência, mas, diante de tudo o que foi dito, vê-se uma acomodação da diferença na escola e esse auxiliar acaba por tornar-se um tutor particular do aluno. Diante de tanta indefinição dessa figura do profissional de apoio, nova designação depois de várias leis de proteção à pessoa com deficiência serem publicadas, o governo continua contratando agentes educacionais com nível médio ou em formação superior, dando a ideia de que todas as demandas do ponto de vista legal e pedagógico estão sendo atendidas, transformando os alunos em “novos excluídos de dentro”. A situação se agrava quando o poder econômico intervém em nome da economia. Concluindo, o ensino colaborativo é uma necessidade imediata, aquele em que pais, escola e professores fazem da educação uma oportunidade de acesso para todos.

O segundo artigo do mesmo autor, **A Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: Uma leitura baseada em Pierre Bourdieu (2017)**, apresenta a ideia de que a inclusão de estudantes com deficiências nas escolas comuns, embora se apresente como ações democráticas, são, na verdade, seletiva, classificatória e estagnante. Chama de processo de exclusão por dentro do sistema escolar. Bourdieu, em seus escritos, apresenta os diferentes tipos de violência simbólica e a perpetuação das desigualdades e pela seleção excludente dentro da escola. Esta exclusão aparece quando o aluno está na escola e não se apropria do conhecimento. Sendo assim, continua sendo excluído da aprendizagem

O terceiro artigo traz o título **Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nos currículos escolares (2018)**, de autoria de Alexandro Braga Vieira, Inês de Oliveira Ramos e Renata Duarte Simões. Os autores problematizam o desafio do professor em articular o currículo para a escolarização dos alunos com deficiência. Esse currículo necessita ser mais aberto garantindo a aprendizagem desses alunos, apresenta a grande importância da Sala de Recursos Multifuncional na continuidade desta aprendizagem e o quanto é relevante a parceria dos professores da sala regular e de recursos para o aluno do PAEE. Salienta que depende muito da mediação que é feita para que o conhecimento chegue efetivamente até esses alunos. O texto apresenta também os desafios enfrentados pelos professores no saber fazer, mediar o currículo com a educação especial, a paralisia docente e o quanto necessitam ser encorajados a adaptar os currículos, o quanto suas experiências importam para que esse currículo seja uma prática cultural aberta a novas experiências e à educação reinventada pela comunidade escolar.

O próximo texto, cujo título é **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente** (2016), de autoria de Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares, Larissa Medeiros Marinho dos Santos e Maria Nivalda Carvalho Freitas, apresenta outro aspecto da educação inclusiva. No texto anterior foi apontado, enquanto desafio, a formação de professores; aqui, as autoras retratam uma lacuna na formação vista pelos próprios docentes que estão buscando outras formações, seja na formação continuada, seja em uma pós-graduação como forma de buscar mais informação para compreender a distância entre teoria e prática. Para isso entendem que o professor precisa de preparo que vai para além do conhecimento acadêmico: devem buscar conhecimento pedagógico, reflexivo e comprometido e, não, teorias que são distantes da prática. Apresentam a ideia de que as habilidades sociais vindas da prática contribuem para o processo ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. A formação é apenas uma parte desse processo de desenvolvimento do professor, é crucial para sua formação para que seu aprendizado flua de forma a beneficiar os alunos; no entanto, a prática não pode ser desprezada. Ela é parte importante no trabalho realizado em sala a partir de um currículo comum.

Agora são apresentadas, na Tabela 2 e no Quadro 3 abaixo, a dissertação e a tese da plataforma CAPES selecionadas como referência neste trabalho:

TABELA 2 – Dissertações e Teses da plataforma CAPES

TIPO	DESCRITORES	RESULTADO	SELECIONADO
Dissertação	Inclusão Formação de Professores	1449	1
Tese	Inclusão Práticas Pedagógicas	239	1

FONTE: Tabela elaborado pela autora em 2021. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

QUADRO 3 - Dissertações e Teses da plataforma CAPES

TÍTULO	AUTOR	ANO	PALAVRA-CHAVE	INTITUIÇÃO
<i>Tese:</i> A Dimensão Subjetiva dos Processos de Inclusão Escolar no Momento da Pesquisa Trans-Formação	Luciana de O. R. Magalhães	2021	Psicologia sócio-histórica; Inclusão escolar; Professores Formação profissional.	PUC-SP
<i>Dissertação:</i> Diversidade e Desconstrução de Preconceitos: Estudo de Práticas Decorrentes de Projeto em Escolas Públicas no Distrito Federal	Luciana D. de Paula	2019	Preconceitos; Diversidade; Práticas Pedagógicas; Escola; Inclusão; Democracia.	UNB

FONTE: quadro elaborado pela autora em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

Como demonstra o Quadro 3, após busca na plataforma CAPES foram estudados neste trabalho três capítulos da primeira Tese escolhida, intitulada **A Dimensão Subjetiva dos Processos de Inclusão Escolar no Movimento da Pesquisa Transformação** (2021), tendo por autora Luciana de Oliveira Rocha Magalhães. O capítulo 2, que tem o subtítulo **Formação Docente: os interesses de classe e o drama da contemporaneidade**, a autora apresenta a ideia de que a formação docente para a inclusão acontece em várias instâncias que vão desde sua primeira formação acadêmica, passa pelo estágio, sala de aula e formação continuada. O docente é um sujeito singular e que sua formação, desde a mais simples, não deve ser desprezada, que seus saberes devem ser considerados e que sua práxis deve ser revolucionária.

Neste sentido, apresenta duas perspectivas. A primeira é de que os docentes são educados o tempo todo na convivência e que ao mesmo tempo, educam. Estes professores aprendem significados sociais, formando conceitos e significações para depois ressignificar. A segunda perspectiva apresenta a educação “dita” formal por meio da qual submetem-se à ordem estabelecida para atender às necessidades do desenvolvimento do capitalismo. Esta formação não deve alienar, mas sim, libertar, aproveitar desse conhecimento para a autogestão de suas lutas.

Nos capítulos sete e oito da referida tese, que se apresentam respectivamente com os subtítulos **Reflexões sobre Inclusão: Implicações para a pessoa com deficiência** e **As Significações da Deficiência**, são apresentadas questões sobre a inclusão que interessam ao trabalho aqui desenvolvido. Apresentam concepções de que a escola é para todos e, sendo assim, tem a função humanizadora e de busca pelo desenvolvimento das funções superiores de seus alunos de formação homogeneizadora. No que tange à inclusão, traz para o debate o par dialético inclusão-exclusão e a reflexão de que, se precisamos incluir é porque a exclusão existe. A autora alerta também que os alunos, muitas vezes, são pessoas que vivem em situações socioemocionais instáveis, subsumidos em um processo de inclusão precária. A autora expõe a ideia de que a sociedade pode oferecer unilateralmente alternativas quando detecta essa participação precarizada porque, de qualquer maneira, a pessoa com deficiência é parte dela, mas essas soluções que a sociedade produz como via de mão única no espectro assistencialista, muitas vezes não contemplam a superação real das barreiras que de fato precisam ser superadas. Por isso é indispensável que, nesse processo, haja a participação das pessoas com deficiência, seus familiares e as organizações de luta pelos direitos desse segmento. Não há emancipação do humano sem a diversidade, por isso, torna-se crucial seguirmos com as práticas inclusivas e, de forma alguma, acreditarmos que é o assistencialismo a solução para a inclusão, porque não o é. A luta é social. Há de se buscar novos caminhos e formas diferentes de inclusão escolar.

O próximo texto vai colaborar na pesquisa, inclusive em seu embasamento teórico, por ter um tema de relevância que será tratado neste trabalho: **“Diversidade e Desconstrução de Preconceitos: Estudo de Práticas Decorrentes de Projeto em Escolas Públicas no Distrito Federal”** (2019), de autoria de Luciana Dantas de Paula. Essa pesquisa teve o objetivo de identificar e analisar conceitos, crenças, práticas culturais e práticas pedagógicas relacionadas com a desconstrução de preconceitos. A autora apresentou resultados satisfatórios identificados no engajamento e na motivação da comunidade escolar, o apoio e suporte da equipe gestora e o reconhecimento da importância do diálogo ao tratar de temas sensíveis como a violência doméstica, sexismo, racismo e LGBTfobia², que eram os temas do trabalho.

Os profissionais estudados pela autora se mostraram sensíveis aos temas da diversidade e bastante comprometidos a criar na escola um ambiente respeitoso em que os estudantes se sintam seguros e pertencentes àquele local. Os alunos se mostraram dispostos e interessados nos temas trabalhados, pois tinham relação com suas vidas. Houve cautela no trabalho por entender que se trata de temas que de alguma forma mexe com crenças e valores trazidos pelos alunos e que foram incorporados por suas famílias. O diálogo é muito importante nestes momentos e a melhor forma de desenvolver afetos humanos e desenvolver a justiça e a igualdade. Muitas vezes os alunos têm dificuldade para assimilar novas regras, ou até mesmo não compreendem por que elas existem. Sempre se espera que todos eles aprendam no mesmo ritmo, tenham um comportamento adequado, mas sabe-se que não é assim que acontece.

Vivemos em uma sociedade multifacetada e a falta de clareza em relação às expectativas sobre o funcionamento da escola traz, cada vez mais, notícias de tamanha violência: patrimonial, física e psicológica, de situações de bullying, preconceito e desrespeito ocorrendo nos contextos educativos (MANZINI; BRANCO, 2017). A escola hoje é contraditória, pois tanto pode reforçar violência e preconceito, como pode também transformar as formas de pensar, ser e agir do aluno e novas formas de lidar com a diversidade. Muitas vezes o importante é investir em discussões e reflexões que permitam os alunos a compreenderem esses fatores e transformar seu comportamento. Nesse momento é imprescindível que entrem em cena os docentes de modo a suprir esta falta de informação e diálogo.

Abaixo, na Tabela 3 e no Quadro 4, são apresentados os trabalhos coletados no BDTD que dialogam diretamente com a temática abordada nesta pesquisa:

² LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Não-Binárias, Queer, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e Outras Identidades de Gênero e Orientações Sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo (acrônimo).

TABELA 3 – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

TIPO	DESCRITORES	RESULTADO	SELECIONADO
Dissertação	Inclusão; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas	61	4

FONTE: tabela elaborada pela autora em 2021. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

QUADRO 4 – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

TÍTULO	AUTOR	ANO	PALAVRA-CHAVE	INSTITUIÇÃO
A Formação Continuada do Docente para Atuar na Perspectiva da Inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular	Camila A. Nunes	2014	Formação continuada; Educação inclusiva; Prática pedagógica.	UECE
Educação para a Igualdade na Perspectiva de Gênero	Andreia dos S. B. M. de Assunção	2012	Gênero e Diversidade; Formação de professores, Educação <i>on-line</i>	FGV
Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do Estado de São Paulo	Eli de H. Petrechan	2006	Inclusão escolar; Professores de educação especial; Deficiência mental; Rede estadual paulista.	UFSCAR
Inclusão de estudantes com deficiência Intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula	Daniela P. Nantes	2019	Inclusão Escolar; Educação Especial; Deficiência Intelectual; Práticas Pedagógicas.	UFMS

FONTE: quadro elaborado pela autora em 2022. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

O primeiro texto lido foi de autoria de Camila Almada Nunes, com o título **A Formação Continuada do Docente para Atuar na Perspectiva da Inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular** (2014), em que ela fala sobre a formação continuada do docente que trabalha na perspectiva da inclusão e traz a ideia de que a formação nessa área pode levá-lo a reflexões sobre inclusão e uma mudança de postura em relação aos alunos PAEE. Para Nunes (2014), os cursos de formação continuada na área refletem a atuação pedagógica dos professores. Retrata em seu trabalho que 100% dos professores pesquisados atuam com estratégias diferenciadas em sala para garantir a aprendizagem do público-alvo da educação especial e que por meio de postura reflexiva, investigativa e crítica, novas formas de conhecimentos possibilitam aos docentes adquirirem maior consciência sobre como e o que fazer por esse público.

O segundo trabalho lido, de autoria de Eli de Haro Petrechen intitulado **Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do Estado de São Paulo** (2006), teve por objetivo levantar o perfil de professores do Estado de São Paulo que trabalham com alunos de

inclusão desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL,1996), que teve como pontos positivos derrubar a cultura de exclusão nas escolas, abrir salas de recursos, fechar salas especiais, transferir os alunos com deficiência para salas regulares e abolir com a obrigatoriedade de laudos. Outro objetivo do trabalho foi de investigar se as políticas públicas foram exitosas e o que se identificou foi que os professores, que são os personagens principais desse processo, não têm voz nem vez nas decisões sobre onde as políticas públicas devem colocar seus investimentos, nem em determinar o que é realmente importante para garantir a qualidade do ensino e a permanência efetiva dos alunos. O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que “obrigará a uma revisão de postura para que familiares, profissionais e políticas públicas para trabalhar em uma meta comum que é o aluno do AEE.” (Petrechen, 2006, p. 20).

O texto **Inclusão de estudantes com deficiência Intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula** (2019) foi produzido por Daniela Pereira Nantes e traz uma experiência não exitosa no processo de inclusão. Esse texto foi trazido para que se compreenda que, muitas vezes, não basta ter formação ou experiência, mas é de fundamental relevância o fazer pedagógico a partir da vontade em atender o PAEE. O texto foi publicado em um ano que não pertence ao período dessa pesquisa, mas com relevância para que se compreenda que há muitos anos existe uma luta para fazer com que a inclusão seja efetiva na educação e em muitos lugares. Apesar do investimento em professores especialistas das salas de recursos e de equipamentos e materiais para trabalhar com os alunos PAEE, uma prática tradicional ainda permeia a educação, inclusive no modo de avaliar. Este foi o objetivo em trazer esse trabalho, mostrando que ainda há insucesso nessa área nem sempre perceptíveis. A autora apresenta considerações de Vigotski relevantes quando se pensa na relação dos alunos com o professor e vice-versa e o quanto essa relação interfere positivamente para o aprendizado

O último trabalho lido foi **Educação Para a Igualdade na Perspectiva de Gênero** (2012). Escrito por Andreia dos Santos Barreto Monsore de Assunção, esse trabalho teve por objetivo, refletir sobre as questões de gênero e diversidade nas escolas públicas no Brasil. O propósito da autora foi estudar o investimento em mudanças no processo de formação de uma escola mais igualitária, justa e preparada para cumprir seu papel na formação dos alunos para o exercício da cidadania.

Também foi finalidade da pesquisa a percepção dos docentes frente a essas demandas e seus esforços para mudanças a partir de cursos de formação, já que o currículo não discute gênero na escola, nem tampouco temas que falam da sexualidade e outros tantos que permeiam nossos alunos desvelando a existência velada de uma proibição em debatê-los. Uma etapa

conceitual da formação, apresenta a ideia de cultura como um conjunto de processos de transformação e contribui para a análise de questões como etnia, diferença, desnaturalização. Para a autora, determinadas características podem mudar seu significado ao longo da vida. Essas mudanças podem provocar transformações constantes na organização social e mudar a forma das pessoas se relacionarem e, ainda, revelar o quanto o papel do professor é importante nesse processo que envolve relações de gênero no ambiente escolar, no sentido do como se posicionam diante de atitudes preconceituosas e discriminatórias em sala de aula. E por último a autora declara que o trabalho do professor pode ser um divisor de águas no que concerne aos tratamentos entre os colegas de forma igualitária, solidária, afetando o pleno desenvolvimento enquanto cidadãos.

O que se percebe na análise desses trabalhos é que todo um conjunto de práticas excludentes são produzidas no interior da escola, assim como nos espaços sociais em geral. Muito se tem avançado na construção de debates sobre uma educação e uma sociedade mais justa e igualitária, ampliando a noção de inclusão escolar, o que tem favorecido um olhar mais global para as pessoas com deficiência e para outros tipos de preconceitos arraigados nas práticas sociais como sexismo, racismo e homofobia.

3.3 A inclusão a partir de uma perspectiva interseccional

Os próximos dois textos são parte da bibliografia trabalhada no curso de Mestrado Profissional em Educação, no módulo de Práticas da Educação Inclusiva. Achei necessário inclui-los neste panorama já que trouxeram grandes debates e ricas discussões durante o curso do MPE e que foram bastante úteis para meu aprendizado e para a formulação de reflexões acerca do tema que está sendo trabalhado, ampliando a noção de inclusão de pessoas com deficiência na escola. Afinal, essas pessoas têm gênero, cor, raça, sexualidade etc.

O primeiro deles, que traz como título **Educação, identidade negra e formação de professoras/es: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo** (2003), tem como autora Nilma Lino Gomes que apresenta pontos importante sobre como a escola vem discutindo a identidade negra e racismo em seu interior. No texto, a identidade negra é marcada pelo corpo e pelo cabelo e as escolas têm construído representações sociais mais positivas do negro e sua estética, mas nem sempre com sucesso. No entanto, o mérito não é da escola e, sim, de grupos de luta, da resistência na luta contra o racismo e o preconceito. Sabe-se que há muita luta pela frente, muito há que se avançar, até porque o negro ainda sofre com sua inserção no mercado de trabalho, na sociedade. Para que transformações aconteçam, ele está se reinventando, tomando posse de espaços que também lhe pertence, trazendo

sua cultura e ressignificando o Brasil. A autora discute que assuntos como raça, etnia e cultura negra é dever da escola valorizar no currículo a partir da educação e cultura afro.

A outra leitura é de autoria de Carla Ariela Rios, Vilaronga e Enicéia Gonçalves Mendes, cujo título é **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores** (2016), e apresenta estudos da Universidade Federal de São Carlos que demonstra o quanto o professor da sala de aula se sente despreparado para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno Público-alvo da Educação Especial, e a dificuldade em lidar com esse fato. Apresenta a ideia de que uma forma de amenizar esses entraves são as formações da equipe escolar e sua organização para garantir a aprendizagem dos alunos e, um outro problema apresentado, são a pouca ou nenhuma oportunidade de trabalho colaborativo entre o professor da sala especial e o professor da sala regular. Mostram o quanto esse trabalho, chamado pelas autoras de coensino, pode ser produtivo pela troca de experiências, pela programação conjunta do currículo, da rotina e do cotidiano do aluno. As autoras entendem que é fundamental que a escola proporcione esse momento e que o papel do professor da educação especial vai muito além da retirada do aluno da sala de aula.

As outras leituras selecionadas foram de autoria de Maria Teresa Eglér Mantoan, Zoia Prestes, Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge, Anahi Mello e Nilma Lino Gomes.

Outra leitura de apoio foi o texto **Problemas da Defectologia** (2011). O presente estudo apresenta em sua base a teoria de Vigotski quanto à defectologia e a criança anormal, termos utilizados no início do século XX, de quando data as produções do autor – essas palavras seriam equivalentes, na atualidade, às denominações “deficiência e educação especial” e “criança com deficiência”, respectivamente. Para ele, qualquer deficiência é primeiramente uma questão social, rompendo-se com os aspectos biológicos arraigados à psicologia, dando espaço para a discussão relacionada à psicologia humana, social.

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes socialmente e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. [...] Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos no “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãosinhos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem. (VIGOTSKI, apud PRESTES, 2010, p. 191).

Vigotski (1997) apresenta em suas perspectivas questões da diversidade humana. Para ele, deve ser superada qualquer percepção da pessoa com deficiência em relação ao que se pressupõe como normalidade.

Ainda a partir das aulas do curso de Práticas da Educação Inclusiva no Mestrado Profissional de Educação, três outros artigos foram apresentados e que auxiliaram nas argumentações ao analisar os instrumentos da pesquisa: O primeiro deles é **A Interseccionalidade Como Investigação e Práxis Crítica**, de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021). O objetivo das autoras é democratizar o conhecimento sobre interseccionalidade para que possamos alcançar a justiça social. A interseccionalidade está em constante processo de transformação, mas é sempre uma investigação crítica que, dentro das universidades, tem o objetivo de disseminar esta perspectiva, seja de forma crítica, reflexiva, ou em sua vida cotidiana. De qualquer forma, a interseccionalidade crítica vem contribuir para a reflexão sobre as relações de poder e as desigualdades existentes na sociedade, produzindo novos conhecimentos e práticas dos fenômenos sociais, como por exemplo, a desigualdade entre raça, gênero e classe.

Ela aparece na justiça criminal, na saúde, na educação e em uma grande variedade de temas. Aí mora uma das dificuldades de se alcançar a justiça social, pois, se há reflexão sobre esses problemas dentro dos segmentos oprimidos, excluídos, na perspectiva da interseccionalidade, é possível melhorar a compreensão desses problemas e estudar formas e estratégias de alcançar o empoderamento dos atores envolvidos. A violência é uma questão importante, pois mostra a sinergia entre investigação e práxis na interseccionalidade. O texto traz exemplos da violência contra a mulher pobre e preta, reiteradamente excluída de muitas práticas sociais.

Para a autora, ser crítico tem muitas faces e apresenta aqui algumas delas: ser crítico é posicionar-se no mundo sobre questões sociais, desigualdade, liberdade, equidade e justiça social; é ser autorreflexivo no sentimento, no pensamento e na ação. Então, reconhecer que raça, gênero e classe são categorias que andam juntas, já é um caminho para lutar para a superação das desigualdades, motivo pelo qual busquei essa leitura.

O segundo texto que nos ajuda a compreender a questão da diversidade é o de Anahi Mello cujo título é **Gênero e Deficiência: Intersecções e Perspectivas** (2016). Anahi apresenta a importância de discutir gênero e deficiência na perspectiva interseccional no intuito de impulsionar a necessidade de políticas públicas com olhar cuidadoso para essa interseccionalidade, principalmente quando se trata de mulheres pobres, pessoas com deficiência, gays, e outros marcadores presentes na sociedade. As discriminações

comprometem a vida das pessoas restringindo seus direitos, seu trabalho, seus estudos e sua vida social (p. 636). A autora propõe a incorporação das demandas da área da deficiência e das questões singulares da deficiência na história do feminismo no Brasil.

Os pesquisadores Mello e Nuernberg buscam embasamento teórico nos estudos do ativismo feminista, pois consideram relevante a questão da subjetividade sobre o corpo. Além disso, destacam que os “Estudos Culturais pelas teorias feministas também se refletiu nos Estudos sobre a Deficiência” (MELLO e NUERNBERG, 2012, p. 639), especialmente no que se refere às discussões de modelos de deficiência e à deficiência como uma condição de vulnerabilidade para situações de violência de gênero. Aproveitam para chamar a atenção da pouca relevância que a deficiência tem tomado nos estudos feministas. Evidenciam, ainda, que a pessoa com deficiência sofre opressões dentro de uma estrutura social que não consegue compreender a diversidade. Sendo assim, as lutas das pessoas com deficiência e dos movimentos feministas se encontram quando questionam o “construto do corpo como um dado natural que antecede a construção dos sujeitos.” (MELLO, NUERNBERG, 2012, p. 640).

Na sequência, a terceira autora de igual relevância que trouxemos para este trabalho é Nilma Lino Gomes, com o texto **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**, que discute as relações entre educação, cultura e identidade negra, trazendo um norte aos professores nas perspectivas da estética e corpo. Ela desenvolve seu texto a partir de três aspectos principais que são a identidade negra, a cultura e a escola. A identidade que se constrói não é única, ela se constrói entre as múltiplas identidades sociais e a escola tem grande interferência nesta construção. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são abordados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Segundo a autora, a identidade negra se constrói com as diferenças da identidade. “A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Sendo assim, homens e mulheres de diferentes culturas usam lentes diversas e, portanto, não têm a mesma visão das coisas”. (GOMES, 2003, p. 168).

Nesse momento foi pensado o quanto os estudos de Eglér Mantoan encontram-se com este trabalho, nas suas ideias, na forma de ver a escola pública. Por isso entende-se a importância em trazer estas leituras para o trabalho. Mantoan publicou um livro com o título **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** (2003) onde afirma que as ações solidárias e plurais transformam a escola e que as mudanças precisam de compromisso. Pontua que a inclusão e integração são duas coisas diferentes: na primeira, o aluno participa na mesma sala com todos os alunos, há um olhar destacado para como ele se adaptará ao grupo. Já a

integração propõe um currículo em que as diferenças sejam evidenciadas por entender a importância do pensamento plural.

No segundo capítulo do livro, Mantoan (2003) analisa os porquês que a inclusão deve acontecer e diz existir um preconceito velado na escola, pois o que se aprende no chão da escola não é a tolerância e o respeito aos valores inclusivos e às pessoas com deficiência. Ainda assim, Mantoan (2003) afirma que a educação resiste à inclusão, que a educação precisa se atualizar aos aspectos administrativos e pedagógicos para que o ambiente escolar se torne criativo, acolhedor e que valorize a diversidade. O professor deixa de ser quem sabe e passa a ser quem aprende, interage e rompe com as barreiras, ressignificando seu papel.

Ainda analisando os trabalhos de Eglér Mantoan em parceria com outras autoras, foi constatada a publicação da coleção de fascículos **A Escola Comum Inclusiva** (2010). Esse texto foi construído seguindo os pressupostos de que todos os alunos podem aprender de acordo com suas habilidades. Para as autoras, na educação inclusiva, a escola não deve excluir os alunos com deficiência, pois o que se espera é que ela desenvolva e atenda cada aluno com seu perfil e, não, busque atender ao que é institucional, generalizado a todos. Esta educação perpassa níveis, etapas e demais modalidades de ensino com recursos e estratégias próprias para o atendimento do aluno com deficiência: é necessário atender ao objetivo relativo ao direito à educação para todos e, não, uma educação que segrega - é fundamental que ela se reinvente continuamente. A sala de aula precisa ser “transformadora” e, para isso, é preciso um movimento da escola, da família e da sociedade para que a inclusão aconteça.

4 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

As análises dos dados primários construídos no interior desta pesquisa são apresentadas neste capítulo - inicialmente os dados coletados e sistematizados por meio de questionário, buscando construir uma caracterização inicial dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, será apresentada a análise de dados dos professores e professoras que participaram da entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo desenvolvida gerou três principais categorias de análise, que foram divididas em subcategorias. São elas: O papel das trocas e redes de apoio na promoção de uma Educação Especial Inclusiva e subcategorias Troca de Experiência e Papel da Família; categoria Conhecendo e aprendendo juntos para construção da Educação Especial Inclusiva e subcategorias Formação Docente e Formação Docente Para a Educação Inclusiva; categoria Restrições e adversidades na Educação Especial Inclusiva e subcategorias Sala de Recursos, Equipe Gestora, Laudo, Diversidade e Capacitismo. O conjunto dessas categorias e subcategorias formam a base da análise aqui desenvolvida sobre as percepções dos docentes em relação ao processo de inclusão e serão detalhadas e explicitadas a seguir.

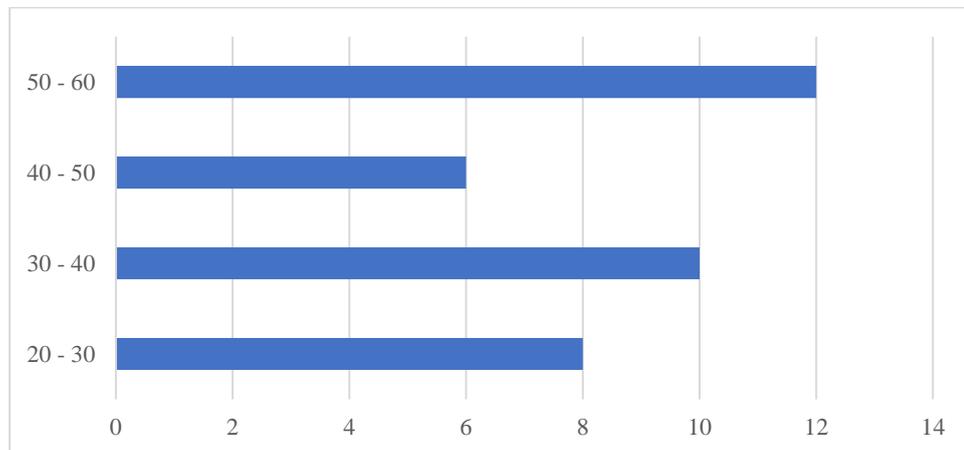
4.1 Caracterização dos professores participantes

Na escola campo da pesquisa trabalham 63 professores e 36 deles responderam ao questionário enviado pela pesquisadora. Quando perguntados sobre o desejo de participar do questionário e de uma entrevista semiestruturada, 21 dos respondentes aceitaram participar do questionário e da entrevista; os outros 15 professores preferiram responder apenas o questionário. A seguir é apresentada a caracterização desses 36 profissionais participantes.

A maioria dos respondentes é mulher (20) e a idade varia entre 26 e 60 anos, sendo que o grupo que se encontra na faixa entre 50 e 60 anos aparece com maior número de professores. Todos eles são moradores do município sede da escola pesquisada.

4.1.1 Idade dos Participantes

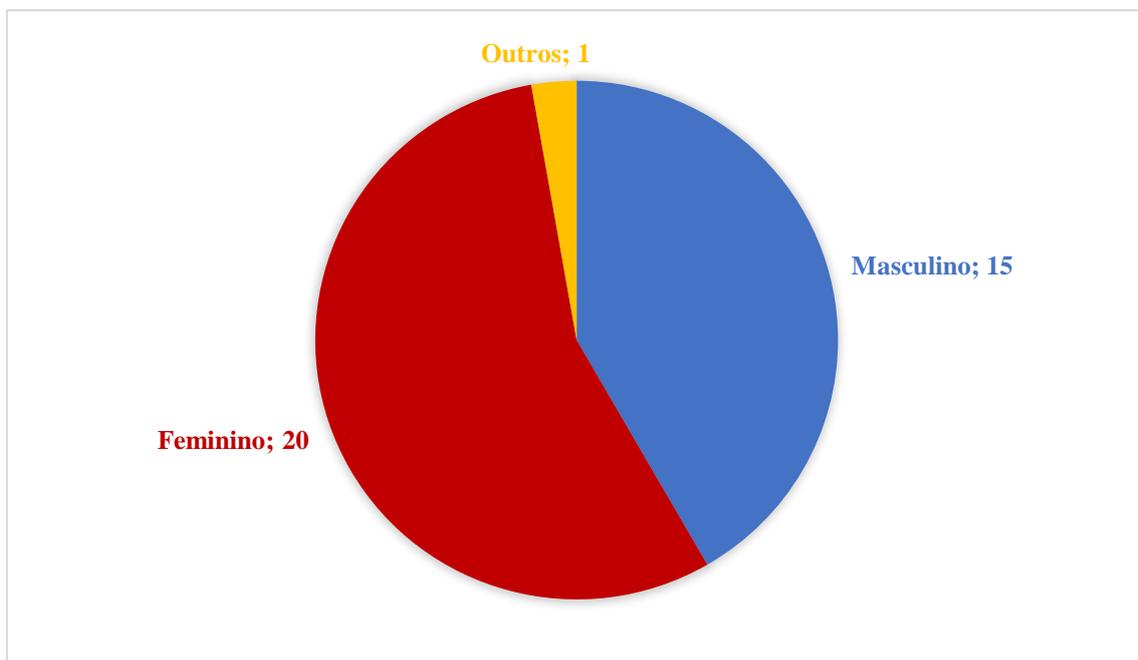
O Gráfico 1, a seguir, mostra o número de professores participantes (na abcissa), por faixas etárias (na ordenada):

GRÁFICO 1

FONTE: Gráfico elaborado pela autora, em 2022. Informações retiradas dos questionários.

4.1.2 Gênero dos professores

Dos 36 professores que responderam o questionário, a maioria é do sexo feminino (20), como mostra o Gráfico 2 abaixo:

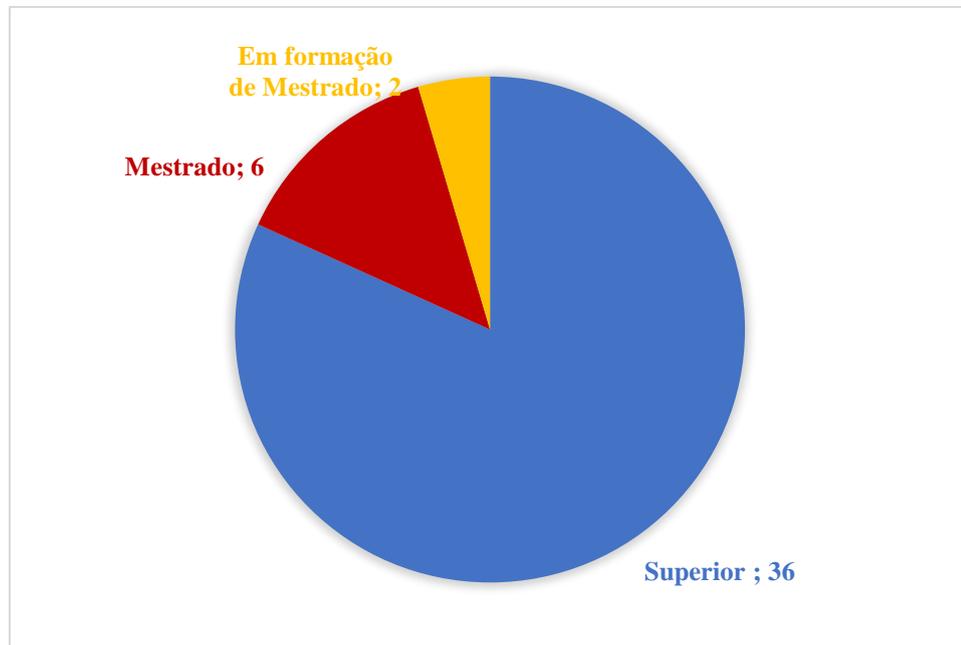
GRÁFICO 2:

FONTE: Gráfico elaborado pela autora, em 2022. Informações retiradas dos questionários.

4.1.3 Formação dos participantes

Quanto à formação (Gráfico 3), 100% dos professores têm formação superior, sendo que destes, seis são mestres e dois estão em formação de mestrado. As disciplinas de suas formações universitárias são: Letras, História, Geografia, Artes, Espanhol, Educação Física, Química, Física, Filosofia e Inglês.

GRÁFICO 3



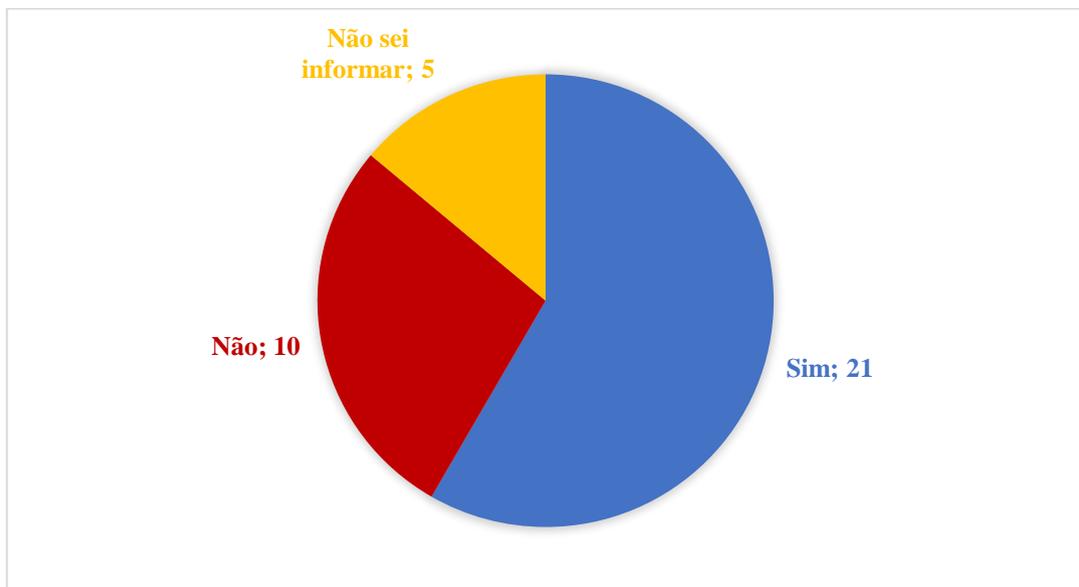
FONTE: Gráfico elaborado pela autora em 2022. Informações retiradas dos questionários.

4.1.4 Sala de Recursos Multifuncionais

Ao questionar sobre a Sala de Recursos Multifuncional, a grande maioria não sabe de sua existência na escola e a minoria, que são os professores mais antigos, sabem que a escola possui uma sala equipada de multimeios para os alunos do PAEE. Respeitando a legislação vigente, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009), que institui as diretrizes operacionais para o AEE, em seu inciso I, orienta que lhe cabe a tarefa de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE. No entanto, essa sala encontra-se desativada no corrente ano, o que traz implicações na organização dos serviços de apoio pedagógico especializados compreendidos como AEE. Esses são quase que exclusivamente ofertados em salas de recursos multifuncionais

(SRM), em uma compreensão simplista sobre as diferentes necessidades do público-alvo da Educação Especial (PAEE) e apontado por Mendes e Malheiros (2012) como um serviço de “tamanho único”, ou seja, um único modelo de apoio especializado. O Gráfico 4 a seguir mostra a ciência, por parte dos professores, sobre a existência ou não de Sala de Recursos Multifuncionais na escola em que trabalham.

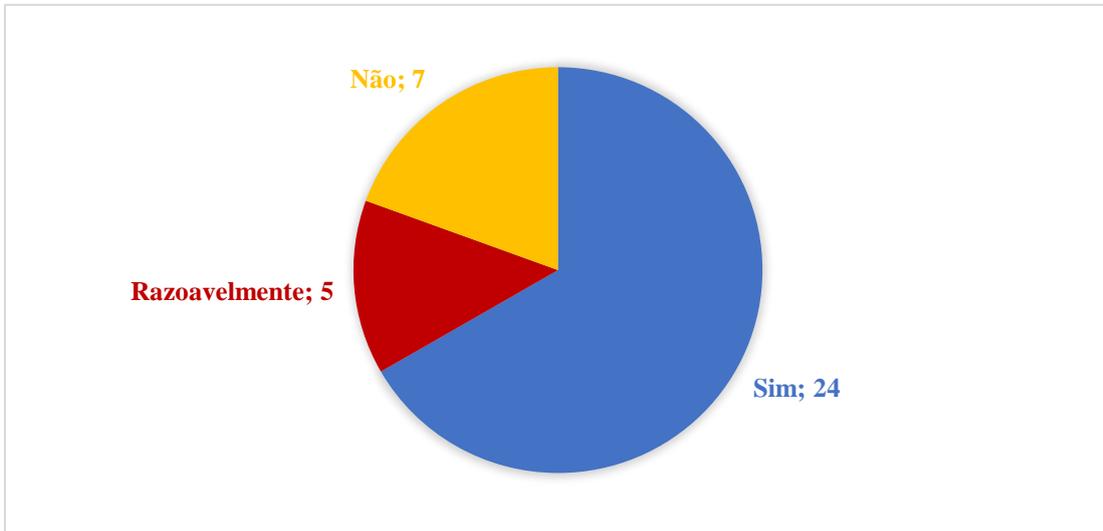
GRÁFICO 4



FONTE: Gráfico elaborado pela autora em 2022. Informações retiradas dos questionários.

4.1.5 Conhecimento Sobre Políticas Públicas da Educação Inclusiva

No Gráfico 5, a seguir, percebe-se que uma grande parte dos docentes tem algum conhecimento das Políticas Públicas da Educação Inclusiva. No entanto, há uma minoria de 13,9% que não conhecem essas Políticas. A maioria dos professores que responderam positivamente, são professores que acumulam cargos com a Prefeitura. Alguns com mais, outros com menos conhecimento. A área de educação do município tem profissionais da educação especial e faz formações com os professores da rede periodicamente. A partir da Declaração de Salamanca, (1994) as escolas regulares passaram a integrar os alunos com deficiência e também a fazer formações com os docentes, inclusive com as legislações que passaram a tomar corpo no país.

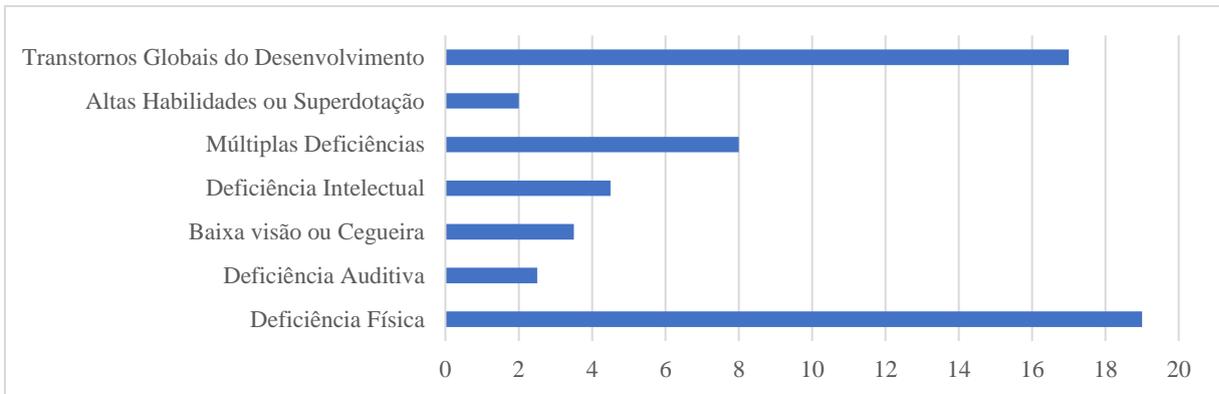
GRÁFICO 5

FONTE: Gráfico elaborado pela autora em 2022. Informações retiradas dos questionários.

4.1.6 Experiências com Alunos Público-Alvo da Educação Especial

O Gráfico 6 mostra que, dos 36 professores respondentes, 29 já trabalharam com alunos PAEE em uma ou mais especificidades, o que nos mostra que, de alguma forma, já tiveram experiências com esses alunos.

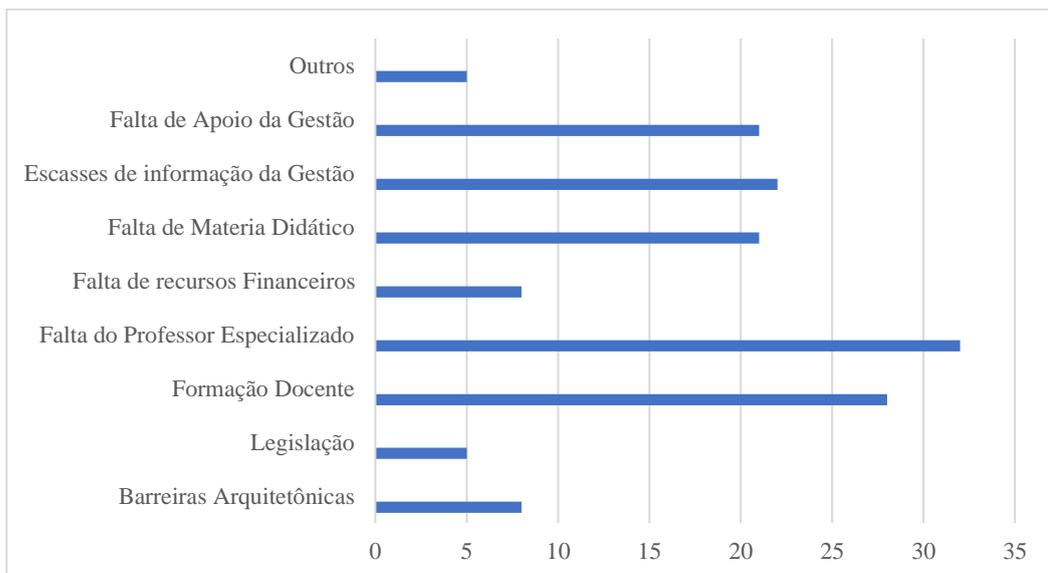
Sobre essa situação, Tardif (2016) nos mostra que o tempo leva o docente a fazer algo pelo aluno e por si mesmo, no sentido de que a experiência modifica sua atuação, ou seja, o tempo colabora para que o convívio com os alunos e com o aprofundamento do conhecimento aconteça. No caso das especificidades dos alunos com deficiência, muitas vezes os professores tornam-se mais experientes e aptos a trabalhar sem mesmo terem tido muito tempo de estudos específicos sobre deficiência, alicerçando-se somente pela experiência proporcionada pela prática educativa continuada. Aprende-se a aprimorar nossas relações e afinar o conteúdo para este público.

GRÁFICO 6

FONTE: Gráfico elaborado pela autora em 2022. Informações retiradas dos questionários.

4.1.7 Desafios da Escola Inclusiva

Nessa questão sobre os maiores desafios colocados pela Educação Especial-Inclusiva, os docentes demonstram (Gráfico 7) que a falta do profissional especializado é o maior desafio que a escola tem de enfrentar. Esse dado vem acompanhado por formação docente, falta de material didático adequado e escassez de informação. Esses são os fatores mais relevantes e que merecem mais atenção. Quando 22,2% falam das barreiras arquitetônicas é porque, apesar da escola ter elevador, algumas vezes não funciona por falta de manutenção (segundo informações dadas pelos professores).

GRÁFICO 7

FONTE: Gráfico elaborado pela autora em 2022. Informações retiradas dos questionários.

Os dados coletados por meio do questionário demonstram que os professores possuem formação inicial adequada às disciplinas que oferecem, bem como experiências com processos de inclusão de estudantes com deficiência. Além disso, é possível observar algum desconhecimento em relação aos recursos que deveriam ser disponibilizados pela escola em relação a acessibilidade, assim como quando se trata das políticas públicas específicas para a inclusão. Os professores percebem muitos desafios colocados para a Educação Especial-Inclusiva, principalmente no que se refere a profissionais especializados em Educação Especial e infraestrutura adequada para o atendimento das especificidades dos estudantes envolvidos.

4.2 Percepções sobre a inclusão no ensino médio

Neste ponto do texto passamos a analisar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 docentes do Ensino Médio da escola campo da pesquisa. Os dados foram transcritos e sistematizados conforme o explicitado a seguir.

Inicialmente, foram realizadas algumas leituras flutuantes do material, conforme orientação de Maria Laura Franco (2005). Na sequência, o material foi colorido de acordo com as semelhanças e diferenças localizadas nas percepções dos docentes entrevistados. Essas repetições contribuíram para a construção das categorias e subcategorias que orientaram as análises e a compreensão das percepções desses professores construídas em suas experiências de trabalho com o público-alvo da educação especial, assim como no trabalho com a diversidade dos estudantes.

Na análise, percebeu-se que os professores contam muito uns com os outros quando necessitam aprender algo. Estão sempre em busca de opiniões, pedindo orientações e ideias daquilo que não conhecem. Buscam apoio nos docentes mais antigos e são sempre bem acolhidos. Diria que é uma escola que tem uma verdadeira equipe. Com essa constatação recorrente, foi criada a categoria chamada **“O papel das trocas e redes de apoio na promoção de uma Educação Especial Inclusiva”** e pensando nas falas e na união dos professores, emergiram as subcategorias **“Troca de Experiência”**, **“Papel da Família”** e **“Compartilhar Informações”**.

Foi constatado, também, que os docentes estão bastante cientes da falta de formação e conhecimento em relação à Educação Especial-Inclusiva; no entanto, não se acomodam e buscam algum suporte: assim identificamos a categoria de **“O papel das trocas e redes de apoio na promoção de uma Educação Especial Inclusiva”** e suas respectivas subcategorias **“Formação Docente”** e **“Formação Docente para a Educação Inclusiva”**.

A última categoria apareceu tendo observado que os docentes são bastante críticos sobre a forma com que a diversidade e a inclusão são relegadas a outros planos, tanto pelas políticas públicas como e, principalmente, pela gestão da escola, tirando a pouca oportunidade que os alunos PAEE têm de se desenvolver na sua aprendizagem e como as relações de bullying, preconceito e outras formas de violência são tratadas na escola. Assim, identifica-se a **categoria “Restrições e adversidades na Educação Especial Inclusiva”**, e emergindo daí as subcategorias **“Equipe Gestora”, “Diversidade”, “Capacitismo” e “Sala de Recursos Multifuncionais”**.

É importante notar que os entrevistados reforçaram a informação de que a escola é bastante grande, a sala de recursos existe, está equipada, mas, no entanto, permanece fechada desde 2020, devido a uma série de empecilhos decorrentes da administração escolar e da pandemia de Covid-19. Os professores são bastante críticos no posicionamento da equipe gestora quando surgem problemas de *bullying*, racismo e outros tipos de violências que acontecem no interior da escola. Essas categorias e subcategorias revelaram-se de interesse do pesquisador durante o percurso da análise, que optou por confirmá-las junto à teoria, dando início à elaboração de indicadores, ou seja, o número de vezes que o tema aparece explicitado no material de análise (FRANCO, 2005).

Abaixo está apresentado o Quadro 5, demonstrativo das categorias criadas:

QUADRO 5: Categorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O papel das trocas e redes de apoio na promoção de uma Educação Especial Inclusiva	-Troca de experiência -Papel da família
Conhecendo e aprendendo juntos para construção da Educação Especial Inclusiva	-Formação docente -Formação docente para a educação especial-inclusiva
Restrições e adversidades na Educação Especial Inclusiva	-Sala de recursos e laudos -Diversidade -Capacitismo

FONTE: Quadro elaborado pela autora, em 2022.

4.3 Categoria – O papel das trocas e redes de apoio na promoção de uma Educação Especial Inclusiva

A primeira categoria a ser tratada aqui é “O papel das trocas e redes de apoio na promoção de uma Educação Especial Inclusiva”. Ao refletir sobre essa categoria ampliou-se a compreensão sobre como as relações humanas são importantes no chão dessa escola e de como é importante para o desenvolvimento das pessoas que a orbitam. Sabe-se que o ser humano não vive só e que o seu desenvolvimento está vinculado às relações que ele constrói durante a vida. Essa questão, inclusive, fez parte dos estudos de Vigotski, que apresenta a seguinte ideia: a estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social (REGO, 1995, p. 26). As duas subcategorias consoantes a essa categoria foram chamadas de Trocas de Experiência e Papel da Família, por estarem intrinsecamente relacionadas.

Tendo em vista o fato de que a escola é muito grande, com muitos professores, a gestão nem sempre consegue dar suporte e atender as demandas necessárias para o bom andamento do dia a dia escolar. Sendo assim, já faz parte da cultura dos professores fazer o papel de acolher os colegas e famílias, que muitas vezes é papel da gestão. Sendo assim, é compreensível que as boas relações seja algo que aparece muito na fala da maioria dos entrevistados a ponto de transparecer ao adentrarmos, no assunto ambiente escolar. Essa característica dos professores facilita uma parte importante que as escolas necessitam ter que é acolher os alunos que estão chegando de outras escolas, os professores novos que dão início na carreira e, principalmente, os alunos da educação especial com seus pais que chegam cheios de incertezas e medos. Essa sensação aparece também com os professores recém-formados, pois nem sempre se sentem seguros para enfrentar a sala de aula, não conhecem o público, são desafios que aparecem somente quando estão no chão da escola.

Nesse sentido, percebe-se uma fragilidade forte: é que a direção, em muitas das vezes, não comunica quem são os alunos da educação especial que estão chegando. Sendo assim, os professores passam tempos para tomar ciência do traço especial que o aluno apresenta. Começa aí a dificuldade do professor.

O fato de alguns professores não terem tido formação acadêmica ou continuada em inclusão, muitas vezes leva esse professor a se esquivar, sentir receio de enfrentar uma sala em que tenha matrícula de aluno com deficiência por não saber o que fazer. É importante salientar que todos os professores entrevistados tiveram alunos com deficiência e o acolhimento dos colegas mais experientes apareceu nas falas como sendo de grande relevância para a caminhada

deles. Na fala da professora Lidiane, percebemos a relevância desta troca de experiência e apoio dos colegas.

Acredito que seja mais por parte dos professores que trabalham com acolhimento desses alunos, então nós conseguimos trabalhar entre a gente. Infelizmente, a escola onde eu leciono, a estadual, não tem uma rede especializada para esses atendimentos que seriam muito necessários, e a gente acaba numa troca de experiência entre colegas e entre os próprios alunos que, às vezes, já conhecem de outras escolas, conversam com a gente. “Olha professora, com professor tal ele conseguiu assim”; “Olha, eu sempre faço as atividades com ele porque comigo ele fazia lá na outra escola”, mas o apoio na rede estadual, ainda acho precário. (Lidiane).

Nessa fala, apresentada pela professora Lidiane, percebe-se a necessidade de uma rede de apoio entre gestão, professores, pais e professores dos anos anteriores para que os professores do Ensino Médio possam dar continuidade ao trabalho já iniciado no Ensino Fundamental. A professora sinaliza ser relevante a continuidade do trabalho realizado anteriormente. Corroborando a fala da professora Lidiane, outros professores vão no mesmo caminho, reconhecendo que as trocas de experiência entre os pares trazem novas experiências e que esse apoio é fundamental para o seu trabalho.

O empenho dos professores. Mesmo não tendo qualificação eu acho que 60% aqui trabalha em cima disso, que realmente se importa, vamos tirar a direção porque a escola sempre está mudando de direção, os professores, os funcionários, eles sim, eles que estão fazendo a diferença sem tirar a média de um ou de outro, não é? São todos bons, e eles que estão fazendo diferença sim, vão atrás do que dá certo, com o que dá errado, troca ideia com um, com outras pessoas...]. (João).

[...estavam todos os professores trabalhando assim muito igual; com ele a gente viu um resultado tremendo...]. (Geralda).

Neste sentido, a professora Geralda reforça a ideia de rede de apoio, percebe a importância de todos trabalharem no mesmo sentido e que os professores que já tiveram experiências em sala de aula com alunos da educação especial-inclusiva, são referências importantes para aqueles que ainda não passaram por essa experiência. A vivência dos professores nesse campo da inclusão interfere positivamente em suas ações em sala de aula, justamente porque a troca é bastante relevante para os mais inexperientes. Podemos perceber esse fato na fala deles:

[...eu não saberia apontar. Eu sei que tem uns colegas, um outro colega, a gente sempre troca figurinha não é dentro da sala dos professores; enfim, talvez isso seja um ponto positivo. (Marcel).

A partir desses discursos, percebe-se o quão importante é a relação que se constrói no ambiente escolar e o quão relevante é a troca de conhecimento entre os docentes, no intuito de

que haja coerência na forma de atuar dos professores. Neste sentido, corroborando o que foi apresentado pelos professores, Tardif (2000) apresenta a seguinte concepção:

Esses saberes também são interativos, mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais. Eles possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho: estão, por exemplo, impregnados de normatividade e de afetividade e fazem uso de procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237).

Vários professores trazem em suas falas um certo alívio e gratidão por terem a colaboração dos colegas mais experientes, por adquirirem conhecimentos e dicas para realizar o trabalho na sala de aula com o AEE. O professor Cláudio reforça a necessidade de buscar novos conhecimentos quando ainda não os tem. É fundamental buscar ajuda dos mais experientes, buscar formações que possam apoiar sua atuação em sala. Tardif, sobre isso, diz que esses saberes vêm das trocas das interações que estão estruturadas nas relações que são construídas no trabalho como pode-se perceber nas falas a seguir:

Nem quando chega alunos com deficiência ficamos sabendo. Às vezes descobrimos sozinhos e um professor ajuda o outro a trabalhar com os alunos. (Cezar).

A nossa escola é diferente das outras escolas da diretoria. Aqui os professores e os inspetores são unidos e ajudam sempre quando preciso fazer alguma coisa. Com os alunos de inclusão é igual. Sempre ajudam. Acho que ela é inclusiva porque ela abraça todos os alunos da cidade. (João).

Olha, a única coisa na verdade, assim, durante todo esse tempo, não tinha essa necessidade, apesar de que já tive alunos deficientes visual e auditivo, com síndrome de down, eu não tive nenhum problema, fui buscar conhecimento, pedi socorro aos colegas. (Cláudio).

Tardif (2012) aponta a importância dessas relações no contexto escolar, que mesclam experiências profissionais e pessoais:

Os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.” (TARDIF, 2012, p. 72).

Sendo assim, a experiência do professor e o compartilhamento dessa experiência colaboram para que a cultura escolar permaneça e para que os docentes tenham uma mesma forma de trabalhar, criando uma cultura organizacional escolar na forma de ensinar e aprender. E os professores contam com essa colaboração dos mais experientes.

Ainda nessa condição, o fato da inexperiência, da falta de comunicação da direção ao corpo docente quando os alunos com deficiência chegam à escola é um grande complicador e

favorece que situações difíceis aconteçam. Falaremos mais adiante sobre as adversidades. Contudo, não se pode deixar de lado as reflexões feitas, já que as experiências são tão relevantes quanto os saberes no momento das trocas que estão vivas no chão da escola. E o trabalho, o tempo, transforma a identidade do docente, muda sua forma de enxergar o processo educativo, clarifica suas ações e traz uma certa tranquilidade, na certeza do que está sendo feito.

A participação dos profissionais em exercício na formação das novas gerações de profissionais. Este componente é especialmente significativo para a construção da identidade profissional. (CANDAUI, 2016, p. 315).

Segundo Candau, as novas gerações de docentes vão formando sua identidade profissional com os mais experientes, e o mesmo acontece entre os alunos e o professor. Um vai transformando o outro a partir da convivência, das experiências do cotidiano. Essas relações vão se transformando conforme os laços afetivos vão se ampliando; aprendemos com os alunos também, já que muitas vezes as histórias de vida deles nos trazem grandes reflexões e grandes transformações no modo de ensinar.

Dando início a essa discussão, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu preâmbulo, alínea x, afirma a importância da família no processo de escolarização:

Convencidos de que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito a receber a proteção da sociedade e do Estado e de que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência [...] (BRASIL, 2007a, p. 17).

O primeiro contato da criança com seres humanos é com a família, em suas diversas configurações, e isto exerce um papel primordial na vida deles é o primeiro ambiente de socialização da criança. É difícil desconsiderar os sentimentos de ansiedade e incertezas pelos quais as famílias passam e principalmente ao receber a notícia de um filho com deficiência. Muitos questionamentos, medos e inseguranças farão parte da vida delas, mas é importante que se tenha acesso ao conhecimento. Desta forma,

Podemos entender que o ambiente familiar, considerado o primeiro espaço social da criança, nos leva a crer na importância da aceitação da família, quando se tem um filho deficiente, para a concretização do bom desempenho dele quando entrar na escola. (VIGOTSKI apud SILVA; DESSEN, 1994, p. 135).

Sendo assim, o ambiente possui as fontes necessárias para o desenvolvimento da criança, que são característicos do desenvolvimento social e cognitivo. A responsabilidade da família

perante a educação dos filhos é indiscutível. A família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros. (REY; MARTINEZ, 1989, p. 143 apud SILVA; DESSEN, 2001, p. 136).

Trata-se, nesse momento, da importância da participação dos pais na vida escolar dos alunos, da aceitação destes com a deficiência que seu filho tem, do quanto é benéfico compreender que quanto antes souber da deficiência e iniciar um trabalho, melhor esse aluno se desenvolverá. Entendendo essa importância, a professora apresenta uma narrativa fortalecendo o que foi trazido:

Uma vez, sabe a M. E.? A mãe dela foi falar comigo na reunião de pais aí ela explicou para mim algumas coisas, ela pediu para eu mandar a tarefa para ela porque a menina fica ociosa em casa, então aí que eu comecei a fazer, eu comecei a baixar algumas atividades de autista no nível que ela se encontrava porque a mãe me deu umas indicações. (Julia).

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (VIGOTSKI, 1997, p. 94). A relação construída entre docente e familiares se faz importante a partir do momento em que uma parceria possa trazer benefícios ao aluno, quando se entende que as duas instituições, família e escola, têm um papel transformador na vida do aluno. Podemos confirmar essa posição com a colaboração de Polonia e Dessen (2005):

A escola deve visar não apenas a apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, crenças e valores. (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304).

Os familiares muitas vezes são os mediadores e os facilitadores do desenvolvimento dos alunos PAEE já que eles passam a maior parte do tempo com os alunos e podem colaborar com informações relevantes para o aprimoramento da aprendizagem, encurtando caminho para outros professores permitindo, assim, que façam atividades mais direcionadas e adaptadas aos alunos fortalecendo e ampliando o próprio conhecimento docente. Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas. Podemos confirmar essa ideia a partir das falas das professoras.

A mãe era participativa na vida dele aqui na escola. Ela vinha sempre, estava muito com a direção, eu a vi poucas vezes porque a direção chamou a gente para conversar e queria saber do andamento dele porque ela tinha que dar um respaldo para o médico, a escola tinha que fazer algum tipo de documento alguma coisa assim, para que ela levasse para o médico. Foram poucas vezes eu vou dizer para você que ela

era 100% participativa que ela vem em reunião então ele fazia um acompanhamento.
(Geralda).

Nas palavras da professora observa-se a importância do envolvimento da família com os professores e a equipe gestora. Desse modo, o aluno está respaldado e pode permanecer na escola com grande possibilidade de sucesso. Corroborando essa fala, observa-se que:

Conhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas inter-relações possibilitaria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais, considerando as condições brasileiras. (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 8).

Quando a família acompanha, aceita e busca mudanças no processo de aprendizagem de seu filho, o desenvolvimento vem mais rapidamente porque o aluno está sendo estimulado em casa e na escola.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 22).

Importante ponderar o fato de que a família muitas vezes se omite por não ter forças emocionais de se deparar com a deficiência de seu filho. A dor é grande e os impactos trazem sofrimento que estes pais não dão conta. Outras vezes pode ser simplesmente porque a família não tem conhecimento sobre a deficiência. Seja por ignorância, ou porque realmente não têm condições financeiras de buscar ajuda com profissionais e aprender mais sobre a especificidade que o filho apresenta.

Parece claro que a obrigação dos pais se refere também à promoção da saúde emocional, cognitiva e física de seu filho, em sua proteção e, principalmente, à sua evolução escolar. Além de ser uma obrigação, é um dever, baseado em Lei. O que se vê nas escolas do Ensino Médio, é que esses pais estão aquém desses deveres e isso é sentido por alguns professores.

Eu até posso comentar um caso, que foi um caso bem marcante na minha carreira que eu não esqueci: eu dava aula de inglês no fundamental I, e esse aluno tinha síndrome de down e a família não aceitava, e esse menino não era alfabetizado, não falava porque a família não incentivava, não buscava ajuda e eu dava aula de inglês para segunda série e ele aprendeu a falar bola em inglês porque eu sentava com ele, não sabia o que fazer, então tentava de todos os jeitos me aproximar dele. **(Lidiane).**

O que a professora Lidiane apresentou em sua fala se faz importante a partir da análise de que muitas vezes a família não aceita a situação por ser muito dolorida e traz constantes momentos de insegurança no modo de agir com a criança. A interação harmônica entre família e escola é fundamental, muito importante no desenvolvimento a bom termo do processo de inclusão. Segundo Gonçalves e Murta (2008), um dos principais fatores que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais adequadas às crianças é a interação com a comunidade escolar, notadamente com os pais e professores. Existe uma barreira no processo de desenvolvimento do aluno quando essa parceria não acontece. Fica um trabalho unilateral e superficial. Pela experiência vivida pelo professor, sua família teve uma atuação que se espera de qualquer familiar quando percebe que algo não vai bem no desenvolvimento de seu filho.

Quando eu estava no processo de alfabetização, fui diagnosticado com afasia e dislexia, os médicos chegaram e falaram para minha mãe que eu não iria falar, que eu só iria balbuciar sons, e a minha mãe não aceitou isso não. Minha mãe correu atrás e começou a procurar meios, mecanismos, formas para que eu pudesse realmente ser alfabetizado e aprendesse a falar. (Marcelo).

Muitas são as experiências de fracasso escolar devido à falta de conhecimento, aceitação e apoio dos familiares. Sendo assim, a dificuldade dos docentes toma proporções ainda maiores quando consideramos especificamente o desempenho dos alunos do PAEE. Em 2018, foi publicado o Decreto nº 54, de 6 de julho, que determina princípios e normas para garantir a inclusão educacional, estabelecendo que cada aluno tem direito a uma educação inclusiva que responda às suas necessidades, potencialidades e expectativas, dentro de um projeto educativo comum e plural, que respeite a equidade, proporcionando o sentido de pertencimento à aquisição de um nível de educação e formação. E esse é um ponto importante a discutir porque muitas vezes os pais não atendem a escola em muitos aspectos e, na verdade, não se sabe se é por falta de conhecer as deficiências dos filhos ou se é por negação.

4.4 Categoria – Conhecendo e aprendendo juntos para construção da Educação Especial Inclusiva

A próxima categoria foi chamada aqui de “Conhecendo e aprendendo juntos para construção da Educação Especial Inclusiva”, compreendendo que os humanos precisam uns dos outros em seu processo de desenvolvimento, que são seres sociais, parte de uma sociedade que é viva e plena de transformações e adaptações. Em relação à construção do conhecimento é a mesma coisa - muitas vezes precisamos do outro para aprender, nos espelhamos nas pessoas

para nortear nossas ações e, dessa forma, o conhecimento vibra e se transforma. Sendo assim, é necessária essa consciência para que se possa ser parte constante dessas mudanças.

No caso do ensino, principalmente o público, onde o poder aquisitivo dos professores e dos alunos é menor, faz-se necessário que o conhecimento e a aprendizagem sejam coletivos, e, nesse momento, o que se percebe é que, no que concerne à educação inclusiva, os professores compreendem ter pouco conhecimento, então um vai se apoiando no outro, os mais experientes vão passando suas experiências para os mais inexperientes, um colabora com o outro de forma que, juntos, possam enfrentar os desafios apresentados na educação do ensino médio. As subcategorias foram nomeadas por **Formação Docente e Formação para Atendimento aos Alunos da Educação Especial**. São os dois pontos levantados por todos os professores entrevistados que se compreende ser de grande relevância para eles e que vão caminhar juntos nessas análises.

A LDBN 9394/96, em seu Artigo 61, compreende a formação de profissionais da educação de forma que consigam atender aos objetivos de todos os níveis e modalidades de ensino, considerando as características específicas de cada fase do desenvolvimento do educando. Tem como fundamentos “I: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. O que nos leva a compreender a importância da relação da teoria com a prática como também da formação docente continuada.

Os resultados encontrados no presente estudo demonstram que as professoras e professores valorizam as formações acadêmicas e a formação em exercício, porém atribuem especial relevância à aprendizagem com os pares e ao aprendizado a partir da experiência. Outro aspecto que surgiu é a constatação de que, para os professores, a formação continuada significativa é aquela que acontece dentro da escola, abordando as necessidades reais e urgentes da equipe docente. As formações feitas pela EFAPE nem sempre contemplam suas necessidades e o Novo Ensino Médio tem trazido muitas dúvidas e angústias quando se fala em formação. Estão todos na fase de tentativas, acertos e erros, sem orientação, sem formação e sem apoio.

O Estado prefere que você faça a burocracia do que ensine. E você dentro da sala de aula tem uma diversidade grande, com salas lotadíssimas que você tem que lidar com um monte de coisas, dar aula e aí no meio de todo tudo isso, você tem um aluno que precisa da sua atenção especial. Você vai fazer o que? Você vai tentar fazer o seu melhor, mas você não vai fazer direito, você não tem informação, você não tem um curso decente que você tenha com um professor da escola não é uma formação decente que uma pessoa especializada, assim que funciona. Porque eles não usam o ATPC que é inútil para fazermos formações? (Geralda).

A reivindicação da professora Geralda não é solitária no sentido de que a maioria dos professores protestam muitas vezes sobre o formato do ATPC porque, além dele não ter seu tempo aproveitado de forma que favoreça seus trabalhos em sala de aula, também não é ofertado este momento para que possam fazer formações, já que suas vidas estão atribuladas por conta de tanta burocracia. Como pondera Magalhães (2021), os cursos iniciais e continuados de formação docente, bem como o próprio ambiente de trabalho, não são nada desprezíveis. Sendo assim, seria valoroso a escola pública começar a desburocratizar e aproveitar o tempo que o professor trabalha com o coletivo para proporcionar a eles momentos de conhecimentos e reflexões acerca da sua atuação em sala de aula. Na verdade, é o que muitos desejam; que seu tempo seja aproveitado para aprender algo novo que possa facilitar a permanência do aluno na escola, sendo este um dos entraves existentes.

Realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão. (TARDIF, 2012, p. 50).

É necessário que o docente busque formações continuadas no percurso de sua carreira porque a Secretaria Estadual de Educação não faz mais formações com os professores de forma presencial ou online. São as formações que trazem conhecimentos que não são ofertados na universidade e, pelas falas dos entrevistados, percebemos que as faculdades pouco fazem formações para a inclusão de alunos com deficiência. Se as instituições de ensino superior não estão aptas a formar professores para a educação inclusiva, porque seu ensino é segregado, o enfoque deve voltar-se para as reflexões e estratégias de formação docente na perspectiva de contemplar a heterogeneidade discente na sala de aula. A formação docente torna-se imprescindível para o atendimento de alunos com ou sem deficiência visando subsidiar a ação pedagógica destinada a este alunado.

O professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria. (SHULMAN, 2014, p. 208).

O que se percebe a partir das falas dos entrevistados é que existe um desejo em fazer formação, mas essa formação precisa trazer reflexão e transformação no conhecimento e na atuação do professor na sala de aula e, pelo que foi percebido, a formação da EFAPÉ não tem sido de grande valia aos docentes. Assim

[...] os professores em exercício nas escolas, os gestores e coordenadores poderão, em conjunto, compartilhar reflexões e diálogos orientados, ocorrendo, assim, uma mudança de perspectiva dentro dos cursos de formação inicial, que passarão a formar “um/a profissional inquieto/a, atento à realidade do mundo e de seus alunos/as, consciente de seus limites, colaborativo e capaz de trabalhar em equipe”. (CANDAUI, 2016, p. 317).

Ainda na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo V, do Art. 58 a 60, destaca a educação especial e dispõe sobre a inserção dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, garantidos pelo Estado o acesso e a permanência. Em relação aos docentes, o artigo 59 no inciso III estabelece a contratação de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. É o que podemos denominar educação colaborativa.

Sendo assim, Bueno (1999) declara que “deve qualificar dois tipos de profissionais para o atendimento do alunado: professores “generalistas” do ensino regular, que deverão ter conhecimentos básicos para o trabalho com alunos com deficiência e; professores “especialistas” com conhecimentos que atendam todas as necessidades educativas especiais” para o trabalho em parceria com professores das classes regulares. Partindo dessa discussão, Mantoam (2003), afirma que:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos nas escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p. 27).

Quando se discute a formação docente para a educação especial inclusiva, é possível perceber que os professores não se sentem prontos a enfrentar a sala de aula. Esse fato tem provocado profundas transformações na estrutura educacional e na prática pedagógica em sala de aula. E quando se trata da formação voltada para o aluno da educação especial inclusiva, o problema se agrava. Muitos dos entrevistados trazem em suas falas a falta da formação em seu curso universitário para o atendimento de pessoas com deficiência. Muitos deles, por estarem já há muito tempo dando aula - em tempos que esse público-alvo da educação especial frequentava as APAE - externam a falta de preparo para trabalhar na educação de alunos PAEE. Eles reconhecem seu papel de extrema relevância no contexto escolar e no processo ensino-aprendizagem desse público, entendem que são eles quem passam um tempo com o aluno,

fazendo o elo com os familiares, o professor especialista e a gestão. Esses professores são, também, facilitadores nessa rede de apoio do aluno dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, se eles buscam formação, sabem que necessitam estar melhor preparados para enfrentar as adversidades da sala de aula.

Essa formação é o que faz a inclusão acontecer de forma mais eficaz porque ela contribui para que o professor compreenda que teoria e prática são indissociáveis, a prática constitui a teoria, a teoria subsidia a prática. À medida que o professor vai se qualificando, a aparente dicotomia de que “a teoria muitas vezes nada tem a ver com a prática” vai se dissipando e ele passa a enxergar cada vez mais claramente o complexo dialético teoria-prática. No caso de alunos PAEE, o conhecimento das diferentes especificidades que o professor passa a perceber nos alunos - portanto, passa a aprender com os alunos - torna-se de fundamental importância para o professor trabalhar com mais segurança e competência, compreendendo os limites e as capacidades de cada aluno, podendo, assim, colaborar com mais propriedade com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento desses alunos. Os professores são instigados a procurar por mais qualificação notadamente porque não se sentem preparados para receber em sua sala alunos da educação especial:

Não, eu não me considero preparado para isso não! Mesmo tendo trabalhado com aqueles alunos, sei que ali pude oferecer muito pouco para eles entendeu? Para as pessoas com deficiência eu sinto que faltou muita coisa, que me faltou muito preparo, e isso é uma coisa que às vezes até me deixa muito triste, principalmente quando eu tive uma aluna com deficiência visual. Impotência máxima. Com autismo, foram vários alunos com graus diferentes, então dependendo do grau, eu conseguia ser mais efetivo para a aprendizagem deles, eu conseguia oferecer mais para eles, agora dependendo do grau, não fazia muito. Mas com a aluna deficiente visual fiquei devendo muito para ela. É uma autorreflexão. (Cláudio).

Não! Na época que estudei, nem se falava em inclusão. Essa formação eu acho sim importantíssima e de importantíssimo valor. (Cezar).

Nesse contexto, a experiência, o tempo convivendo com os saberes do aluno, são relevantes para os professores comprometidos e que entendem as mudanças de caráter inclusivo que ocorrem no interior da escola e se portam consoantes a elas, como indica Magalhães (2021):

Na educação em geral e principalmente na área inclusiva, não havendo receitas predeterminadas, a atuação do professor deve se transformar numa forma de produção do conhecimento condizente com cada realidade onde a educação acontece. Inteirar-se sobre a essência da realidade deste aluno é o primeiro passo. (MAGALHÃES, 2021, p. 18).

A exposição de MAGALHÃES, acima, corrobora a fala dos professores:

[...] eu gostaria de saber, até tentando adquirir esse conhecimento é saber um pouquinho mais sobre cada condição, não é? Sobre autismo, sobre dislexia, minha área leitura escrita eu gostaria muito de saber mesmo sobre todos esses distúrbios, dificuldades na questão da leitura, escrita que eu sei muito pouco, mas agora eu estou indo atrás para saber um pouquinho mais... (Clarisse).

Em consonância com Magalhães (2021), considera-se que a aprendizagem significativa ocorre a partir da necessidade e do problema percebido pelo próprio professor em sua experiência cotidiana, em sua prática docente que deve ser levada em conta ao se pensar na formação desse profissional, cuja essência do trabalho tem por objetivo oferecer um ensino que permita a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos conforme relato da professora Clarisse, acima. Segundo Tardif e Raymond (2000), a experiência é fundamental na construção de processos de ensino-aprendizagem de qualidade.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209).

Os docentes demonstram estar cientes de seus saberes no que concerne a inclusão. Sabem que seu processo de aprendizagem na universidade não aconteceu, por diferentes razões; no entanto, sentem a necessidade de uma formação continuada para que se apropriem do conhecimento de forma que possa tornar seu ensino para os alunos do AEE uma educação que os prepare para que, no futuro, possam ser adultos autônomos.

Eu considero a educação inclusiva importantíssima e muito necessária dentro dessa educação moderna que nós estamos implantando. Principalmente dentro de um novo ensino médio, não é? Acho que se eles realmente colocarem alguma coisa nova dentro do currículo para mudar um pouco a realidade, melhoraria esse aspecto, então eu acho também que todos nós professores e todos os funcionários deveríamos passar por uma formação especial voltada para educação de aluno com deficiência. (Cezar).

Eu acredito que para ter um processo de aprendizagem efetivo para os alunos com deficiência, os professores precisavam de uma formação, não é somente uma formação universitária, mas uma formação continuada mesmo porque a demanda é muito grande e para esse processo ser efetivo os professores precisavam realmente de uma formação e meu conhecimento ainda é pouco, embora eu tenha uma pós-graduação de psicopedagogia, mas assim é muito pouco, muito raso para a prática. (Marcelo).

Nesse caso em que o professor Marcelo se coloca, compreendeu que quando um docente tem um tempo em sala de aula, ele vai mobilizando conhecimentos no intuito de se adaptar aos novos currículos, às diferentes culturas que os alunos vão trazendo ao longo do tempo e esse docente vai tomando ciência do que lhe falta de conhecimento e mobiliza-os no próprio processo do seu trabalho, incorpora-o ao seu cotidiano. Esse é também um processo de

aprendizagem que vai acontecendo, no qual a relação das novas experiências com os saberes já constituídos contribui de forma significativa. Está ligado ao movimento de transformação da cultura escolar.

O docente é considerado como um sujeito que domina ou deveria dominar o conhecimento profissional e, com a experiência, adquire novos saberes e novas ações educativas em uma ou outra especificidade. Nesse momento ele busca novos saberes, e esses saberes vão fazendo parte do novo professor que vai surgindo, se modificando ao longo da carreira. Corroborando essa ideia, Tardif e Raymond (2000):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209).

Sei pouco, muito pouco eu fiz biologia na época a gente tinha aula de didática, mas assim quase nada falava de inclusão essa parte de inclusão eu fui ver quando eu -Fiz o curso de psicopedagogia pós-graduação, fiz a título de curiosidade para conhecer um pouco os meus alunos. (Julia).

Eu preciso aprender do zero. Talvez você ache importante saber de cada especificidade da deficiência para que você saiba como atuar, e sim é importante saber do que se trata e também é importante saber como tratar sei lá por que a gente faz de improviso o melhor que pode, mas não é satisfatório. (Marcelo).

Não só o professor Marcelo considerou a necessidade de aprender do zero. Muitos docentes sentem que a falta de conhecimento traz um sentimento de impotência, o que de alguma forma engessa o professor porque ele fica com medo de ousar, de tentar coisas diferentes para desenvolver o conhecimento no aluno. Quando o professor mobiliza seus conhecimentos e compreende que não tem o domínio deles, torna-se preponderante a autorreflexão para que possa buscar o conhecimento necessário para superar esse descompasso e buscar dar continuidade à sua aprendizagem. Nesse momento, cursos de formação são ofertados por várias instituições de ensino, mas, mais importante ainda, é que o professor se mantenha em formação continuada para que novos conhecimentos sejam adquiridos ao longo da sua carreira. Vejam essas falas:

Eu vejo aqui é que vejo muitos professores que se doam bastante e se esforçam muito para dar atenção a esses alunos com deficiência, e mesmo com todas as dificuldades que a escola tem, que ela não tem os recursos necessários para isso no sentido de nós não termos formação, da escola não ter Sala de Recursos, muito menos do professor especial, vejo que existe um corpo docente muito bom, e dentro dessa escola, por parte dos professores, é um aspecto positivo. Para mim é o essencial, é a base de tudo, depois vem o material, mas eu acho que o corpo docente, vejo muitos, muitos professores muito bons aqui, correndo atras de aprender sobre esse assunto, vou repetir, nos cursos de licenciatura ter realmente uma disciplina para ensinar os professores a entrar na sala de aula e ter todo tipo de aluno com deficiência e acho que esse é o caminho, é esse mesmo. (Cláudio)

Podemos dizer que a educação para a inclusão tem sido um dos grandes desafios das escolas no aspecto de formação de professores conforme o professor Cláudio trouxe em sua fala: ele vê de forma positiva o esforço de todos, mas nem sempre o esforço é suficiente ainda mais quando se fala em alunos PAEE em que cada um tem sua especificidade e, muitas vezes o que é bom para um aluno, não é para outro.

Essas situações exigem, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (TARDIF, 2000, p. 211).

Já Tardif (2000) apresenta a ideia de que a prática, a experiência, trará progressivamente saberes que foram aprendidos no cotidiano escolar e, mais do que assumir no discurso a concepção de “Educação para Todos”, para superar a situação é preciso torná-la realidade. Nesse momento em que a educação e a aprendizagem dos alunos têm sido largamente discutidas, os professores participantes dessa pesquisa trouxeram falas que desencadeiam várias reflexões no sentido de: Quem ensina? Quem aprende? Como aprende? Como ensina? Desse modo, explicitar as falas dos professores e professoras entrevistados trará esse momento reflexivo e transformador, como no caso da professora Lidiane:

Sei pouca coisa. Na verdade, assim, era uma disciplina no último ano de faculdade. Em relação à inclusão não foi muito trabalhado. Nós aprendemos na raça mesmo! Estamos aprendendo, na raça entre nós, os mais experientes vão ensinando os que estão chegando, e a gente acaba numa troca de experiência entre colegas e entre os próprios alunos que às vezes já conhecem de outras escolas, conversam com a gente.” Olha professora, com professor tal ele conseguiu assim; “Olha, eu sempre faço as atividades com ele porque comigo ele fazia lá na outra escola”. (Lidiane).

O que a professora apresenta, aparece em vários momentos das entrevistas mencionado pela maioria dos professores. Muitas falas trazem o conhecimento colaborativo, conhecimento informal que vem a partir das experiências dos colegas que estão a mais tempo na escola e vão compartilhando com os que estão chegando. A narrativa da professora Geralda vem de encontro com o que disse a professora Lidiane.

Nenhuma. Eu tenho pouquíssima porque lidei com esses alunos dentro dessa escola, aprendi alguma coisa ali na marra, na prática com pouco conhecimento que eu tenho, uma leitura ou outra que se faça, pedindo ajuda dos colegas dali, daqui...Mas é como se a gente tivesse formação para administrar isso, não temos conhecimentos para lidar com estas situações, para lidar com as crianças, mas você considera que as práticas são importantes nesse sentido sim que eu falei para você do J. V., um pouquinho que eu consegui ensinar, ele fixou. (Geralda).

Essas situações exigem que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (TARDIF, 2000 p.211). É com a experiência, vivendo o cotidiano, encontrando e vencendo obstáculos que os professores enfrentam determinadas situações, adquirindo, então, o conhecimento vindo do chão da escola. Reforçando esse entendimento, Magalhães (2021) explica que:

Professores e professoras são seres sociais que se formam mediados por múltiplas determinações em todas as instâncias de suas vidas. Algumas dessas inumeráveis instâncias ocorrem quando da formação docente inicial; outras durante os estágios obrigatórios à graduação; outras ainda no chão da escola, quando assumem suas turmas; outras mais ocorrem quando, em serviço, participam de formações continuadas de diversos tipos. (MAGALHÃES, 2021, p. 104).

Sabe-se que a formação inicial e continuada do docente é parte do processo de profissionalização. Muitas pesquisas revelaram que os professores não se sentem preparados, para enfrentar a sala de aula, uma vez que as turmas possuem uma grande diversidade. As políticas públicas não estão sendo eficientes nesse aspecto o que acaba levando o professor a buscar seu próprio conhecimento. Pelo menos é o que deveria ser.

Ao professor é exigido formação acadêmica e outros conhecimentos que ampliem seu repertório para que possa qualificar o processo de ensino-aprendizagem de maneira que aumentem as possibilidades de o aluno adquirir os saberes necessários à sua formação. Quando um professor adquire mais experiência e conhecimentos além do conteúdo obrigatório de sua disciplina, ou seja, possui conhecimentos acumulados e é capaz de se dedicar à formação dos alunos para ir além dos conteúdos ordinários, acaba por oportunizar ao aluno um conhecimento mais amplo, o que, de alguma forma, vai prepará-lo melhor para enfrentar o mundo. E Shulman apresenta a seguinte reflexão:

O professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria. (SHULMAN, 2014, p.208).

Para compreendermos esta afirmação, podemos pensar na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, fazendo uma analogia de sua interpretação com a de Shulman que considera que o professor pode ensinar o aluno e prepará-lo para adquirir um novo conhecimento mais complexo.

Os entrevistados buscam cursos oferecidos pela EFAPE, uma plataforma de cursos *on-line* ofertada pela Secretaria Estadual de Educação. Mas não são suficientes para atender a demanda apresentada pelos profissionais. E, também, as instituições de ensino superior não estão a formar professores para a educação inclusiva de forma satisfatória. O enfoque está nas reflexões e estratégias de formação docente voltadas a outras disciplinas e necessidades da escola. Quando questionadas sobre cursos na área da educação inclusiva, as respostas foram:

Sobre inclusão, sim, pela plataforma EFAPE do Governo do Estado de São Paulo. (Lidiane).

Minha faculdade eu já achava o cúmulo não ter filosofia quando eu estudei história, era uma coisa que precisava ter eu não tive curso de filosofia, depois que eu me formei no ano seguinte que eu me formei, a gente ficou sabendo que tinham inserido obrigatoriamente o curso de libras nas faculdades e aí a partir disso é que eles começaram a ter contato com alguma coisa, não é com alguma especificidade da educação especial mas na minha faculdade, nenhuma das 2 eu nunca tive uma matéria, uma disciplina, um curso sequer que fosse voltado para educação especial. Os cursos que eu fiz de inclusão de educação especial foi esses que deram na EFAPE então, eu sei pouquíssimo. (Geralda).

O que se percebe na fala das duas professoras é que os cursos de formação ofertados pelo Estado não atendem as demandas escolares e os professores ficam obrigados a fazer esse curso tolhendo a oportunidade de dispender tempo em outros cursos que possam realmente transformar suas práticas no cotidiano escolar. Quando o docente se depara com alguns impedimentos que andam na contramão da sua formação, ele deve conhecer a realidade do aluno, dar passos ao encontro dele de modo a se preparar para contribuir com a aprendizagem desse determinado aluno. Aí, nesse momento, a possibilidade de sucesso torna-se muito maior.

Eu acredito que a educação especial requer uma formação especial mesmo e bem aprofundada, a gente tem divisões especiais, a gente pode ter assim é depois de feito um curso, depois de feito ou assistido algumas palestras, lido livros e tal, mas a educação especial é muito além do que aquilo que parece porque ela não é somente a gente pegar uma síndrome, achar que toda a síndrome é igual, a síndrome por incrível que pareça, elas se apresentam de maneiras diferentes, então é preciso ter um olhar diferente e esse olhar diferente, requer que a gente também seja diferente para isso. (Cezar).

Dessa forma, para atender a demanda de oferecer um ensino que garanta a permanência e, principalmente, a aprendizagem de todos os alunos, um ensino que envolve a melhoria de sua qualidade na perspectiva da educação inclusiva, o professor necessita mergulhar na busca para aprender sempre, seja com as leituras, palestras, cursos de curta duração, se desenvolvendo

profissionalmente, seja efetivamente atuando como protagonista na construção de sua própria prática educativa.

Acho que eu preciso de uma faculdade de pedagogia, preciso conhecer mais outras coisas além, para depois de fazer uma especialização específica para isso, posso fazer agora, essa especialização talvez me dê muito para trabalhar como gostaria, mas eu acho que ainda assim a pedagogia vai me dar um outro olhar para essa área.
(Geralda).

A busca pelo conhecimento é algo de grande valia para a professora no sentido de que ela possa ter a possibilidade de assimilar novos conhecimentos, estar mais bem preparado para enfrentar as demandas escolares com mais tranquilidade. No curso da EFAPE a plataforma não permite trocas: se há alguma dúvida por parte do professor, esta não é sanada; sendo assim, o ganho conhecimento é relativo porque limitado pela plataforma.

Muitos professores ficam inseguros para lidar com a diversidade na sala de aula: ou você já tem um certo tempo de docência que te permita avaliar e ter maturidade, segurança e tranquilidade para agir, ou se perde diante de um problema que venha a aparecer no andamento da aula. Nesse momento, é importante a colaboração dos colegas mais experientes.

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (BRASIL, 2007a, p. 22). No entanto, as instituições públicas não estão atendendo efetivamente essa necessidade já que as escolas públicas enfrentam dificuldade para contratação e efetivação de professores especialistas, professores das salas regulares preparados para ultrapassar estas barreiras, enfim, as escolas não atendem as demandas da educação inclusiva, haja vista a escola pesquisada.

O que se percebe a partir das falas dos entrevistados é que existe um desejo em fazer formação, mas essa formação precisa trazer reflexão e transformação no conhecimento e na atuação do professor na sala de aula e, pelo que foi percebido, a formação da EFAPE não tem sido de grande valia aos docentes.

É importante salientar a necessidade de mudanças na formação universitária e nas formações continuadas dos professores para que se discutam os métodos, a grande diversidade que há dentro do ambiente escolar, para que se organizem projetos em que desenvolvam profissionais dinâmicos, críticos, reflexivos e colaborativos porque sempre terão aqueles que nunca tiveram contato com os alunos com necessidades específicas que vão precisar de apoio,

tanto da gestão, como dos colegas mais experientes. E o que o professor Cláudio apresenta, demonstra a importância das reflexões, das estratégias colaborativas para que efetivamente haja mudanças no interior da escola.

Vejo que a gestão não se pronuncia muito não em relação a isso tudo sabe? Eu não vejo portanto que nenhuma reunião que eu participo, participei, não houve um discurso da gestão de se posicionar, pelo menos em relação aos professores que eu estou falando em relação às reuniões, não se posicionam, não tem nem o que falar sobre isso porque eu não vejo posição nenhuma delas em relação a nós e em relação ao que acontece na sala de aula, então eu vejo os professores realmente resolvendo esse problema na sala de aula, fora dela, com exceção de alguns projetos que também são levados pelos professores, eu vejo que ela está um pouco a parte, que não vê o que acontece. (Cláudio).

O que se constata pela fala do professor Cláudio e de alguns professores é que a equipe gestora não dá informações quando chegam os alunos PAEE. Esperam que lhes seja comunicado quem é o aluno, qual sala ele irá frequentar e qual a deficiência que possui. Os docentes sentem falta de formação e da gestão dando suporte nas questões da educação especial e em relação aos problemas que enfrentam diante das adversidades enfrentadas na escola. Sentem-se abandonados pela gestão que, na maioria das vezes, está voltada a resolver problemas burocráticos da escola, colocando os fatores sociais em segundo plano. Essa postura faz com que os docentes se sintam inseguros, sem suporte e tragam as expressões “descaso” e “falta de comunicação” em suas falas. Percebe-se que a gestão está distante do corpo docente.

4.5 Categoria - Restrições e adversidades na Educação Especial Inclusiva

A terceira categoria, que chamaremos aqui de “Restrições, Dificuldades e Adversidades na Educação Inclusiva”, vem ao encontro das dificuldades que a escola enfrenta para que a inclusão deixe de ser utopista e passe a ser/fazer parte das escolas do mundo inteiro. Com isso, aqui será tratado de temas que se referem às salas de recursos, à diversidade, aos laudos, ao capacitismo e também sobre os entraves da gestão por não ser mais próxima da comunidade escolar, que é um dos temas a serem refletidos sobre o chão desta escola.

Em janeiro do ano de 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, LBI, Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, após 15 anos de tramitação e um árduo trabalho de consultas e audiências públicas por todo o Brasil (BRASIL, 2015).

Essa legislação deveria assegurar importantes transformações trabalhadas em conjunto com toda a sociedade e, hoje, deveria garantir direitos em áreas fundamentais, como a

Educação, representando um real avanço na inclusão de pessoas com deficiência na contemporaneidade. Uma novidade dessa lei reside no fato de que o conceito de deficiência mudou, ou seja, a LBI (2015) mostra que a deficiência está em meio à sociedade, e não nas pessoas, nos sujeitos com deficiência, propriamente.

A inclusão não deve ser tema para “demagogos” e, sim, um plano de trabalho sério que humaniza, que inclui e que é responsabilidade de todos e de cada um que compreende o significado de justiça social. Como pondera o professor Marcelo:

Eu acredito que é o maior conhecimento que isso deve ter ao trabalhar com esses alunos dentro de si é o conhecimento da humanidade, a partir do momento em que você se sente humano que você se sente na pele do outro, que você faz é capaz de ter um olhar atento, acho que é muito importante, muito mais importante é ser atento, estar presente, que realmente tentar passar conteúdo e fazer com que ele aprenda alguma coisa, há aqueles que o conteúdo para ele não tem significado nenhum, naquele momento então acho que o respeito é o maior conhecimento que a pessoa deve ter de si próprio e dos esforços que ele pode estar fazendo para mudar a vida do outro. (Marcelo).

É um dever social a eliminação de toda e qualquer barreira que impeça a participação no processo de escolarização. É importante relembrar as palavras de Mantoan (2005, p. 24) quando define que uma escola com educação inclusiva possui: “[...] a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.” A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para os pretos, LGBT, pobres, sem teto e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Mantoan (2005, p. 24) defende a permanência de todos os alunos nas escolas e sugerem uma reelaboração das filosofias educacionais quando afirma que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que possam ter alguma possibilidade de sucesso.”

Assim, mesmo que as políticas públicas brasileiras tragam, em seus discursos, há quase duas décadas, a proposta inclusiva, nas escolas, as mudanças para que isso aconteça ainda não são plenamente efetivadas. Na prática da inclusão educacional, destaca-se o desafio para a escola, principalmente para o trabalho dos professores, uma vez que existe a necessidade de se empregar diversas estratégias para favorecer a aprendizagem desse aluno, a busca pelo conhecimento e impedimentos para que essa proposta tenha sucesso.

Esse entendimento do processo de inclusão serviu de guia na enunciação do problema desta pesquisa, na forma de questões surgidas com a reflexão teórica. Ressaltamos que, para

essa pesquisa, a escolha da escola e dos professores se deu, primeiramente, pelo déficit da formação docente, mas também pela diversidade de alunos que vivem no seu interior. Diante disso, indagou-se: Quais são os conhecimentos que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas visando à inclusão educacional? Como esses saberes são adquiridos? Quais as dificuldades encontradas? E seguem nesse sentido... Dúvidas, inseguranças e tantos outros fatores que não são percebidos somente nesse campo, que pode ser ilustrado pela colocação da professora Clarice:

Acho que esse modelo, essa estrutura de escola, a gente não consegue fazer muito. É tudo fechado, aquela sala de aula, aquele grupo, aquela aula que você tem que dar em 45 minutos, será que essa estrutura atende uma inclusão? (Clarice).

Os professores trazem angústias, mas também criticam a estrutura das salas de aula e do espaço escolar. Eles demonstram a dificuldade em se trabalhar com alunos da educação especial em uma sala que tem em torno de quarenta alunos matriculados, somente carteiras e cadeiras, quando muito, armários. A dificuldade está em ter a oportunidade de olhar para esse aluno que necessita de um atendimento especial e conseguir fazer algo que o leve a ter algum tipo de aprendizagem e, em consequência, desenvolver-se.

Quando se fala em oportunidade, aqui se quer dizer conseguir estar mais atento ao aluno com deficiência numa sala de 45 alunos, está em ter conhecimento que naquele grupo tem um aluno com deficiência (porque os professores não foram informados pelos gestores), e tantos outros impasses que aparecerão. Esse fato leva os professores a questionar sua incapacidade de administrar uma sala com muitos alunos e com tantas diferenças.

Como é que você trabalhar com alunos com deficiência numa sala de 40 alunos. É praticamente como que eu posso dizer assim 90% de chance de você não conseguir enxergar as deficiências dos alunos porque às vezes eles vão se escondendo e cobrindo um com o outro, sentam-se atrás, não tem como se fazer diferente. (João).

Observa-se que, no discurso do professor João, há algo mais do que conhecimento de metodologias ou práticas pedagógicas para trabalhar com alunos PAEE. É necessário um olhar mais humano, colocar-se no lugar do outro para compreender os esforços dos alunos para aprender. Segundo Magalhães (2021), a verdadeira compensação é social no sentido de que cada um tem seu papel na colaboração com o desenvolvimento de cada aluno que está presente na sala de aula. Compartilha, ainda, de acordo com Vigotski (1997), que a compensação se relaciona com a necessária organização da sociedade para garantir o acesso e a participação das pessoas com deficiência. Na escola, espaço privilegiado para construir esse acesso e participação, temos que compreender como devem ser as práticas do professor para com esses

alunos e como elas deverão se dar no interior da escola. E as demonstrações dadas aqui pelas professoras são de frustração e angústia por terem ciência de que não estão cumprindo bem seu papel.

Quanto mais eu tenho senso crítico mais eu percebo que eu não consigo atingir cada um, é muito difícil então eu estou nesse momento parece que assim, estou a 18 anos dentro de sala de aula e parece que eu não sei dar uma aula. (Clarice).

[...] aquela angústia, aquele pensamento na cabeça pensando primeiro no que eu ia fazer com aluno porque eu nunca tinha lidado com alunos com deficiência, a gente já sabia que não tínhamos formação e porque a sala extremamente numerosa e indisciplinada e eu falei meu Deus! que que eu vou fazer com essa criança? (Geralda).

No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) encontra-se o conceito desse serviço de apoio à inclusão, baseado no qual deve ser desenvolvido o atendimento educacional especializado na escola, envolvendo-se professores com diferentes funções:

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum [...]. (BRASIL, 2001, p.50).

A Sala de Recursos deve ser um dos pilares do trabalho com alunos com deficiência. Segundo Vilaronga e Mendes (2016), o professor da Sala de Recurso e o da Sala de aula deveriam ter oportunidades para um trabalho colaborativo onde, juntos, poderiam traçar estratégias que venham a favorecer o aprendizado do aluno, mas muitas vezes não é o que acontece. Nem sempre a Lei caminha junto com a prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizam, em seu art. 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do Ensino Regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A proposta prevista na legislação brasileira preconiza que o chamado AEE, como já vem sendo batizado pela comunidade educacional, seja realizado no contraturno do período que o

estudante com necessidades educacionais especiais frequenta a classe comum a fim de não prejudicar seu direito de participação plena e integral na classe comum, onde estão seus colegas, considerando que a redução da jornada implicaria discriminação e uma espécie de exclusão na escola. Além disso, a proposta prevê que esse atendimento educacional especializado no contra turno seja ofertado nas chamadas “salas de recursos multifuncionais” ou nas instituições especializadas. (BRASIL, 2007, 2008, 2009, 2010).

Muitos são os desencontros na implementação da legislação, fazendo referência à escola pública estadual, por exemplo, os alunos, para serem atendidos na Sala de Recursos, são “obrigados” a ter um laudo oficial emitido pelo serviço médico. As famílias nem sempre conseguem fazer o laudo por diferentes motivos, e a escola só tem permissão para abrir a Sala de Recursos se houver aluno laudado. Sendo assim, a escola encontra-se com um número cada vez maior de alunos PAEE e sem atendimento porque não possuem os laudos. Outro desencontro é o fato de o aluno ter este suporte em período contrário da aula. Na maioria das vezes não acontece porque os pais não têm condições de levar e buscar os filhos duas vezes por dia na escola, por diferentes razões, uma delas é financeira. A lei é falha em vários pontos de sua implementação.

Esse documento ressignificou o próprio conceito de educação especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar, no contraturno, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter complementar e/ou suplementar à sua frequência na sala de aula comum. Passou-se a admitir como lócus desse AEE tanto as antigas escolas especiais, redefinidas como centros educacionais especializados em deficiência, devidamente conveniados aos sistemas de ensino, quanto as escolas públicas. Nesse último caso, a realização do AEE é viabilizada em salas de recursos multifuncionais (SRM), instaladas na própria escola onde está matriculado o aluno que dela necessitar. (BEZERRA, 2017, p. 477).

Os serviços de apoio pedagógico especializado devem acontecer na Sala de Recursos onde um professor especializado fará o atendimento do AEE. No entanto, na prática, no decorrer da entrevista percebe-se que o sistema educativo brasileiro ainda não cumpre o conjunto de requisitos que assegurem e garantam ao aluno com deficiência, a oportunidade do sucesso educacional.

Os professores, nas entrevistas, ao se posicionarem sobre laudo médico, conseguiram mostrar que o laudo não é uma necessidade - que só a partir dele que as ações serão concretizadas com os alunos PAEE - mas compreendem que, neles, especialistas dão o norte para que os professores atuem de modo a dar continuidade à aprendizagens que já vêm sendo desenvolvidas ao longo do percurso escolar. Sobre laudo, professora Lidiane apresenta:

Acho que ele é um norte, mas não é não é o que define. O laudo muitas vezes não aponta o que é necessário ser trabalhado. se por acaso ele tem algum tipo de diagnóstico, se ele teve uma trajetória de atendimento psicopedagógico, quais são os pontos de atenção que ele necessita. (Lidiane).

Em sua maioria, professores trazem suas angústias por não chegar até suas mãos um relatório dos alunos PAEE que possam relatar as habilidades alcançadas, aquelas que ainda necessitam de trabalho e as características sociais dos alunos para que não cometam tantos erros e que as aulas possam ser atraentes e possam trazer melhor desenvolvimento ao aluno. O professor Cezar tem a mesma opinião da professora Lidiane.

Determinadas ações sim, quando o aluno chega na escola isso não significa que aquele laudo está fechado está exato, mas significa que requerem uma atenção especial e tendo essa atenção especial, com uma leitura de onde ele chegou no seu desenvolvimento fica muito mais fácil da gente se dirigir aquele aluno e procurar evitar determinadas situações então procurar através do próprio trabalho desenvolver alguma habilidade que ele com certeza tem [...] (Cezar).

Muitas interpretações são apresentadas quando se fala da relevância ou não do laudo médico. Muitas vezes eles são uma forma de capacitismo porque rotulam o aluno e o colocam no lugar de vítima, por vezes o estigmatizando. No entanto, o diagnóstico é só uma ferramenta; as intervenções são a construção. É possível ter o mesmo ponto de vista de Vieira (2020), mas ainda temos uma lei obrigando as famílias a providenciar um laudo para que o aluno possa ter atendimento adequado.

Tivemos, com isso, a oportunidade de apresentar dados do Oneesp [*Observatório Nacional de Educação Especial*] sobre a composição de laudos subjetivos, que significavam “laudos do olhar”, ou seja, diagnósticos que recaíam sobre os alunos mediante como os seus modos de ser/estar no mundo eram interpretados pela sociedade, inclusive, a escola. (VIEIRA et al, 2020, 513).

Os entrevistados apresentam uma fala que deve ser refletida, e que mais à frente será discutida, sobre gestão democrática em que as informações sobre alunos com deficiência que chegam à escola no primeiro ano do Ensino Médio não são encaminhadas imediatamente ao corpo docente. Muitos deles passam um longo período do ano sem saber que um determinado aluno tem algum tipo de deficiência. Entendem o quanto esse fato atrapalha o trabalho deles, sentem-se incompetentes, frustrados e, mais que isso, a ignorância sobre essas informações impede que o aluno continue se desenvolvendo na sua aprendizagem. Observe o que diz a professora Clarice:

O menino chega aqui no ensino médio ele já tem uma história, ele já sabe mais ou menos ou deveria saber pelo menos, o que funciona o que não funciona, o que deve

fazer, ou tentar fazer, o que não dá para aguentar, quando eles chegam a gente não sabe nada, então acho que a gente precisava saber, quer saber como fazer, eu sei que a gente pode ir à coordenação e pedir ajuda, mas e aí que vai ser feito? Eu sei, é uma escola muito grande, acho que falta muita coisa. (Clarice).

Como diz a professora Clarice, o que se vê é o aluno com deficiência na escola comum, sem o apoio especializado necessário ao seu desenvolvimento, perdendo de vista suas possibilidades nas limitações específicas da sua deficiência, tendo como consequência a evasão escolar de alguns deles, outros optando pela escola integral e outros sofrendo sob uma educação inacessível. Fazem eco com a professora Clarice, outros professores que compreendem a dificuldade que os alunos PAEE encontram ao iniciar seus estudos no Ensino Médio.

Eu lembro perfeitamente de um aluno sentadinho do lado esquerdo que tinha síndrome de down, não lembro direito mas eu acho que sim, mas eu não sei para onde que ele foi, acho que ele mudou ele foi para outra unidade, e eu não sei porque também como que é como que é a questão, não sei também, eu queria saber é interessante saber, nós sabemos que o aluno da sala de recurso precisa que o aluno com deficiência, se ele for tirado da sala regular em momentos diferentes que não prejudique o aprofundamento dele nas disciplinas, é prejudicial tirar 1 hora por dia para a sala de recurso? no mesmo período, você acha que ele vai ter prejuízo pedagógico? Acho que não existe essa legislação, mas eu acredito que não prejudicaria porque ele vai ser trabalhado incluído barra integrado [...] (Marcel).

Olha, vou falar pelos alunos que eu já tive os alunos surdos. Eu encontrava uma certa dificuldade de poder me comunicar mas para eu falar pela experiência que tive, os alunos tinham a tradutora de Libras e tinha que primeiro ensinar a química para ela para depois ela ensinar para os alunos, então essa foi uma coisa assim que tive a dificuldade com os alunos porque para a informação chegar até eles também foi meio cruzado, pensando nos meus alunos todos, a grande dificuldade era porque eu queria falar com eles mas que eles eram interpretados pela professora, mas ela também às vezes não entendia alguma coisa, assim é o que ela entendia e poderia não ser aquela mensagem que eu queria passar para eles, então eu acho que é uma situação que aconteceu comigo na prática mas ao longo do seu percurso em relação a essas pessoas eu acho que a empatia colaborou nessa experiência. (Rose).

Mesmo desconhecendo como é feito o trabalho na Sala de Recursos os professores reconhecem sua importância. Essas narrativas nos levam ao encontro do que nos traz Mantoan (2005) de que o Brasil caminha devagar nesse sentido, já que os alunos com necessidades especiais deveriam receber atendimento especializado na Sala de Recursos em período contrário ao ensino regular, mas a escola está encontrando dificuldades em fazer com que esse atendimento seja efetivo. Mas, nesse sentido, as políticas públicas podem ser um problema para o aluno e para a família que precisa desse atendimento porque as dificuldades de o aluno permanecer no período contrário são um impeditivo para que esse recurso seja usado.

De acordo com o Estatuto, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Quanto mais acessos e oportunidades um estudante dispõe,

menores serão as dificuldades consequentes de sua deficiência. (BRASIL, 2015, p. 13).

É importante ter uma referência que nos leve a refletir por que razão a prática da Sala de Recursos Multifuncionais não acontece de forma a favorecer o aluno que é quem mais necessita deste suporte.

Já se compreendeu que a formação do professor não é suficiente para que ele consiga atender as demandas da sala de aula, tendo em vista a diversidade que ali se apresenta, salas lotadas e muitas vezes alunos com diferentes deficiências e um docente perdido em meio a todas estas questões. Os entrevistados deram mostras de que isso é um problema.

Além dessa falta de apoio de uma sala especializada, falta uma conversa também com outras redes de ensino, explicando para a gente como é que esse aluno foi trabalhado, se por acaso ele tem algum tipo de diagnóstico, se ele teve uma trajetória de atendimento psicopedagógico, quais são os pontos de atenção que ele necessita, por que a rede estadual da cidade onde é ensino médio rede estadual de ensino fundamental da rede municipal não tem um diálogo entre essas 2 esferas. Então é como se o aluno não tivesse tido um passado. (Lidiane).

É importante rever as abordagens oferecidas ao aluno com deficiência, uma vez que o problema não reside no que a criança será capaz de aprender ou não, e, sim, nas estratégias que o professor irá propor para que determinado conteúdo faça sentido ao aluno.

Os conhecimentos adquiridos na prática é que a gente tem que ter um olhar para eles um olhar assim de acolhimento, eles têm que ver que eles são importantes ali, a gente precisa valorizar cada coisa que eles fazem, acho que a gente tem que ter um olhar muito sutil com eles, ver quais são as habilidades que eles já têm e partir deste gancho para conseguir trazer eles mais para a frente possível. (Clarice).

O que o professor percebe, não se restringe apenas aos alunos com deficiência, mas a qualquer aluno que por algum motivo tenha dificuldade em compreender o conteúdo proposto.

No cotidiano escolar, a intervenção "nas zonas de desenvolvimento proximal" dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem. (Rego, 1995, p.115).

E esta é também a função da profissional da Sala de Recursos: quando o professor se sente inseguro, cabe um suporte com as atividades que o aluno precisa realizar. É compreensível a fala dos professores indignados porque a escola tem a Sala de Recursos bem equipada, a escola tem muitas matrículas de alunos com deficiência e não tem o professor.

[...] na escola deveria ter Sala de Recursos. Não tinha, deveria, mas não tinha nenhum recurso. Sinceramente não sei dizer por que, eu não sei se é porque não sabia ou se

faltava um especialista dentro da sala de recurso, eu não sei se é um professor se é um psicólogo se enfim, precisava de um especialista de uma pessoa dentro dessa sala, com psicopedagogia, talvez não tivesse, mas na época tinha a sala um espaço em si existe na escola, com equipamento e materiais novos adquiridos na pandemia, a escola teve algum tempo atrás, e agora, hoje atualmente também não tem. Eu soube que ela foi para a escola integral. (Geralda).

Na verdade, eu fiquei muito irado há um tempo nós tínhamos na escola uma sala de recurso. Esta sala de recurso foi fechada por falta de uso e na verdade não é falta de uso porque nós temos alunos com uma defasagem nós temos alunos com dificuldades de aprendizagem nós temos alunos com deficiência e essa sala foi fechada. Nós não sabemos até hoje por quê. Aqui ninguém fala nada para professor porque nós somos briguentos, então, assim de positivo da escola não tem o que falar, agora de negativo tem. (Marcelo).

Quando aparece a reflexão das duas professoras, aparece o diálogo com o texto de Giovani Bezerra (2017) em que aparece o termo “exclusão por dentro”, ideia dos escritos trazidos por Bourdieu, e que tem sua verdade, afinal, os alunos são matriculados, os professores não têm conhecimento específico em educação inclusiva, vivificando a ideia de que os alunos estão na escola, mas eles, de fato, não estão incluídos. No entanto, estes estão relegados a segundo plano por falta de apoio do professor especialista, porque esse profissional não existe no campo pesquisado. Contudo, a escola não pode passivamente fazer o papel de reprodutora da exclusão escolar, e os professores que estão nela demonstram suas preocupações a partir das seguintes falas:

Integrar é incluir em todos os aspectos, não é? Desde que a aprendizagem dentro da socialização você inclui em todos os sentidos, inclusive em espaços, eu acho que inclusão não só você saber fazer, mas a pessoa se sentir acolhida para se sentir parte daquele processo final, integrar se integram o sistema integra esses alunos da escola não sei se estou falando certo, mas eu acho que integrar qualquer um é integrado agora se ele se sente parte daquilo eu não sei [...] (Geralda).

[... Eu Acredito que além claro, da gente entender quais são os pontos cognitivos que poderíamos aprimorar, mas também os pontos sociais. Então incluir não é só trabalhar e adaptar currículo. É você transformar aquela pessoa num cidadão com autonomia com o poder de escolha com inclusão, e a própria palavra já diz: Não é que ela possa se desenvolver em todas as esferas, é claro, do limite dela [...] (Lidiane).

A professora Lidiane apresenta uma ideia que dialoga com aquela de Bourdieu de que os alunos estão presentes no seu interior, mas isso não significa necessariamente inclusão. Muitas vezes não se pensa na inclusão como todos sendo parte do processo de ensino aprendizagem. Ao encontro da afirmação da professora, o professor João lamenta o número elevado de alunos em sala e o fato de que os alunos acabam por ser excluídos por conta dos prejuízos didático-pedagógicos ocasionados por uma sala numerosa, pois, caso houvesse uma estrutura diferente, a escola estaria em uma condição mais favorável no que concerne à inclusão.

Nós estamos falando sobre deficiência e exclusão com salas com tantos alunos. Achar que o professor vai conseguir fazer a socialização com mais 40 alunos dentro da sala, se ele cair numa e você sabe que tem alunos que não vão olhar para esse garoto de uma forma que ele possa se integrar, isso é um enorme problema [...] (João).

Lembrando os trabalhos de Bourdieu (2007), a escola é um grande palco de exposição dos “excluídos do interior” quando nela tem salas que chegam a um número de quarenta e cinco alunos onde encontram-se problemas de aprendizagem, com diferentes deficiências, pessoas negras, LGBT, os que não têm condições de realizar uma boa higiene porque não têm água encanada, cansados por não terem um lugar apropriado para descansar etc. Prevalece uma educação com políticas públicas de promoção automática, ainda que esses alunos não tenham aprendido “nada”, enfim, estão todos em seu interior, são excluídos da aprendizagem, do conhecimento, das boas práticas e muito há ainda a se dizer.

Na escola da diversidade, há muitos desafios presentes na prática educativa. Tais desafios recorrentemente envolvem a questão de preconceitos. Existem iniciativas que buscam formas de transformar essa realidade e construir um ambiente mais acolhedor para os estudantes e todos os membros da comunidade escolar. É importante ressaltar que vale a pena investigar projetos que tenham a intenção de promover o respeito e bem-estar na escola, assim como desconstruir preconceitos. Os entrevistados gostam das temáticas da diversidade e estão bastante comprometidos a criar na escola um ambiente respeitoso em que os estudantes se sintam seguros e pertencentes àquele local. Com isso, foram trazidos a eles durante a entrevista temas como racismo, homofobia, *bullying* e outras perspectivas elaboradas a partir de uma análise interseccional, presentes na escola. Sobre isso, o professor Marcelo colocou que:

Sim, eu acredito que a escola tem essa exclusão esse preconceito mascarado, ele não é visível, então assim a gente vê isso até mesmo no trato com algumas pessoas, de alguns profissionais para com os alunos, aquela coisa assim de rotular dizendo que aquela pessoa ela é isso, aquela pessoa é aquilo, sem nunca ter trocado uma palavra com a pessoa, então existe sim um preconceito realmente mascarado. (Marcelo).

A escola pesquisada faz alguns projetos - voltados à valorização da vida, à violência contra a mulher, ao abuso de menores, aos preconceitos - com o objetivo de contribuir para o processo de transformação dos alunos no sentido de tornarem-se pessoas mais humanizadas e atentas aos desafios e mesmo aos perigos que a vida lhes apresenta. Ainda assim, tendo em vista o que trouxe o professor Marcelo, o desenvolvimento desses projetos não está sendo suficiente para que haja uma mudança de pensamento e atitude sobre preconceito.

O trabalho desenvolvido pelos docentes é bastante desafiador. Desde o ensino fundamental até a universidade, professores precisam lidar cotidianamente com uma

pluralidade de estudantes e famílias provenientes das mais diversas realidades, caracterizadas por crenças, valores, religiões e pertencimentos das mais distintas formas de diversidades. O professor Cláudio, nesse sentido, tem claro a ideia de diversidade e do papel da escola, e o mesmo acontece com outros professores.

Se a escola já olhar para todos eles (alunos) sabendo das suas diferenças, mas com igualdade, eu já vejo uma escola inclusiva, porque ela está acolhendo as pessoas, então o acolhimento é a base para uma escola já ser inclusiva, nesse sentido. (Cláudio).

É importante salientar que vivemos em uma sociedade plural e que esta pluralidade deveria ser considerada a grande riqueza deste país e que muito se aprende com ela e a partir dela. Deveria ser uma evolução, pois as culturas que vão se perpetuando no chão da escola fazem com que as diferentes formas de preconceito se desmantelem nesse ambiente já que os alunos, no fim de tudo, se veem como iguais.

Na esfera do ensino médio eu não vejo muito preconceito. Vejo mais um acolhimento entre os colegas porque eu acho que eles têm mais empatia. Aliás as gerações mudaram, não é? Antigamente eu vi um pouquinho mais de hostilidade, principalmente em relação aos LGBT, mas hoje está tudo bem, cada um respeita o espaço do outro e convivem bem, com aluno negro, pobre, gay [...] (Geraldina).

Os professores se mostram sensíveis às temáticas da diversidade e bastante comprometidos a criar na escola um ambiente respeitoso em que os estudantes se sintam seguros e pertencentes àquele local.

Uma escola inclusiva se inicia nela e, primeiro, a partir dela. E a escola tem que ser democrática, que engloba todos, incluindo não só o aluno LGBT, o aluno que tem algum tipo de deficiência, mas também têm as carências sociais, têm as carências afetivas, emocionais que também devem ser incluídos. (Lidiane).

O que chama a atenção nessas falas é que as professoras têm um olhar mais positivo a respeito das diversidades apresentadas aqui, mas estão cientes que o trabalho não pode parar, no sentido de fortalecer as relações dos colegas num clima de respeito e humanidade, já que os jovens têm algumas atitudes cruéis uns com os outros, mas no sentido de “brincar”, não se colocando no lugar do outro. Esta me parece ser a missão mais importante desse momento pós-pandemia que todos estão passando. É o exercício da empatia e da escuta.

Em relação ao preconceito, das diversas maneiras que possa acontecer no ambiente escolar, na verdade nós precisamos realmente com esse período pós-pandemia, ter mais empatia, porque nós estamos falando de preconceito, não é de raça, não é de gêneros e, mais que isso, nós também temos que ver o lado emocional dos nossos alunos, hoje eles não estão bem, nós temos casos de alunos que têm síndrome do

pânico, depressão, e muitos dos nossos profissionais também. Hoje acho que isso virou uma epidemia, lógico que tem casos e casos, não é? (Marcelo).

E o que os professores dizem encontram-se com as ideias de Magalhães (2021) no sentido de que é premente fortalecer a consciência de que os preconceitos desumanizam e estigmatizam os sujeitos:

Precisamos muito do fortalecimento crítico e continuado na formação de consciências, vedando concepções idealistas sobre diferentes realidades. Somente dessa forma combate-se a manifestação de preconceitos que se desdobram em cruéis formas de discriminação, invariavelmente decorrentes de algo inerente à pessoa. Racismo, sexismo, LGBTfobia, xenofobia... E, no caso específico da pessoa com deficiência, o capacitismo é a forma de a atingir, pelo que a sociedade considera que lhe falta, desconsiderando o que ela é ou pode vir a ser. (MAGALHÃES, 2021, p. 235).

Na verdade, o que os professores desejam é encontrar saídas por meio dos projetos e no movimento do cotidiano escolar para ajudar os alunos que estão sempre à margem porque enfrentam problemas em casa e precisam de ajuda, mas não conseguem pedir esta ajuda. O professor Marcelo apresenta esse olhar observado junto aos professores mais experientes, os quais têm mais facilidade em perceber no comportamento do aluno que ele está em sofrimento e, diante disso, acreditam que os projetos podem contribuir para melhorar essa situação. Quando o professor percebe algum indício de atitudes de preconceito em sala, apresentam falas do tipo:

Conversa, diálogo, apresentando consequências que às vezes alguns comentários que são feitos causam, é fazer talvez um trabalho reverso para que a pessoa que cometeu o preconceito se coloque no lugar da outra. Que ela deveria ser real, não utópica. Nós vemos muitas escolas falando de inclusão e eles acham que é colocar uma rampa, que é colocar piso tátil e acabou. Não é isso! Desde o engajamento e do acolhimento de todos, se nós pararmos para olhar para dentro da escola, todo mundo vai preso. Tem uma fala do Pierre Bourdieu que nos remete às situações que nós temos aqui na escola que ele chama dos “excluídos de dentro” porque, muitas vezes, você pensa tanto num ponto focal, não vou trazer o caso da inclusão, precisa incluir tantos, todos os alunos, que você esquece dos demais. O seu foco torna-se um, e, não, todos como deveria ser. (Lidiane).

Segundo a professora Lidiane, a escola necessita de atitudes concretas, de um efetivo trabalho que é de formiguinha, dia a dia, para que todos sejam parte do espaço escolar. O preconceito é um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos, dá atributos dirigidos a pessoas e grupos, formando um julgamento a priori, um “carimbo”. Uma vez “carimbados” os membros de determinado grupo como possuidores desse ou daquele “atributo”, as pessoas deixarão de avaliar os membros desses grupos pelas suas reais qualidades e passam a julgá-las pelo “carimbo”. A escola pesquisada apresenta alusões de que alguns tipos de preconceitos são invisíveis aos olhos de quem vê ou sofre o preconceito, mas é

importante ressaltar que ele está presente. Observando o discurso da professora Geralda, percebe-se que, veladamente, o preconceito é presente entre os alunos:

Olha, acho que aqui na escola, talvez atividades, assim, com os próprios alunos. Acho que os professores tentam inserir todo mundo de forma igualitária, você tem equidade na situação, acho que isso por parte pelo menos dos professores não vejo que há essa diferenciação, posso estar errada, pode ter alguma situação que eu não saiba, mais pontual. Vejo isso muito mais por parte dos alunos do que por parte talvez de professor. Já vi projetos na escola sobre estes assuntos onde posso falar de protagonismo dos alunos que tentam inserir todos os grupos, explicar e que não é que não existe a diversidade, sim, é enorme a diversidade na escola, e aí nos projetos que os alunos desenvolvam o protagonismo juvenil se vê que só ao longo do tempo estas atitudes preconceituosas vão diminuindo [...] (Geralda).

É importante considerar o esforço dos professores para eliminar os “carimbos”, investindo nas mudanças que buscam transformar uma escola, num lugar mais igualitário e preparado para formar cidadãos felizes, ou seja, uma formação que possibilite as mesmas oportunidades e participações na sociedade independentemente de raça, credo, orientação sexual ou deficiência. Corroborando a fala acima, o professor João diz que:

Se não tiver respeito, não adianta ter lei, não adianta ter nada, que vai continuar tendo preconceito, desrespeito e falta de educação entre as pessoas. (João).

Contrapondo, de certa forma, o ponto de vista do professor João, cabe despertar um foco de atenção importante já que a necessidade de discutir o preconceito por meio das leis é preeminente na sociedade onde presenciamos uma violência crescente contra negros, pobres, LGBT, mulheres, enfim, toda essa pluralidade social oprimida que se intersecciona numa sociedade onde o respeito às diferenças deve ser incontornavelmente considerado, numa sociedade seletiva na qual há muita dificuldade em se trabalhar e enfrentar esses dilemas na escola. Por essa razão, existe um empenho forte no desenvolvimento de projetos que tenham a intenção de promover o respeito e bem-estar na escola, assim como desconstruir preconceitos, projetos que possam levar o aluno a se ver como parte de uma escola, de uma instituição, de uma sociedade: aflorar seu sentimento de pertencimento conforme foi apresentado:

A escola é um dos ambientes de sociabilidade e formação. É onde diferentes indivíduos de etnias e criações distintas se encontram, e é justamente nessa troca de valores culturais que, se por um lado acrescenta na construção de novos saberes dos indivíduos, por outro muitos preconceitos e discriminações são reproduzidos, reforçando a exclusão de grupos que fogem dos “padrões” (étnico-raciais, mulheres, LGBTQA+). (Caderno SECAD, 2007, p. 54).

O ensino das relações étnico-raciais perpassa pelo conhecimento pedagógico e pelo tratamento didático da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) ao se propor Educação

para mudança e transformação social fundamentada nos princípios de: Dignidade Humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e Valorização das Diferenças e da Diversidade; Sustentabilidade Socioambiental com vistas a que cada aluno seja capaz de perceber a si e ao outro em sua condição humana.

Eu já havia [visto] acontecer com um aluno negro, por exemplo. Teve uma situação com o professor: falou para a menina negra se o cabelo dela estava preso ou estava armado. Era uma situação que eu vi que deu problema sério. (Geralda).

Nesse sentido, o que se percebe a partir das entrevistas é que a escola enfrenta alguns problemas de preconceitos no sentido de haver consequências aos que atuam como percebido na entrevista. Não se deve deixar de fazer interferência quando se percebe a violência, por menor que ela seja, ainda que o aluno não perceba. Segundo os entrevistados, aparecem um apelido, uma brincadeira sutil porque os alunos se veem como iguais. Como sujeitos sociais que somos, as identidades, todas, e não apenas as de raça, se constroem e se definem no âmbito da cultura e da história. O processo dessa construção não é simples ou estável, haja vista de que são múltiplas as identidades e de que estas cobram lealdades distintas.

Segundo Gomes (2003), a construção da identidade negra se mostra um desafio recorrente, pois esse ator negro precisa construir sua identidade negando a si mesmo a todo instante. E esses processos são reforçados pela escola, pela sociedade como um todo. A escola aparece entre esses espaços de revalorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo. O cabelo é só um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia, a sua simbologia difere de cultura para cultura. Algumas vezes adotam-se esses símbolos e, outras, eles são ignorados. O que de alguma forma vem se estabelecendo socialmente é uma postura assumida de um cabelo, um corpo e uma estética que vem trazendo a informação de que as pessoas são aquilo que quiserem ser e que não há problema nenhum, mas existe ainda os preconceitos daqueles mais “tradicionais” que carregam a bagagem do preconceito. No entanto, isso deve ser combatido. O professor Cezar trouxe o seguinte discurso a partir de sua experiência:

O meu maior conhecimento que eu considero ter com eles é a grandeza e que eles trazem dentro de si, a capacidade que eles têm para colocarem para fora os seus sentimentos de uma maneira bastante pura, de uma maneira bastante simples [...]
(Cezar).

Sabe-se da importância de ministrar o ensino das relações étnico-raciais para desenvolver nos alunos o senso de igualdade, de direitos e de lutas de classes no intuito de construir uma sociedade mais igualitária. E, da mesma forma, não é possível acreditar que seja suficiente

lembrar dessas questões apenas nos seus dias comemorativos ou em campanhas pontuais como em *Setembro Verde*, dia da consciência da pessoa com deficiência, dia mundial do LGBT, da consciência negra etc, sem ações que combatam o preconceito. Todos os dias são dias de falar da diversidade, das diferenças e fazer com que os alunos enxerguem as pessoas em suas potencialidades.

Eu digo, através da própria disciplina (é que a minha disciplina que é a filosofia e sociologia), mostrar para eles que todos têm direito de ser respeitados e, ao mesmo tempo, que respeitar quando a gente fala de cidadania. Não faça para o outro que você não quer que faça para você, não é? Assim a gente vai colocando para esses alunos, que têm essa tendência a menosprezar ou humilhar o colega, a situação de direito e de dever e de cidadania. (Cezar).

Não há como falar de diversidade, falar de inclusão, sem trazer pelo menos a ideia de interseccionalidade. Por essa razão entendo como relevante falar dela neste trabalho.

Importante a se tratar aqui quando se analisa a diversidade, é sobre as intersecções existentes dentro da escola. Conceituado por Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade investiga como as relações sociais de poder influenciam toda a sociedade, marcada pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana.

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, deficiência, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. As autoras com exemplos práticos e vivências em congressos e seminários, demonstraram a importância da interseccionalidade como uma ferramenta vital para análises mais profundas das questões sociais que permeiam toda vida humana.

Se não tiver respeito, não adianta ter lei, não adianta ter nada, que vai continuar tendo preconceito, desrespeito e falta de educação entre as pessoas. Como que acaba o preconceito? Eu vou ser mostrando e falo: Você age, se você não gosta, você dá risada, mas não precisa partir para briga, para ignorância, não precisa agredir. Converso e faço eles dialogarem e pensarem no que estão fazendo. (João).

As dificuldades encontradas ultrapassam os muros da escola e estão na sociedade que luta, que briga, que não se entrega, principalmente na vida adulta.

Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisaram lidar com barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania);

ou estudantes que enfrentavam diferentes formas de discriminação (questões relativas à orientação sexual, capacidade, religião). (COLLINS e BILGE, 2021, p. 18).

A interseccionalidade expressa a desvantagem de determinado grupo de pessoas que muitas vezes sofrem porque são mulheres, pessoas negras, gordas e pobres. Se possuírem alguma deficiência ficam à mercê da própria sorte, onde suas lutas tornam-se ainda mais duras por conta de carregarem em si tais características. A deficiência, muitas vezes não está sozinha. A sociedade, além de ser capacitista, ainda permite que essas pessoas sejam invisibilizadas. O professor tem um papel relevante nesse tocante porque depende muitas vezes dele próprio olhar para essas pessoas e compreender suas potencialidades. Mello e Nuernberg (2021) ponderam

que os significados construídos em torno de gênero e deficiência devem ser compreendidos como a relação entre o corpo com impedimento e o poder, sendo frutos de disputas e/ou consensos entre os diversos saberes, e não algo dado, estático e natural. (MELLO, 2021, p. 638).

Porque hoje em dia a gente tem muito aluno, antigamente se escondia, você não via muito por que estavam escondidas essas crianças, não eram mandadas para a escola, elas não tinham tratamento, não aprendiam as coisas do jeito que precisava, às vezes até o preconceito da própria família de esconder e não enxergar aquela criança com deficiência, tudo isso existia. (Geralda).

Os alunos do campo pesquisado estão muitas vezes em desvantagens em relação a alunos de outros municípios porque a população é em sua maioria pobre, com renda mensal por volta de dois mil reais per capta, segundo IBGE, 2020. Os alunos com deficiência não têm outra instituição que não a APAE para fazer um acompanhamento, então, se não frequentam a Sala de Recursos, ficam desamparados de assistência e, se forem negros, gordos e mulheres, socialmente ficam em uma posição mais vulnerável, sendo alvos de discriminações e preconceitos.

Outra autora que apresenta suas ideias sobre interseccionalidade, e que se alinha com Collins e Bilge (2021), é Mello (2021) confirmando que a deficiência se distingue de outras formas de opressão pela “natureza aflitiva” dos corpos com lesões relacionadas, por exemplo, à artrite ou à epilepsia, que, diferentemente de outras condições como gênero, raça/etnia e classe, não são perturbadoras em si mesmas, mas operam como marcadores sociais da experiência de opressão. O estudo aborda a importância da transversalidade da deficiência nas políticas de gênero, e vice-versa, o que nos convida a novas reflexões político-teóricas do feminismo, propondo-se a incorporação de demandas da área da deficiência e as questões singulares da deficiência na história do feminismo brasileiro e a desvantagem vai crescendo, conforme as características físicas aumentam, segundo Mello (2021)

Para essas teóricas feministas, as mulheres com deficiência estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Consequentemente, enfrentam uma situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião. (MELLO, 2021, p. 640).

Em sociedades que não reconhecem a dependência, frequentemente a pessoa que cuida é explorada e invisibilizada. O trabalho do cuidador ocupa uma posição inferior em uma hierarquia que organiza a vida em sociedade, por isso não há políticas públicas voltadas ao cuidador, tampouco proteção social para quem o exerce e o professor está em meio a esse furacão tendo de ser o norte do processo educativo, enxergar a interseccionalidade como algo real.

Se eu não acreditasse já teria abandonado essa profissão muito tempo, apesar de todas as dificuldades da desvalorização do professor e tudo mais, do professor se sentir cansado, ele é a mola mestra da educação, eu não consigo ver isso, não consigo olhar a educação sem o professor, sem ele dar um norte sem ele orientar o aluno sabe, eu sinto que muitos alunos pedem isso para a gente, precisam da gente, principalmente o aluno com diferentes problemas de ordem social, eles querem uma posição nossa que está ali entendeu? (Cláudio).

Importante, também, definir o que vem a ser capacitismo. Consiste na crença de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência. Acredita-se que essas pessoas com deficiência possuem um “problema”, sendo consideradas inferiores por seus pares sem deficiência, gerando atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência, independentemente de sua origem (física, intelectual, sensorial). Dentro da escola e fora dela. As professoras trazem, então, estas ideias:

Capacitismo, é um termo que nós fazemos muito, nós temos muito a atitude capacitista, acho que ele acontece muitas vezes de forma velada também, ele acontece no sentido de, eu até me coloco nessa situação, quando você vê por exemplo algum aluno que tem dificuldade motora você quer ajudar a fazer um círculo, ou eu posso te ajudar a guardar seu material, eu posso te ajudar abrir uma porta e às vezes não é isso que ele quer. Muitas vezes, com toda a dificuldade que ele tem, ele quer abrir a porta, ele fazer o risco e, às vezes, na tentativa de ajudar a gente acaba sendo capacitista, mas é mais pela falta de conhecimento em achar que ele precisa de ajuda naquele momento e às vezes não é bem isso. (Lidiane).

O capacitismo está dentro das escolas há anos, mas muitas vezes não aparenta acintosamente uma conotação preconceituosa. Somente agora as pessoas estão abrindo discussões sobre esse tema, somente agora é que as reflexões estão acontecendo. Magalhães (2021) nos alerta que não são apenas atos de exclusão que caracterizam o capacitismo: ele

também é a perpetuação de constructos historicamente sedimentados, estruturados, cujos mecanismos de segregação tolhem os processos de inclusão e participação desses grupos.

Foi uma situação com um autista. A moça que estava ali me chamou na porta, chamou ele na porta, falou: olha, essa é sua professora, você vai se sentar na frente. E a primeira aula, juro, eu não dei nada para esse menino porque eu fiquei olhando para ele, eu falei: meu Deus, esse menino vai aprender? O que que eu vou fazer com ele? Esta é uma atitude capacitista, não é? Mas é verdade, tive medo, fiquei insegura, não sei o que fazer com as outras crianças... ele era muito metódico [...] (Geralda).

Os juízos de valor sobre as capacidades estão tão presentes e naturalizados na sociedade que seus efeitos excludentes acabam não sendo percebidos, nem questionados, estão presentes em nossas atitudes ou pensamentos.

Se você olhar para o cara, falar: coitadinho, tadinho, bota tudo no diminutivo ainda para ajudar. Vou te dar um exemplo: tive uma aluna filha de diretor. Inclusive. Eu trabalhava aqui na nossa escola e eu dava nota para ela igual aos outros alunos porque, dentro da capacidade dela, eu achava que ela merecia um sete, ela merecia 10, ela merecia 11, porque eu sempre olhava para ela dentro da capacidade dela, não é? Eu tinha que atribuir um número de nota para ela e eu fui muito questionada pela diretora que era a mãe dela, por que tinha dado um nove? Porque é uma menina com problemas, porque eu tinha dado nove porque ela fez a contento dentro das habilidades que ela tem, ela consegue fazer, e eu acho que ali a própria mãe agia com esse capacitismo porque a mãe achava que ela era incapaz que ela não podia fazer. (Geralda).

Segundo a professora Geralda, é importante salientar o que o deficiente sabe, consegue fazer e valorizar isso e não achar que ele é um coitado, vítima da sociedade. Ele tem suas capacidades e o importante é trabalhar estas capacidades. É muito comum encontrar pessoas capacitistas dentro da sociedade porque essas pessoas só conseguem ver a deficiência da pessoa e não veem as capacidades e as habilidades que essas pessoas desenvolvem ao longo da vida. As mudanças de concepções devem ser profundas, pois, ao mudar o olhar capacitista, está colaborando para que a pessoa com deficiência busque novas perspectivas, ampliando sua possibilidade de participar mais ativamente na sociedade.

Esse conjunto de generalizações nocivas, muitas das quais elencadas dentro do conceito de Capacitismo, levam debates entre profissionais que atuam com essa população. Nesse contexto, o capacitismo pode ser compreendido como um termo que denota uma atitude que desvaloriza ou diferencia a deficiência por meio da valorização de um modelo de capacidade física considerada padrão, ou seja, o capacitismo compreende que exista um modo ideal de ser, e que tudo aquilo que fuja desse modelo ideal de capacidade deva ser julgado como inadequado, o que tornaria a deficiência uma condição de inferioridade humana. (CAMPBELL, 2009, p. 2).

Campbell (2009) acredita que o capacitismo desqualifica a pessoa e a inferioriza enquanto ser humano. As pessoas não estão acostumadas com este termo, então, produzem ações capacitistas o tempo todo. Enxergam apenas a deficiência.

A ação da gestão escolar apareceu como muito relevante nas entrevistas. Por isso foi criada a subcategoria Gestão, por sua aparição na quase totalidade das entrevistas. Importante salientar que no segundo semestre de 2022 a escola recebeu uma nova diretora. As referências que os professores trouxeram foi da antiga gestão. Esta é uma problemática forte nessa escola. Há grande alternância de gestores (acredito ser um ponto importante a ser pesquisado futuramente). O papel do gestor tem se coadunado cada vez mais com um perfil colaborativo, democrático e de alta relevância para o bom andamento da escola.

Quando se fala em gestão democrática, o entendimento que se tem frequentemente é de uma direção no poder que compartilha com seus pares algumas decisões, principalmente aquelas que possam comprometer a rotina da sala de aula. Esse gestor conta também com o Conselho de Escola que tem o poder de deliberar decisões que colaboram para a criação do projeto político pedagógico e na proposta pedagógica da escola. Esses dois documentos são o coração do projeto da escola. Nesse sentido, quando o gestor conta com o Conselho escolar, sente-se mais amparado e seguro na tomada de decisões.

No campo da pesquisa, muitos depoimentos trouxeram uma insatisfação no que concerne ao papel da gestão. Os professores se sentem desamparados, solitários e veem a gestão como um setor que não se posiciona diante de situações conflituosas dentro da escola. Esse fato chama a atenção em um local onde, se viu nas entrevistas, coexiste um corpo docente unido, colaborativo, acolhedor. Sabemos que aos gestores são atribuídas ações de grande complexidade. Nesse sentido, compreendemos também a insatisfação de muitos que ocupam cargo de gestão quando sentem que não há adesão e participação substancial da comunidade escolar. Ora porque estão com muitas demandas, ora porque não são todos que se comprometem com seu local de trabalho. Assim, ela, a democracia, fica a desejar e os professores dão demonstrações de insatisfação por se sentirem fora das decisões pedagógicas ou desamparados quando necessitam de um posicionamento da gestão.

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, valoriza uma proposta de gestão democrática e participativa incentivando uma formação profissional diferenciada para uma atuação também diferenciada.

Vejo que ela não se pronuncia muito não em relação a isso tudo, sabe? Eu não vejo, portanto, que nenhuma reunião que eu participo, participei, não houve um discurso da gestão de se posicionar, pelo menos em relação aos professores que eu estou

falando em relação às reuniões, não se posicionam, não tem nem o que falar sobre isso porque eu não vejo posição nenhuma delas em relação a nós e em relação ao que acontece na sala de aula, então eu vejo os professores realmente resolvendo esse problema na sala de aula, fora dela, com exceção de alguns projetos que também são levados pelos professores, eu vejo que ela está um pouco a parte, que não vê o que acontece. (Cláudio).

Para o professor, uma gestão presente e ativa é fundamental. Se ela se cala, se omite, não se posiciona, o prejuízo é para toda a escola. As falas dos professores trouxeram também um lamento da falta da presença da gestão no cotidiano escolar. Em tempos de gestão democrática esse cenário é inaceitável para a maioria dos entrevistados. Para Luck (2009), a conquista de uma gestão democrática e participativa perpassa pela liderança do gestor no processo de trabalho com sua equipe, bem como nas tomadas de decisões. Essas ações contribuem para que todos os integrantes da escola se sintam participantes do processo educacional, uma vez que o projeto pedagógico da escola também é o projeto de todos os integrantes dela.

Na verdade, ela fica em cima do muro, eu não posso afirmar agora com a nova diretora que chegou há poucos dias na escola, mas na antiga ficava em cima do muro sim. Ela não ia nem falar com os alunos, colocava panos quentes e dava a gente resolver estes problemas em sala. Parecia que ela não queria enfrentamento nenhum com os problemas que a escola enfrenta. Nós professores que nos ajudamos. Nunca contamos com ela. (Marcelo).

O professor quer se sentir incluído nas decisões da escola quando diz respeito ao aluno e, em uma escola do porte da escola pesquisada, os professores alegam que o maior problema é a falta de comunicação e, como diz professor Marcelo, a gestão não se envolve com os problemas enfrentados e os professores trazem críticas neste sentido, o que colabora para frustrar o professor que necessita de apoio. Compreendem que as demandas são muitas, mas gostariam que a equipe gestora fosse mais próxima, se comunicasse mais vezes para que tomem conhecimento do que acontece na vida dos alunos, no andamento disciplinar e pedagógico da escola.

Para Lück (2000), a gestão democrática passa pelas tomadas de decisões sobre todos os problemas enfrentados pela escola. Ela passa a ser vista como uma organização viva e representativa, caracterizada por uma rede de relações de todos que nela atuam e participam do seu cotidiano; então, o que a professora Geralda apresenta mostra a dificuldade de a gestão ser democrática:

Eu nunca fui chamada para conversar com ela, em nenhuma situação, nenhuma, e assim eu dou aula para todas as salas da manhã e eu nunca fui chamada para sentar-

se lá, olha esse aluno tem essa especificidade, esse nessas dificuldades é isso. (Geralda).

E a escola faz parte desse processo; então, se tiver ali professores muito bem formados, com uma escola muito bem engajada entre os profissionais, e isso não serve só para o professor tem que servir para orientador, tem que servir para a pessoa que está na Secretaria, para o faxineiro, para a pessoa que está na cantina, para a pessoa que está na cozinha, o bibliotecário, a pessoa que trabalha na informática, para todos os profissionais da escola. porque o aluno sai da sala de aula e anda pelo corredor, se ele vai lá no banheiro sozinho ele tem autonomia, mas se chegar lá der alguma coisa errada, alguém vai saber ajudar, então todo mundo tem que fazer um trabalho que é um colaborando com o outro. (Geralda).

Nesse contexto, corrobora a fala da professora no dia a dia da escola, os profissionais da área de educação deparam-se frequentemente com conflitos e desavenças entre seus alunos. Até porque são adolescentes do ensino médio e nela encontramos inúmeros estudos indicando como queixa constante o crescimento desses conflitos, tais como o bullying, a indisciplina, a violência, entre outros (VINHA, 2016, Apud VASCONCELOS, 2005).

A gestão escolar na nova configuração, exerce um papel burocrático pesado, com prazos muitas vezes apertados e neste momento, não há como estar mais próximos dos docentes, mas as outras gestoras poderiam fazer esse papel. Os entrevistados trouxeram seus pontos de vista:

Nós não presenciamos situações em que a direção da escola tenha intervindo de uma maneira assim em que os professores tenham tomado contato. Geralmente nós não estamos presentes em certas situações que o professor envolvido na situação, a direção não nos chama para fazermos uma intervenção juntos. (Cezar).

Quando a direção da escola está, por alguma razão, sem conseguir informar, orientar, comunicar ou organizar algo que comprometa o bom andamento da escola, é preciso que ela conte com sua equipe gestora para fazer esse papel e não deixar que uma desinformação comprometa a rotina escolar. Quando se fala em gestão democrática, fala-se de uma gestão que prepara os professores e toda a comunidade escolar para que, no chão da escola, todos tenham discursos e posturas consoantes e coerentes quando nas tomadas de decisão. Aí mora uma gestão democrática.

O menino de inclusão chega aqui no ensino médio ele já tem uma história, ele já sabe mais ou menos ou deveria saber pelo menos, o que funciona o que não funciona, o que deve fazer, ou tentar fazer, o que não dá para aguentar, quando eles chegam a gente não sabe nada, então acho que a gente precisava saber, quer saber como fazer, eu sei que a gente pode ir à coordenação e pedir ajuda mas e aí que vai ser feito? Eu sei, é uma escola muito grande, acho que falta muita coisa, sabe? (Júlia).

Hargreaves (1998) chama a escola de organização aprendente e o papel do docente e de todos que ali estão é compreender que o conhecimento é algo contínuo que acontece pela

experiência, pelo convívio, pelos debates e nas discussões para soluções de problemas e decisões que devem ser tomadas em seu interior. Caracterizam-se por “padrões particulares de interação entre docentes” (HARGREAVES, 1998, p. 240), porque os professores nem trabalham de forma isolada, nem trabalham como um todo (a nível de escola), mas organizam-se em subgrupos, com um menor número de elementos, habitualmente em função das identidades e especificidades profissionais. A autora afirma que o conhecimento é cotidiano, social, evolutivo para aquele que compreende o fazer docente, que gerir é algo voltado ao desenvolvimento daquilo que está sendo gerido, na preocupação e no entendimento de que a sociedade muda suas práticas constantemente e o objeto da gestão muda também, nem sempre na mesma direção e intensidade. É preciso, portanto, estar conectado com o mundo em transformação contínua, onde tudo acontece com rapidez e a escola incontornavelmente é tomada por estas mudanças.

Acho que esse modelo, essa estrutura de escola, o que a gente consegue fazer muito fechado, aquela sala de aula, aquele grupo, aquela aula que você tem que dar em 45 minutos, será que essa estrutura atende uma inclusão? Aí você fala: Mas se o professor tiver boa vontade ele consegue. É muita responsabilidade sobre o professor. (Clarice).

Como se pode observar, as reflexões sobre gestão estão no interior da escola, na sala de aula, na biblioteca, na sala dos professores, e aí, sim, muito se fala, muitas opiniões e sentimentos aparecem quando o tema é a gestão. Algo importante a se cuidar dentro da escola é da atmosfera. Esse cuidado é que vai fazer o docente sentir-se parte do processo, de atuar como membro desse espaço. É o gestor quem deve ter esse cuidado. Quando se tem um grupo harmônico em que as pessoas sentem que o grupo está pela mesma causa, que estão em sintonia, aí, sim, tem-se um time que joga junto e na mesma direção levando a escola a ser um ambiente atuante, aprendente e inclusivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando dei início a esta etapa, inúmeros assuntos, inúmeras questões passaram por minha mente, até mesmo inúmeras surpresas. Trabalho nessa escola, desde 1984, sou parte do campo e foi um exercício difícil orientar meu incontornável envolvimento profissional e emocional no momento das análises. Inclusive, fui professora de alguns dos participantes, diretora de vários deles, e aluna no curso normal de um deles, ainda nessa escola. O processo de pesquisa traz muitas emoções, mas, ao mesmo tempo, proporciona uma análise aprofundada da realidade na qual estamos inseridos.

Quando dei início ao trabalho, achei que de antemão saberia das experiências e pontos de vista de meus colegas. Mas muita coisa desconhecida por mim apareceu, o que de certa maneira tornou meu trabalho mais interessante. Não tinha ideia de que há colegas com deficiência em uma ou outra especificidade, nem como eles percebiam os estudantes com deficiência. Tenho também um atraso cognitivo o que, na infância e na adolescência, foi causa de grande sofrimento; no entanto, hoje compreendo minhas limitações e as administro de forma a não me atrapalhar nos diferentes aspectos da vida. Achei corajosos meus colegas se posicionarem. Depois das análises, ressignifiquei muitos pontos os quais achava que conhecia; na verdade, tive contato com uma realidade que não me pertencia.

Este texto é resultado de uma investigação realizada para conhecer as experiências com a educação especial-inclusiva de professores do Ensino Médio, com pelo menos cinco anos de docência nesta unidade, fato considerado importante neste trabalho porque esses docentes mais experientes conhecem bem o cotidiano escolar. Os docentes foram questionados sobre suas experiências no que concerne aos processos de inclusão de alunos com deficiência, alunos de diferentes raças, gêneros e todos os segmentos que compõem a população oprimida que luta por seus direitos na sociedade como um todo e, em particular, como isso se expressa no chão da escola. Parto do pressuposto de que práticas formativas podem demonstrar como é possível trabalhar com cada aluno, como perceber suas diferentes especificidades.

Compreendendo que a escola é um espaço de ressignificações subjetivas dos alunos e professores e que esse espaço é o lugar de fala e ação de cada um deles - lugar para fortalecer vínculos, construir identidades - entende-se a importância de fazer dela o lugar de cada um deles. Sendo assim, houve a necessidade de conhecer as experiências que algumas vezes foram frustrantes, mas que ainda assim promoveram aprendizados importantes.

Para isso, dei início ao processo da pesquisa apresentando sua estrutura e revelando as intenções do trabalho aos professores e gestores. Isso foi feito na reunião semanal pedagógica

quando, mediante convite aos docentes para que participassem, foi apresentado o questionário que tem por objetivo desenhar o perfil dos professores da escola. Após essa etapa foi feita a entrevista, cujo procedimento está descrito na metodologia.

É importante ressaltar que os alunos trazem em si características de munícipes de uma cidade turística, mas também convivem com a pobreza: os cidadãos têm somente a temporada de inverno para trabalhar, com um mercado de trabalho restrito a esse período que, embora a mídia mostre somente o glamour que os turistas veem, tem também as dificuldades sociais que somente os moradores sabem que existem.

Sabendo da sensibilidade dos seres humanos envolvidos, e da complexidade deste trabalho, a análise foi cuidadosamente orquestrada para que se chegasse a resultados capazes de colaborar com a escola e com a formação desses profissionais que buscam atender da melhor maneira as necessidades individuais específicas dos alunos com deficiência e daqueles que, de alguma forma, são excluídos e buscar alcançar seus objetivos.

Percebe-se que há a necessidade da redefinição dos modelos das práticas pedagógicas, da formação continuada e do trabalho colaborativo, para que esses fatores possam contribuir para a equidade educacional desses alunos e para a construção da Educação Especial-Inclusiva. Isso pode aumentar as possibilidades de acesso ao currículo escolar de forma igualitária. Nem sempre consegue-se dirimir tais problemas, tendo em vista que são muitas as causas do fracasso escolar dos alunos PAEE. Não existe responsável direto, mas todos que são parte do processo de aprendizagem o são. São, porque os familiares precisam investigar, conhecer, aceitar e solucionar os entraves e manter seu filho na escola.

A escola precisa estar acessível, adaptada, equipada e de portas abertas para receber os alunos. Os professores, devem fazer formações, conhecer, compreender, receber e colaborar com esse aluno, serem parceiros da família e colaboradores da escola. O aluno precisa ter seu lugar de fala, seus direitos garantidos e o prazer em construir conhecimentos. Como se vê, é uma rede de apoio que deve se constituir, na qual nenhum nó pode se desfazer sem consequências, porque o aluno será, se não o único, o maior beneficiado ou prejudicado com o seu fortalecimento ou esgarçamento.

Quando se fala em educação especial, fala-se em atendimento, olhar atento e práticas inclusivas. Esse é o calcanhar de Aquiles do campo pesquisado do processo de inclusão.

No curso de mestrado foi estudado que as universidades não têm formado o professor para trabalhar com alunos da Educação Especial-Inclusiva de maneira adequada. As formações continuadas que alguns professores fizeram, em plataformas da SEESP, que são da EFAPE, também parecem não ser suficientes. Para os professores, elas acrescentam pouco

conhecimento. Os cursos de extensão ou pós-graduação são, em sua maioria, realizados à distância, e dois dos professores que os fizeram, acreditam ter adquirido algum conhecimento, mas ainda não considerado suficiente. Outro grupo, apesar de ser docente já há um tempo razoável, não buscou formação na área devido às condições de trabalho e vida ou mesmo ao desinteresse.

Muitos deles reconhecem suas limitações, acreditam que as práticas e as trocas de informação e experiências com seus pares são de grande valia, o que de certa forma é muito positivo no âmbito escolar. Muitos professores buscaram outras fontes de conhecimento para obter maiores contributos a respeito do processo de inclusão e da educação especial. As percepções e atitudes dos professores frente aos alunos com necessidades educacionais especiais ocasionam, por vezes, um sentimento negativo de que esses alunos estariam a comprometer a qualidade da educação: essa limitação de análise caracteriza um retrocesso à construção de sistemas educacionais inclusivos e desconsidera o histórico esforço de educadores e grupos na transformação da realidade.

Os professores sentem-se angustiados principalmente por conta das condições de trabalho no que concerne à Sala de Reforço Multifuncional, à gestão que se mantém distante dos docentes: então, se veem solitários, desamparados e se mostram indóceis com o distanciamento que a gestão impõe a eles. A questão da gestão em tempos de gestão democrática e participativa é algo que desperta atenção e intriga, porque não foi uma posição isolada, foi o posicionamento de quase todos eles. Valeria uma pesquisa nesse campo.

Para balizar a pesquisa proposta, o referencial teórico trouxe concepções de formação docente, inclusão e educação inclusiva, prática pedagógica, diversidade e preconceito, para fundamentar as análises das mazelas enfrentadas pelos professores no processo de inclusão. Para além da apropriação do referencial teórico na sistematização de práticas educativas, as leituras permitiram a construção de um olhar para as diferenças que nos constituem na “produção” de nossas identidades, enquanto sujeitos em suas diversas dimensões – individual, coletiva, profissional, de gênero, de classe, cultural e social. A temática “incluir” passou a fazer parte do dia a dia escolar, o que requer atenção quanto aos efeitos provocados nas relações cotidianas.

Continuamos por refletir sobre o que há de comum nas várias definições acerca de currículo, ou seja, sobre a concepção de que se trata de uma seleção de conteúdos respondendo a, pelo menos, duas questões: “o que deve ser ensinado” e “para que”. Estas indagações se aplicam desde a construção do projeto político pedagógico até ao plano de ensino das várias disciplinas de cada etapa do ensino, acrescentando-se, nesse momento, o “como ensinar”. Tais

perguntas são respondidas de um determinado lugar, num determinado tempo. É preciso continuar a questionando para que tempo, para qual projeto de sociedade?

Os docentes têm claro as complexidades que envolvem as questões de acolher, incluir, do cuidado para não ser capacitista e do significado de uma escola inclusiva e de tudo que é necessário para que ela seja acolhedora. Para eles, a escola precisa estar de braços abertos para receber todos os alunos que estiverem em seu interior e que “excluir dentro” não pode ser permitido; é preciso que todo e qualquer aluno seja incluído.

Quando as propostas de políticas da educação inclusiva estiverem na ordem do dia, haverá também um olhar mais generoso, e rigoroso, em relação à formação do professor. Afinal é ele, juntamente com os pais, o responsável por fazer com que os alunos público alvo da educação inclusiva decole e superem suas dificuldades, alcançando oportunidades que lhes permitam conquistar uma vida socialmente mais valorizada, justa e produtora de uma cultura plural e igualitária.

Muitos estudos devem ser feitos ainda para conhecimento da Educação Especial Inclusiva no campo de pesquisa. Aqui fica uma fração ínfima de tudo que é possível e necessário para que a inclusão aconteça de forma mais concreta. Não é possível ficar somente neste campo em que se conclui a dificuldade da educação, dos educadores em administrar uma educação que possa acolher todos aqueles que vivem á margem das salas de aula.

É necessário ainda falar da diversidade de um povo plural de ideias, de forma de vida, de diferentes escolhas e opções que já não cabem nos padrões fossilizados que persistem em sobreviver na contemporaneidade.

Por último, me dirigindo aos entrevistados, creio na importância de refletir sobre a própria prática e que o desejo em obter mais conhecimentos não deve alimentar a espera de que as políticas públicas, vindas de fora, organizem formações. Elas podem acontecer e serão bem vindas, mas podem não acontecer. Nessa medida, é preciso encarnar uma atitude proativa que possa trazer este conhecimento fundamental, ferramenta necessária para organizar uma sociedade em que nada deve ser esperado, mas, sim, buscado, conquistado. As universidades estão longe de ofertar estas formações e, quando ofertam notadamente o fazem de maneira insuficiente. A escola, sim, organizada de forma autogestionária, é o lugar onde os professores têm condições de discutir, refletir e praticar conhecimentos, refletir sobre a práxis de maneira a construir os processos de formação. Essa formação se faz necessária e justa e educadores e educandos dependem dela para o seu desenvolvimento e aprendizado. Assim, independentemente do que nos é ofertado, não devemos nos acomodar porque esta acomodação nos faz igual a todos aqueles que dizem querer mudar o contexto escolar e nada fazem para

mudá-lo. A luta e a responsabilidade são de toda uma sociedade, mas, principalmente, dos formadores desta sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marceliana Baptista et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, nº 16 jan./julho 2014 BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: RETO Luís A.; PINHEIRO Augusto. São Paulo, Edições 70, 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, nº69 p. 475-497, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGVLZftjWncGqMS/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 jul. 2021.

BEZERRA, Gionani Ferreira. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática profissional de apoio a inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v 26, nº 4, p. 673-688. Out/-Dez 2020. Disponível em 12 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior, capítulo IX, in BOURDIEU, p. (coord), **A miséria do mundo**. Petrópolis, Vozes, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso: 1º nov. 2021

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001. Acesso em 30 out. 2021

BRASIL. **Lei nº 12.319, 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Brasília: planalto. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12319.htm. Acesso: 1º nov. 2021.

BRASIL, 2017. Portal INEP. **Censo escolar de 2016**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censoescolar>. Acesso em 28/04/21.

CAMPBELL, Selma Inês. Múltiplas faces da inclusão. São Paulo: Wak Editora, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ensinar-Aprender: Desafios Atuais Da Profissão Docente. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-RIO, **Revista COCAR** (Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA- 2016.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

DESSEM Maria Auxiliadora & POLONIA, Ana Costa, **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em 21 set. 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 20 set. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* – 66. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. [et al.]. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.** (21) • dez 2002

GONÇALVES, E. S., & Murta S. G. (2008). Avaliação dos Efeitos de uma Modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(3), 430-436.

HARGREAVES, Andy – Cultura Profissional dos Professores: Da Teoria de Andy Hargreaves a Realidade Vivenciada na Escola. **Educ. rev.** 38 • 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469837369>.

HENRIQUES, Ricardo. Brandt, Maria Elisa ALMEIDA, et al. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos, **CADERNOS SECADI 4**. Brasília – DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31 – 61.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo, EPU, 2013.

MAGALHÃES, Luciana de O.R. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. Tese de Doutorado. São Paulo. PUCSP, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna.2003

MANTOAN, Maria Teres Eglér. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. **Revista Nova Escola**, maio, 2005.

MANZINI, R. P. & Branco, A. U. (2017). **Bullying**: escola e família enfrentando a questão. Porto Alegre: Editora Mediação

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. de A. R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

MATSUNO, Irene. **Práticas para educação inclusiva**: as possibilidades de ação para professores da Educação Básica. Dissertação de mestrado. MPE – UNITAU. 2019.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265- 3276, 2016.

MELLO, Anahí G. e NUERNBERG, Adriano Henrique. (2012). Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 38. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003>>. Acesso em: 9 jan. 2022.

MENDES E. G., & MALHEIROS, C. A. L. (2012). Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho (Org.), **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares (pp. 343-359). Salvador: EDUFBA.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) et al. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, T.G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**- Uma perspectiva histórico-cultural da educação, São Paulo: Editora Vozes, 1995.

ROPOLI, Edilene A.; MANTOAN, Maria Teresa E.; SANTOS, Maria Terezinha da C. T. dos; MACHADO, Rosângela. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: **A escola Comum Inclusiva**. Brasília. 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso: 25 jul. 2021.

SÁ, Elisabet Dias de. Educação Inclusiva no Brasil: Sonho ou realidade? In: 6ª Jornada de Educação Especial “A Educação no Terceiro Milênio: Espaço Para Diversidade”. 2002. Marília. Resumo. Faculdade de Filosofia e Ciência- UNESP- Marília, Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~elisabet/palestra.htm>. Acesso: 10 out 2021

SANTOS, Juciane de Holanda et al. Pensar educação inclusiva em uma perspectiva freiriana. **Ciências Humanas e Sociais**. Alagoas. v. 4, nº 2, p. 129-140. Nov. 2017. Disponível em Paulo Freire 2.pdf. Acesso em 20 out 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE, 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo, SEESP, 2017.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, MABO. **O Pensar em Educação em Paulo Freire**. Para uma Pedagogia de mudanças. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/852-2.pdf>, 2015.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e Ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4 n.2, p.196-229, dez,2014

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle- Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade** ano XXI, n 209 o 73, dezembro/00
Telma Pileggi Vinha, et al, O Clima Escolar e a Convivência Respeitosa Nas Instituições Educativas v. 27 n. 64 (2016): jan./abr. 2016

UNESCO, **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. Espanha, 1994.

VIEIRA, Alexandro Braga, JESUS, Denise Meirelles de, LIMA, Jovenildo da Cruz, MARIANO, Cleyde Aparecida Belo da Silva . **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília: Editora Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

VILARONGA, Carla Ariela Rios et al. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v.102, nº 260, jan. / abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CZy8XDFbQgZrYRjmqsgY8bJ/?lang=pt>. Acesso: 01 ago. 2021

VINHA, Telma Pileggi, et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 27(64), 96-127, <https://doi.org/10.18222/eaev.27i64.3747>, v. 27 n. 64 (2016): jan./abr. 2016

APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES QUESTIONÁRIO

Convite aos participantes

Prezado(a) participante.

Dando continuidade no que foi apresentado na reunião de ATPC, gostaria de convidá-lo(a) para colaborar com minha pesquisa. A coleta de dados será realizada através de duas etapas, sendo elas: questionário (Ficha de Caracterização) e Entrevista. Neste primeiro momento solicito seu aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e sua participação no preenchimento do questionário com o objetivo de identificar o perfil, formação profissional, atuação dentro da escola, na intenção de obter um perfil dos docentes. Em anexo consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo o número do parecer de aprovação no Comitê de Ética, a autorização da diretora da escola e o projeto de pesquisa. Como mencionado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, há benefícios e riscos durante a pesquisa. O benefício aos participantes será de obter maiores informações e conhecimentos que contribuam com práticas educativas inclusivas, garantindo o acesso, permanência e êxito dos alunos público-alvo da educação especial. O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é se sentirem desconfortáveis, inseguros durante as entrevistas ou sentirem-se constrangidos de responder alguma questão do questionário. Para prevenir possíveis riscos durante a pesquisa fica-lhe garantido o direito de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que julgue por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Como a entrevista será realizada presencialmente haverá o risco de contaminação pelo COVID-19, para tanto informo que serão seguidos todos os protocolos exigidos pela vigilância sanitária com o uso de máscara, álcool gel, distanciamento seguro e local arejado. Lembrando que a adesão e participação na pesquisa é voluntária e que poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus pessoal. Caso queira participar, gostaria de sua autorização para criação de um grupo no WhatsApp para envio do cronograma e sanar eventuais dúvidas. Ressalto que todas as informações da pesquisa também serão enviadas para o e-mail institucional. Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida referente ao projeto e à sua participação nele, através do telefone: (12) 997252204 (WhatsApp). Desde já, muito obrigada pela atenção.

Ficha de Caracterização

E-mail*

Mora em ...?

Nome-

Idade*

Gênero*

Formação e experiência profissional

Formação*

Tempo de Formação*

Cargo*

Há quanto tempo está nesta Unidade Escolar? *

Educação Especial Inclusiva

Possui alguma formação em Educação Especial, Educação Especial-Inclusiva ou outra área relacionada?

Se sim, qual (is)?

Participou de alguma formação continuada voltada à Educação Especial ou Educação Inclusiva nos últimos 5 anos?

Você já trabalhou com alunos Público- Alvo da Educação Especial (PAEE)? Assinale as especificidades já trabalhadas

() Deficiência física

() Deficiência auditiva ou surdez

() Baixa visão ou cegueira

() Deficiência intelectual

() Surdo cegueira

() Múltiplas deficiências

() Altas habilidades ou superdotação

() Transtornos globais de desenvolvimento (transtornos do espectro autista, Síndrome Kanner, Síndrome de Rett).

() Não trabalhei

Educação Especial-Inclusiva

Atualmente, sua escola tem Sala de Recursos Multifuncional? *

Conhece as Políticas Públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? *

Na sua opinião, quais os três principais desafios que a escola apresenta alusivo à Educação Especial-Inclusiva?

- Barreiras arquitetônicas.
- Legislação.
- Formação do Docente.
- Falta de profissional especializado.
- Relação entre a professora do SRM e o docente regente.
- Falta de recursos financeiros.
- Falta de material didático adequado.
- Escassez de informação da comunidade escolar.
- Falta de apoio da gestão.
- Outros.

Para você, o que é Educação Especial-Inclusiva?

Deseja acrescentar alguma informação que julga relevante para a pesquisa?

APÊNDICE B - QUESTÕES NORTEADORAS: ENTREVISTA

A entrevista será composta por três eixos temáticos, com objetivo de investigarmos, colaborativamente, quais são os fatores que contribuem e os que dificultam as ações no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial e quais intervenções são realizadas a partir das experiências dos docentes, além de analisarmos as dificuldades e lacunas apresentadas pela equipe para a realização de seu trabalho em sala de aula.

O encontro vai acontecer presencialmente e será gravado com o consentimento dos participantes.

No início será proporcionado um acolhimento. Após a entrada de todos, será feito o agradecimento, a apresentação do tema, do objetivo e do plano de trabalho a ser desenvolvido na pesquisa, bem como um esclarecimento sobre a entrevista como instrumento de pesquisa. Por fim, será esclarecido aos participantes que as entrevistas semiestruturadas serão gravadas para fins de pesquisa, que o anonimato estará garantido e que a participação na pesquisa é voluntária, podendo o participante se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus pessoal, como detalhado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como a equipe vem trabalhando há um certo tempo em conjunto, não haverá a necessidade de uma apresentação inicial.

Questões norteadoras da Entrevista

- 1- Você poderia começar falando um pouco de sua trajetória profissional? Quando e onde se formou? Qual curso? Por que desejou se tornar professor/a?
- 2- Você pode contar um pouco sobre sua atuação profissional nesse momento? Qual disciplina leciona? Quais turmas? Quanto tempo passa na escola?
- 3- Você considera que durante sua formação inicial teve contato com as especificidades da educação inclusiva ou educação especial?
- 4- Você já realizou cursos de formação continuada sobre inclusão e diversidade? Quando e onde?
- 5- Você considera ter experiência na educação especial em suas salas?
- 6- Quais foram os maiores conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso em relação às pessoas com deficiência? Gostaria de ter mais? Por quê?
- 7- Quais aspectos considera positivos na educação especial na escola onde atua?
- 8- Quais os aspectos negativos?

- 9- Existe algum conhecimento que considera importante ter para trabalhar com inclusão e diversidade?
- 10- Acha importante um aluno ter laudo para fazer um trabalho diversificado?
- 11- Você acredita que os alunos com deficiência, as pessoas negras, os LGBT são excluídos de alguma forma nas atividades escolares? Por quem? Por quê?
- 12- Na sua opinião, como podemos construir uma sociedade mais inclusiva a partir da escola?
- 13- Em relação aos alunos com deficiência, você acredita que o professor/a pode atuar no processo de inclusão e fortalecimento do ensino-aprendizagem?
- 14- Você acredita que a escola é ou pode ser inclusiva?
- 15- Já presenciou atitudes racistas ou homofóbicas na sala de aula? Quais foram suas intervenções?
- 16- Você acredita que as desigualdades de gênero são também reproduzidas no contexto escolar? Por quê?
- 17- Como atua em uma situação de preconceito na sala de aula? Quais estratégias utiliza?
- 18- Como a gestão escolar tem se posicionado diante de atitudes preconceituosas?
- 19- Quais outras informações você gostaria de colocar sobre a educação inclusiva?
- 20- Na sua concepção, incluir e integrar são a mesma coisa?

APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Cynthia Esper Corrêa Cintra

EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO:
análise das percepções de docentes
de uma escola do Vale do Paraíba

TAUBATÉ-SP
2023

PRODUTO TÉCNICO
FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NUMA
PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

“CONECTANDO A MENTE NO CAMINHO DA APRENDIZAGEM”

“Para enxergar claro, basta mudar a direção do olhar.”
Antoine de Saint-Exupéry

Justificativa

Curso de formação docente originário da pesquisa cujo título “EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO: análise das percepções docentes de uma escola do Vale do Paraíba” elaborado no intuito de analisar experiências docentes no Ensino Médio no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na escola, sob a perspectiva da interseccionalidade. Tem também como objetivo desenvolver conhecimentos pedagógicos de forma prática para a compreensão de como desenvolver habilidades cognitivas de alunos com deficiência e para aqueles que se sentem excluídos por trazer em si características que permeiam a interseccionalidade. Elaborado para aqueles que se sentem conectados a um lugar pleno de diversidade, onde a aceitação do outro se faz necessária e compreender alguns estudos da área da educação especial inclusiva na perspectiva da interseccionalidade, das políticas públicas, dos educadores da área e de alguns profissionais da saúde, no intuito de se conectar a um lugar inclusivo.

Objetivo

- Suprir a defasagem de conhecimento dos educadores do Ensino Médio sobre educação especial inclusiva na perspectiva da interseccionalidade;
- Apresentar práticas formativas didático-pedagógicas para demonstrar como é possível trabalhar com cada aluno, como perceber suas diferentes especificidades e movimentos interseccionais;
- Conhecer os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio, conhecer suas experiências pedagógicas no sentido de identificar como fazem uso ou não dos recursos ofertados pela escola;
- Buscar ampliar o conhecimento dos docentes oferecendo oportunidades de trocas de conhecimento para atender o universo dos alunos que estão na escola, mas que não fazem parte dela;
- Compreender as várias dimensões sociais em que o aluno se encontra;
- Conhecer como os marcadores sociais da diferença - gênero, cor ou raça e classe social - se interseccionam com a questão da deficiência na escola.

Estratégia

A formação será ofertada aos docentes em processo de formação no horário de trabalho pedagógico (ATPC) com duração de 1 hora e 30 minutos num período 6 ATPC no intuito de compreender como se dá a educação especial inclusiva e qual o lugar de cada um na escola e na sociedade. Em todas as etapas será reservado um momento de reflexão do grupo. O objetivo aqui é trazer um pouco de conhecimento na área de inclusão e saber que não é possível consertar o mundo, mas fazer dele um mundo melhor para aqueles que são hostilizados, que vivem à margem porque é diferente.

Cada dia será organizado em cinco momentos:

- 1- Acolhimento: Alguns docentes escolhidos aleatoriamente receberão uma frase sobre inclusão e diversidade e ao final de cada dia do curso aqueles que tiverem vontade de falar sobre suas vivências a partir das frases, o farão. Receberão também um número que será a formação dos grupos para exercer as atividades.
- 2- Parte teórica com alguns educadores do desenvolvimento cognitivo e socioemocional e interseccional; Lev Semiónovich Vigotski, Luciana Magalhães, Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge.
- 3- Trocas experienciais entre docentes, gestores e equipe a partir das teorias apresentadas;
- 4- Em todos os encontros teremos vivências experienciais com atividades lúdicas ou textos reflexivos onde o docente terá a oportunidade de conhecer estratégias para aplicar aos alunos em sala;
- 5- Roda de conversa a partir das percepções dos docentes nas atuações em sala de aula, partindo da frase recebida no acolhimento.

1º DIA

Material: Sala de aula, Data Show, Microfone, Kit com papéis coloridos, 1 palito, durex, uma tira de papel escrita com uma parte do corpo (será distribuído 1 por grupo).

Acolhimento (5 min.):

Receber os professores com uma frase de acolhida (no projetor) enquanto recebemos os docentes teremos música de fundo.

Alguns professores vão receber uma frase relacionada a deficiência e diversidade para discussão de acolhida do próximo encontro.

Todos irão receber 1 número na entrada que vai ser a formação dos grupos e o material da atividade do dia.

Apresentação do curso (10min.):

(como funciona, objetivo, de que forma foi estruturado).

Desenvolvimento teórico (40 min.):

Reflexões sobre exclusão-inclusão: implicações para a pessoa com deficiência, a partir dos estudos de Luciana Magalhães. (slides).

Momentos para trocas entre os participantes.

Para descontrair: Construção de uma flor (20 min.).

Objetivo- Estabelecer relações entre o aprender, executar e sistematizar a partir do planejamento, organização de ideias, execução de comandos, desenvolvimento da escuta, estabelecimento de relações psicoafetivas.

Material – Folhas coloridas, palito de churrasco, cola, tira de papel escrita, durex.

Cada grupo vai para um espaço e todos devem decidir como executar a tarefa. Em 5 minutos deverão apresentar como foi decidido, quem executou, o que achou do resultado.

Encerramento do Dia.

2º DIA

Acolhimento (5 min.).

Um pouco de Legislação (15 min.).

Apresentação do contexto político da Educação Especial Inclusiva - Citar as legislações disponíveis para leitura e estudo:

- Declaração de Salamanca (1994);
- Os princípios da educação especial e inclusiva;
- A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;
- Plano Nacional de Educação;
- Resolução CNE/CEB nº2 (2001);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Discussão entre os pares (50 min.):

- Refletir sobre o contexto político da EEI e os impedimentos que levam a EEI a fracassar nas escolas do Ensino Médio.
- Sugestões de como amenizar este quadro: anotar as sugestões dos participantes.

Encerramento do Dia**Leitura do Poema de Bráulio Bessa - Diversidade (5 min.).****3º DIA****Acolhimento (5 min.).****Desenvolvimento Teórico – Conceito de Defectologia – (60min.).**

- **E Capacitismo** (slides).
- Discussão entre os pares e reflexão sobre como lidar com o nosso capacitismo dentro da sala de aula.

Para descontrair: Jogo dos Copos <https://youtu.be/aWqWN3sU3uk>**Objetivo:** - Desenvolver habilidades rítmicas;

- Demonstrar aos alunos que todos podem aprender, cada um à sua maneira;
- Desenvolver o sentimento de pertencimento.

Material: Copos plásticos.

Ao final, socializa-se o que cada grupo percebeu de suas habilidades motoras, concentração e memória.

Encerramento do Dia**4º DIA****Acolhimento.****Desenvolvimento teórico: Conhecer um pouco algumas deficiências (60 min.) (Slides)**

Vigotski e a educação inclusiva - Problemas de Método.

SUGESTÃO DE VÍDEO: **Vygotsky e a Educação Inclusiva parte 1**

<https://youtu.be/2oqVJAh-5aQ>

1 – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Hoje usa-se o termo Pessoa no Espectro.

Autismo após a infância.

SUGESTÃO DE SÉRIE: **ATYPICAL** <https://youtu.be/mw6EPR6sNS0> **Trailer (5 min.)**

2 - SÍNDROME DE DOWN

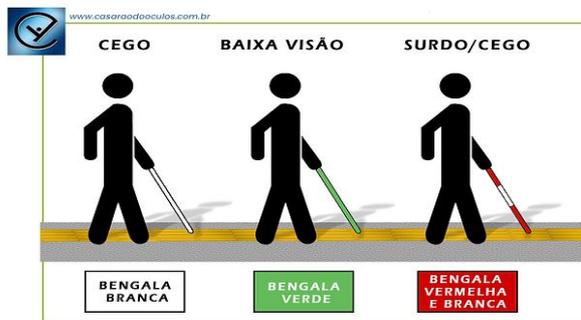
SUGESTÃO DE VÍDEO: <https://youtu.be/9r2niTuhBUE> **(10 min.)**

Saiba mais no vídeo abaixo. O que é a síndrome de Down?

<https://youtu.be/qkz9OKlBrvI>

3- DEFICIÊNCIA VISUAL

Curiosidades. Sabia que existem 3 tipos de bengala para o deficiente visual?



Vídeo - Animação sobre inclusão - <https://youtu.be/Bz1LAj3kt6s> **(10min.)**

Para descontrair: Roda da Caneta (30 min.)

Objetivo- Perceber a necessidade do outro no grupo.

- Dividir e colaborar com o outro para que a atividade se realize;
- Perceber as diferenças de cada um e as adaptações que devemos fazer na vida para ajudar o grupo a realizar as atividades solicitadas.

Material – Caneta esferográfica com tampa, uma por pessoa.

Compartilhar experiências

Encerramento do Dia

5º DIA

Acolhimento

Continuação do desenvolvimento teórico sobre as deficiências (60 min.) Data Show.

- 4 DEFICIÊNCIA AUDITIVA
- 5 DEFICIÊNCIA FÍSICA
- 6- DEFICIÊNCIA COGNITIVA
- 7 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Para descontrair: Jogo das cores - Fale a sequência de cores abaixo sem ler as palavras da forma mais rápida possível. (15 min.)

Material: Data Show

Objetivo: Essa brincadeira tem como objetivo trabalhar as cores, atenção, concentração, estratégia, agilidade, raciocínio.

AZUL LARANJA PRETO VERMELHO ROXO
VERDE

VERMELHO PRETO AZUL AMARELO LARANJA
LARANJA

VERMELHO AZUL PRETO AMARELO VERDE

Encerramento do dia

AMIGO ESPECIAL | MÚSICA INFANTIL PARA TRABALHAR INCLUSÃO | MÚSICA PARA O DIA DO AMIGO.

6º DIA

Acolhimento

Desenvolvimento teórico: Conceito de Interseccionalidade de acordo com a teoria de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (60 min.).

Como trabalhar em sala de aula com a interseccionalidade?

Dar uma aula sobre aprendizagem intercultural, desenvolver o pensamento crítico, suspender o julgamento de valor e inspirar a curiosidade em estudantes de nível médio;



Apresentar alguns vídeos sugeridos abaixo e abrir a roda de conversa:

<https://youtu.be/4GyQY4Cfqcs> Vídeo Curta Diferenças

Vídeos sobre interseccionalidade

https://youtu.be/jh9nShadS_c

<https://youtu.be/4ZT3rQpvvSY>

<https://youtu.be/b95QLta2Hy0>

https://youtu.be/ZSwHrzizO_w - Homofobia

<https://youtu.be/EbMvXiZq6HI>- Cabelo de preto

<https://youtu.be/WCDZdAPBh-I>- Etarismo

https://youtu.be/e4fg_2OV3uY- Etarismo

<https://youtu.be/wo3B0a0mXwo> Bullyng

<https://youtu.be/bdZT7ZQ-ov4> Bullyng

Racismo e preconceito SUGESTÃO DE VÍDEO <https://youtu.be/qmYucZKoxQA>

O poder das emoções https://youtu.be/tA_0nL57YPI

Para finalizar:

VAMOS CANTAR?

Entregar a letra da música “SER DIFERENTE É NORMAL”

<https://youtu.be/XpG6DoORPIs> (3 min.) **Gilberto Gil e Preta Gil**

AGRADECIMENTO E FINALIZAÇÃO DO CURSO

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Boitempo Editorial, 2021.

MAGALHÃES, Luciana de O.R. A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação. Tese de Doutorado. São Paulo. PUCSP, 2021.

VIGOTSKI, L. S.A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. _____.

Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008

YOUTUBE:

Palavra Cantada: **Jogo dos Copos** <https://youtu.be/aWqWN3sU3uk>

Vygotsky e a Educacao Inclusiva parte 1 <https://youtu.be/2oqVJAh-5aQ>

SUGESTÃO DE SÉRIE: **ATYPICAL Triller** <https://youtu.be/mw6EPR6sNS0>

SUGESTÃO DE VÍDEO: Tudo Começa Pelo Respeito: homenagem ao Dia Internacional da Síndrome de Down <https://youtu.be/9r2niTuhBUE>

O que é a síndrome de Down? <https://youtu.be/qkz9OK1BrvI>

Inclusão de uma criança deficiente na escola – Animação <https://youtu.be/Bz1LAj3kt6s>

SUGESTÃO DE MÚSICA: AMIGO ESPECIAL | Música infantil sobre inclusão para o dia do amigo <https://youtu.be/5H8ITgRwZkk>

Vídeo Curta Diferenças: <https://youtu.be/4GyQY4Cfqcs>

Gilberto Gil e Preta Gil -_Ser Diferente é Normal : <https://youtu.be/XpG6DoORPIs>

SUGESTÃO DE VÍDEO Racismo e preconceito: <https://youtu.be/qmYucZKoxQA>

O poder das emoções: https://youtu.be/tA_0nL57YPI

Vídeos sobre interseccionalidade

Vídeo Curta Diferenças

<https://youtu.be/4GyQY4Cfqcs>

https://youtu.be/jh9nShadS_c

<https://youtu.be/4ZT3rQpvvSY>

<https://youtu.be/b95QLta2Hy0>

Livres e Iguais: vítimas da homofobia contam suas histórias

https://youtu.be/ZSwHrzizO_w - Homofobia

Amor de Cabelo- Curta Metragem <https://youtu.be/EbMvXiZq6HI-> Cabelo de preto

The FAST story: <https://youtu.be/WCDZdAPBh-I-> Etarismo

Thanya Teacher: https://youtu.be/e4fg_2OV3uY- Etarismo

Bullyng na Escola: <https://youtu.be/wo3B0a0mXwo> Bullyng

Bullyng: Eu não sou um menos 10: <https://youtu.be/bdZT7ZQ-ov4> Bullyng

ANEXO A - TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE UMA ESCOLA ESTADUAL DA SERRA DA MANTIQUEIRA** sob a responsabilidade da pesquisadora Cynthia Esper Corrêa Cintra, com a orientação da Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza. Nesta pesquisa pretende-se analisar junto à equipe docente suas práticas pedagógicas e as lacunas presentes no funcionamento e atendimento aos alunos PAEE matriculados no ensino médio a fim de garantir, além do acesso, a permanência e o êxito desses alunos. Para isso, será aplicado um questionário caracterizador no *Google Forms* disponibilizado via *Whatsapp* e entrevistas com os membros que aceitarem participar do estudo; estas ocorrerão em horário e datas previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. O benefício aos participantes será o de obter maiores informações e conhecimentos que contribuam com práticas educativas inclusivas, a fim de garantir o acesso, permanência e êxito dos alunos PAEE. A intenção é desenvolver, coletivamente, proposta de ação formativa tendo em vista contribuir com as principais demandas apresentadas pela instituição voltadas para a inclusão escolar. A pesquisa apresenta risco mínimo. O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é se sentirem desconfortáveis, inseguros durante a entrevista ou sentirem-se constrangidos de responder alguma questão do questionário. Para prevenir possíveis riscos durante a pesquisa ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que julguem por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Como a entrevista será realizada presencialmente haverá o risco de contaminação pelo COVID-19. Diante disso, serão seguidos rigorosamente todos os protocolos exigidos pela vigilância sanitária, como uso de máscara, álcool gel, sala arejada e mantendo o devido distanciamento para que garanta a segurança dos envolvidos.

Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo, caso exista algum abalo de cunho emocional.

Para participar deste estudo não haverá nenhum custo: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa; para isso, a

qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O participante receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) participante não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável.

Para qualquer outra informação o(a) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora **Cynthia Esper Corrêa Cintra** pelo telefone (12) 997252204 (inclusive ligações a cobrar) ou e-mail cynthiapro2004@yahoo.com.br.

A pesquisa desenvolvida estará sob a orientação da Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza a qual pode ser contatado pelo telefone (19)997927594 .

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderá ser consultado o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

A pesquisadora responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Pesquisadora responsável: **Cynthia Esper Corrêa Cintra**

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR



Universidade de Taubaté Autarquia Municipal de Regime Especial Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76 Recredenciada pelo CEI

CNPJ 45.176.153/0001-22



**MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP

(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Para o cumprimento dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, a ingressante no ano de 2021, Cynthia Esper Corrêa Cintra, RG 16.718.254-7, declara que, uma vez matriculada nesse curso, tem disponibilidade para participação, dedicação e cumprimento das atividades acadêmico-científicas por ele requeridas (aulas, seminários, bancas de apresentação de projetos, palestras, grupos de estudos, orientações, atividades de estágio-docente, etc.), aos sábados, para aulas, e, demais dias, para seminário interdisciplinar e orientações, nos períodos da manhã, tarde ou noite conforme disponibilidade do orientador(a) durante todo o processo de formação. Eventualmente, atividades como participação em eventos poderão ocorrer em outros dias, sendo desejável também a presença do aluno. Em caso de ausências não previstas, deverá justificar-se, comunicando-se com a coordenação ou docente(s) responsáveis pelas atividades programadas, o que não incorrerá em abono de faltas.

No decorrer do curso de mestrado, atendendo ao cronograma definido pela coordenação, assumo o compromisso de desenvolver-se na produção acadêmica, atendendo aos seguintes requisitos:

a) elaborar e apresentar um artigo publicado ou obter documento que comprove o aceite em livro ou periódico da área, assim como em anais de artigo completo com ISBN ou DOI, como produto de apresentação em congresso, ou similar acadêmico, referente ao tema da pesquisa em construção, em coautoria com seu(sua) orientador(a), como condição para requerer o exame de qualificação;

b) elaborar e desenvolver mais um artigo, a ser publicado em periódicos ou revistas científicas relevantes ou obter o aceite em livro ou periódico da área, assim como em anais de artigo completo com ISBN ou DOI, como produto de estudos e pesquisas apresentadas em congresso ou similar acadêmico do tema em estudo, em coautoria com seu (sua) orientador (a), como condição para requerer o exame de defesa;

c) construir e descrever ao menos um produto técnico tecnológico realizável na área da educação básica, articulado à pesquisa desenvolvida e publicizado a partir das orientações oferecidas pelo seu(sua) orientador(a), como condição para requerer o exame de defesa.

O mestrando deve ter clareza que toda a produção intelectual desenvolvida durante a pesquisa de mestrado é sempre uma atividade realizada de forma conjunta e cooperativa com o orientador. Este, portanto, é coautor de artigos, capítulos de livros, livros e/ou trabalhos submetidos em eventos, decorrentes da pesquisa realizada no mestrado e nos anos seguintes ao seu término.

Declara ainda assumir o compromisso de cumprir com os requisitos mínimos à formação exigida por esse Programa, previstos no Regulamento que rege a Pós-graduação *Stricto Sensu* e da Proposta de Curso do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Por estar ciente e de acordo com este compromisso, firmo o presente.

Taubaté, 7, de Abril de 2022.

Assinatura