

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE  
NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

**ELIANE PEREIRA DOMINGUES DA SILVA**

**AS DISCUSSÕES DE VYGOTSKY SOBRE *DEFECTOLOGIA*:  
NECESSIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**GUARULHOS/SP  
2018**

**ELIANE PEREIRA DOMINGUES DA SILVA**

**AS DISCUSSÕES DE VYGOTSKY SOBRE *DEFECTOLOGIA*:  
NECESSIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sueli Salles Fidalgo

**GUARULHOS/SP  
2018**

Silva, Eliane Pereira Domingues

As discussões de Vygotsky sobre *Defectologia*: Necessidades para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva / Eliane Pereira Domingues da Silva – Guarulhos, 2018.

184 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2018.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli Salles Fidalgo

Título em inglês: Discussions of Vygostky About Defectology: Requeriments for Teacher Education in the Inclusive Education Perspective

1. Educação Inclusiva
2. Necessidades Educacionais Específicas.
3. Formação de Professores
4. Pesquisa Crítica de Colaboração

**ELIANE PEREIRA DOMINGUES DA SILVA**

**AS DISCUSSÕES DE VYGOTSKY SOBRE *DEFECTOLOGIA*:  
NECESSIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sueli Salles Fidalgo

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Otília Guimarães Ninin  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elvira Maria Godinho Aranha  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Terezinha Sprenger  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

## *Epígrafe*

*"Não temas, porque eu te remi; chamei-te pelo teu nome, tu és meu. Quando passares pelas águas, eu serei contigo; quando, pelos rios, eles não te submergirão; quando passares pelo fogo, não te queimarás, nem a chama arderá em ti. Porque eu sou o Senhor, teu Deus, o Santo de Israel, teu Salvador... e eu te amei... Não temas, pois, porque estou contigo".*

*Isaias 43: 1-5*

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a presente tese para os meus pais, Joaquim Gomes Pereira e Valdevina Rosa Pereira, por todos os ensinamentos e por terem investido na minha formação com tanto amor e carinho. Pai e Mãe, tudo o que tenho para dar a vocês são palavras de agradecimento. Mais do que a educação formal que vocês me ofereceram e que sempre se esforçaram para que fosse a melhor, a formação humana foi o que de mais importante vocês fizeram por mim; meu caráter, meus valores devo aos dois igualmente. Sou e serei eternamente grata por tudo que vocês dedicaram a mim. Tenho muito orgulho e admiração pelos pais que tenho. Agradeço a Deus pela vida de vocês e peço que Ele continue os abençoando todos os dias. Amo vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Poderoso e Majestoso Deus, pela sua misericórdia dispensada sobre a minha vida, sobretudo a força vinda de Suas Mãos que me capacitou a continuar e chegar até o fim.

Minha gratidão especial à Prof.<sup>a</sup> Dra. Sueli Salles Fidalgo, minha querida orientadora, pela profissional e pela pessoa humana que é. Obrigada por toda sua dedicação e, principalmente, por sempre ter acreditado e confiado em mim ao longo desses anos de estudos.

Ao meu filho, João Guilherme Domingues da Silva, pela compreensão da minha ausência nos momentos em que mais precisava de mim, apesar de tudo, você cresceu, amadureceu e hoje é um jovem lindo de um coração grande cheio de amor e carinho por mim. Te amo meu amor!

Ao meu marido, Eduardo Domingues da Silva, companheiro em todos os momentos, ajudando na realização deste trabalho.

Às professoras Dras. Maria Cecília Camargo Magalhães e Maria Otília Guimarães Ninin, pelas valiosas sugestões dadas na banca de qualificação.

Aos meus queridos Pastores, Eielza e Walter, da Igreja Apostólica Restaurando Vidas – IAREVI, sacerdotes unguídos, representantes de Deus aqui na terra, que tanto têm abençoado a minha vida através das orações e profetizando com uma unção de sabedoria e conhecimento sobre mim. Que Deus continue os abençoando fazendo prosperar o trabalho de suas mãos.

Aos queridos companheiros de doutorado, Lucineide, Márcio e Márcia, obrigada pelo apoio nas viagens, apresentações das nossas pesquisas em lugares tão distantes, mas tão significativos para os nossos estudos. Que experiências maravilhosas que jamais esquecerei. Vocês são demais!

Aos professores, coordenadores e diretores da Escola Estadual Dona Idalina Macedo Costa, pela dedicação e empenho, que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À CAPES pela bolsa de estudos, o que permitiu a realização deste trabalho.



## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar e compreender como as concepções de Vygotsky, a partir dos estudos em *Defectologia*, podem contribuir para a formação de professores, visando à reconstrução de uma prática pedagógica inclusiva, que garanta o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular. A formação de professores é um assunto muito importante no contexto da inclusão (FERREIRA, 2014), pois, com os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais específicas e com a formação teórico-prática sobre o fazer docente, o professor pode ressignificar a sua prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado (PIETRO, 2006). Em relação às contribuições da teoria sociohistórico-cultural de Vygotsky para a educação, destacam-se os estudos em *Defectologia*, que deve ser entendida como ciência que, pelo menos na concepção vygotskyana, tem como base o pressuposto de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares ditos ‘normais’, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKY, [1924]1997, p.12). A pesquisa crítica de colaboração, como uma escolha metodológica (MAGALHÃES, 2003), visa construir um espaço que propicie a reflexão crítica dos educadores e dos pesquisadores sobre a sua própria prática, abordando as expectativas, os impactos e as reflexões vivenciadas por aqueles que estão inseridos no fazer metodológico (FIDALGO & MAGALHÃES, 2010). No caso da presente pesquisa, as etapas incluíram a realização de curso de formação para professores em uma escola pública do Município de São Caetano do Sul e duas entrevistas semiestruturadas, aplicadas antes e depois da formação, para que, na análise, comparando ambas as entrevistas, fosse possível perceber as ressignificações dos educadores quanto à sua prática. Os resultados mostram que o processo de formação permitiu uma flexibilização da postura dos professores no que se refere ao planejamento de suas aulas para os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva – Necessidades Educacionais Específicas – Formação de professores – Pesquisa Crítica de Colaboração

## ABSTRACT

The present work aims at analyzing and understanding how Vygotsky's concepts, based on the *Defectology* studies, can contribute to the education of teachers, in order to establish an inclusive pedagogical practice that can ensure the access and the permanence of students with special needs in regular schools. Teacher education is a key subject in the context of inclusion (FERREIRA, 2014), provided that with the knowledge about students with special needs and the theoretical and practical education on the educational performance, the teacher can reframe the pedagogical practice to meet the needs of such students (PIETRO, 2006). Regarding the contributions of Vygotsky's socialhistorical-cultural theory to education, we emphasize the studies in *Defectology*, which must be understood as the science that, at least in Vygotsky's conception, is based on the premise that "the child whose development is complicated by a disability is not simply less developed than its so called 'normal' peers, but otherwise develops in a different manner" (VYGOTSKY, [1924]1997, p.12). The critical-collaborative research as a choice of methodology aims at building a space that enables the critical thinking of teachers and researchers about their own practice, approaching the expectations, the impacts and the thoughts experienced by those who are part of the methodological procedure (FIDALGO & MAGALHÃES, 2010). Concerning the present research, the phases included a teacher education course in a public school in the city of São Caetano do Sul and two semi-structured interviews, carried out before and after the education, so that during data analysis, when both interviews should be compared, it would be possible to notice the reframing of the teachers' performance. Results show that the education process enabled a flexibilization of the posture of the teachers when it comes to planning lessons for the students with specific educational needs.

**Key words:** Inclusive Education – Collaborative Research – Special Needs – Teacher education

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sobre Colaboração.....	81
Figura 2 – Sobre Educação Inclusiva.....	85
Figura 3 – Sobre Adaptação Curricular.....	92
Figura 4 – Sobre o Papel do Professor.....	96
Figura 5 – Sobre Formação de Professores.....	102
Figura 6 – Sobre Efetivação da Educação Inclusiva.....	106
Figura 7 – Sobre a Proposta de Educação Inclusiva.....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro da entrevista semiestruturada pré formação.....	65
Quadro 2 – Informações do projeto do curso.....	66
Quadro 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada pós formação.....	70
Quadro 4 – As marcas linguísticas-discursivas da reflexão crítica.....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos professores da entrevista.....	62
Tabela 2 – Cronograma – Conteúdos Programático do curso.....	68

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 Contribuições dos Estudos em <i>Defectologia</i> para Educação Inclusiva.....	23
1.2 Fundamentos da Educação Inclusiva.....	31
1.3 Formação de Professores.....	40
1.4 A Formação de Professores com base na “Colaboração”.....	46
2 METODOLOGIA.....	51
2.1 O que se entende por Pesquisa Crítica de Colaboração.....	52
2.2 Contexto de Pesquisa.....	57
2.3 Os Participantes.....	59
2.4 Produção de dados.....	63
3 Critérios para análise de dados.....	71
3.1 Análise e interpretação dos dados.....	76
3.2 Questões de credibilidade.....	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS.....	131
Anexo I – Análise do conteúdo temático – Entrevista inicial: Professora C.....	131
Anexo II – Análise do conteúdo temático – Entrevista inicial: Professora E.....	139
Anexo III – Análise do conteúdo temático – Entrevista inicial: Professor P.....	146
Anexo IV – Análise do conteúdo temático – Entrevista final: Professora C.....	153
Anexo V – Análise do conteúdo temático – Entrevista final: Professora E.....	163
Anexo VI – Análise do conteúdo temático – Entrevista final: Professor P.....	173
Anexo VII – Linha do tempo da pesquisa.....	180

## INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, nas últimas décadas, tem sido uma das questões mais discutidas no âmbito da sociedade e pela comunidade escolar. A proposta de uma educação voltada para todos, principalmente para os alunos com necessidades educacionais específicas<sup>1</sup>, tem provocado profundas transformações na estrutura educacional e na prática pedagógica em sala de aula.

Segundo Carvalho (2004 p. 73), o que se pretende na Educação Inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas (o que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Desse modo, podemos afirmar que a Educação Inclusiva é um desafio que envolve a escola numa inevitável transformação organizacional e pedagógica, no sentido de uma maior abertura à comunidade educativa (PERRENOUD, 2000).

Mais do que assumir a concepção de “Educação para Todos”, para superar a situação é preciso torná-la realidade. Assim, o objetivo de uma educação de qualidade, consiste na reestruturação das escolas para que respondam às necessidades de todos os alunos e não só às de alguns (AINSCOW, 1999). Nesse sentido, a escola deve assumir de forma frontal as principais tarefas da Inclusão, ou seja, promover a aprendizagem e a participação dos alunos, minimizando as “barreiras”.

---

<sup>1</sup> Quando abordamos as várias significações, no decorrer da história da educação inclusiva, no que diz respeito à definição de pessoa com deficiência, isto é, como a ela nos referimos, é possível perceber algumas mudanças, tanto nas políticas de inclusão quanto no contexto escolar. Compreendemos que as mudanças desses termos (Portador de Necessidades Especiais (PNE); Necessidades Educativas Especiais (NEE); Necessidades Educacionais Especiais (NEE)) têm por objetivo ajudar na construção de uma sociedade inclusiva, ou seja, referir-se à pessoa com deficiência de forma mais humanizada, na tentativa de desconstruir termos preconceituosos. Nesta pesquisa, escolhemos usar o termo Necessidades Educacionais Específicas (NEE). De acordo com Fidalgo & Magalhães (2017, p. 63), todos têm uma necessidade específica. Segundo Fidalgo (2018), há muitas crianças em escolas que têm necessidades especiais, mas não são deficientes, por exemplo, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças superdotadas.

Em outras palavras, quando falamos de Inclusão, referimo-nos: a) à capacidade de acolher a diversidade; b) à interação com todos os alunos, não rotulando, nem excluindo; c) ao cuidado que a escola deve ter para que os alunos não se sintam excluídos e; d) ao direito ao acesso à educação, adotando medidas para determinados alunos (UNESCO, 2005).

As adaptações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas.

Assim sendo, deve apresentar-se como promotora das aprendizagens dos alunos com necessidades educacionais específicas, tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, necessitando, para isso, de se apresentar como referência da educação em geral e, particularmente, da educação inclusiva.

Essas perspectivas, diante da formação de professores, mostram-se complexas, pois, na construção de escolas inclusivas, é a própria escola que vai se organizar para que aconteça uma aprendizagem ativa, na qual todos os membros (alunos e professores) valorizem o ensino.

Para isso, é necessário desenvolver esforços que promovam novas formas de organização da escola, através de investigações favoráveis ao sucesso de aprendizagem e, essencialmente, desenvolver e aperfeiçoar a formação de professores de maneira a transformar as suas atitudes e promover mudança das práticas.

A respeito dessa questão, Tessaro (2005, p.52) comenta que

Estudos evidenciam que os professores, na sua maioria, não são consultados e, muito menos preparados, para receber em suas salas alunos portadores de deficiência, e sentem-se inseguros, preocupados e desamparados em sua atuação profissional.

Segundo Pietro (2006, p.58), “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente, por todos”. Dessa forma, é de fundamental importância a



capacitação do professor, visando uma formação teórico-metodológica que lhe permita ressignificar sua prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado. Nesse sentido, as discussões da teoria sóciohistórico-cultural (VYGOTSKY, 1924-1934) podem contribuir para a transformação da prática docente.

Na teoria de Vygotsky, destacam-se os estudos em *Defectologia*, que deve ser entendida como ciência que, na concepção vygotskyana, tem como tese-base o pressuposto de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares ditos “normais”, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p.12). A *Defectologia* tem como objetivo principal encontrar um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas, que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência.

Com base nos estudos de Vygotsky, os estudos chamados “colaborativos críticos” ganharam destaque nos últimos anos, conforme Magalhães (1994, 1998, 2001, 2004, 2006, 2010), Magalhães & Fidalgo (2010), Fidalgo & Shimoura (2006), Liberali & Magalhães (2006, 2009), Liberali (2006), Ibiapina (2008). A pesquisa crítica de colaboração é uma modalidade de pesquisa voltada para o desenvolvimento profissional de educadores e pesquisadores, simultaneamente. Apresenta, como objeto de investigação, situações que envolvem reflexão crítica e colaboração sobre conhecimentos – forma de agir e suas bases teóricas.

Para que os professores ressignifiquem a sua prática, é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com palestras, seminários, aulas expositivas, mas, muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada.

Nessa perspectiva, a colaboração constitui uma forma especial de envolvimento entre os participantes, com trabalhos e tarefas realizados por todos os envolvidos, de modo que todos aprofundem seus conhecimentos em relação a si próprios e aos outros.

Sendo assim, segundo Magalhães (2010), a pesquisa crítica de colaboração – como uma escolha metodológica – pode propiciar, no contexto escolar, esse espaço para reflexão, para crítica e para negociação sobre as práticas discursivas da sala

de aula e sua relação com os objetivos declarados pelos agentes. Isto é, um espaço em que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem possa ser relacionado às escolhas efetuadas na prática e em que teorias e práticas possam ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas através de resoluções colaborativas, isto é, através de negociações.

Diante disso, as questões que se pretendem como objeto de estudo da presente pesquisa são:

1. Quais foram os conhecimentos apresentados pelos professores sobre inclusão, necessidades educacionais específicas (NEE) e/ou os estudos vygotskyanos de *Defectologia*?
2. Como esses conhecimentos são utilizados na prática do professor de forma a garantir a aprendizagem do aluno com deficiência ou necessidades educacionais específicas (NEE)?
3. Como os conhecimentos discutidos durante o curso de formação (colaboração, educação inclusiva, necessidades educacionais específicas, adaptação curricular, papel do professor, formação de professores, papel da linguagem e reflexão crítica) possibilitaram a ressignificação das ações dos professores? Que compreensões apresentaram, ao final, sobre o que foi ensinado e sobre como as suas práticas puderam ser transformadas?

Para tanto, delineamos como objetivo geral de pesquisa: analisar e compreender como as concepções de Vygotsky, a partir dos estudos em *Defectologia*, podem contribuir para a formação de professores, visando à reconstrução de uma prática pedagógica inclusiva, que garanta o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular.

Com o objetivo de destacar a relevância científica da presente pesquisa na área de formação de professores, foi realizado um levantamento de estudos correlatos sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva com ênfase na metodologia da pesquisa crítica de colaboração. O banco de dados escolhido foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. As palavras-chave utilizadas foram: Educação Inclusiva, Necessidades Educacionais Específicas, Formação de Professores e Pesquisa Crítica de Colaboração.

Nos últimos anos, muito se tem pesquisado acerca da educação inclusiva; dentre os principais trabalhos, encontramos a dissertação intitulada “A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais”, de Maria Aparecida Domingos, defendida no ano de 2005, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Com base nos conceitos de sentido e significado de Vygotsky, a autora discute o cotidiano de uma escola regular que conta com alunos com necessidades educacionais específicas. Nesse trabalho, Domingos “investiga, descreve e analisa os desafios, as polaridades, os discursos, as ações, os sentidos e significados que permeiam a inclusão desses alunos”.

Outro trabalho encontrado é a tese “Inclusão escolar e educação para todos”, de Iolanda Montano dos Santos, defendida em 2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A autora busca problematizar como a inclusão escolar, sendo processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual. Discute como “a inclusão escolar está implicada na inclusão social em termos de cidadania, de participação e de acesso aos diferentes espaços sociais”. O problema central tratado na tese é a discussão de que, “na atualidade, não é suficiente integrar os sujeitos, ou seja, inseri-los na sala de aula (SASSAKI, 2006, p.126), mas é preciso incluí-los na vida escolar e social da sua comunidade”.

Por último, em relação às pesquisas acerca da educação inclusiva, no ano de 2014, Kelly Cristina Brandão da Silva defendeu, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a tese “Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes”. Nesse trabalho, buscou analisar “as vicissitudes e contradições que se destacam no processo de implementação da educação inclusiva no Brasil, principalmente no que concerne ao retorno revigorado da lógica clássica da educação especial, assim como a supremacia do saber especializado” (SILVA, 2014, p. 169). A autora optou pela seleção e análise da legislação federal específica, na forma de leis, decretos, portarias e resoluções, além de documentos internacionais. Alguns (in)convenientes paradoxos são aprofundados, tais como a histórica aliança entre Medicina, Psicologia e Pedagogia. A autora salienta, que, ao longo da pesquisa, foi possível evidenciar que a inclusão

escolar no Brasil tem sido “idealizada enquanto um imperativo, o qual obedecerá a um pragmatismo técnico – o que podemos analisar pensando (ou questionando) se a escola está, de fato, preparada para receber esses alunos ou mesmo se é pela técnica que se forma o educador”. Outro aspecto bastante revelador, aprofundado nessa pesquisa, diz respeito à “extrema valorização dos aspectos legais, os quais parecem mascarar tensões, anular divergências e, por vezes, calar os sujeitos envolvidos. Professores e alunos, os principais atores desse processo de inclusão, são ‘falados’ através da legislação”.

Da mesma forma, pode-se constatar um aumento expressivo de pesquisas acerca de formação docente. Destacamos três teses que discutem o assunto.

A tese de Bruna Ramos Marinho (2009), da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, intitulada “A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia Marxiana”, analisou a abordagem de formação de professores tendo em vista o Professor Reflexivo. “Tal abordagem propõe a elaboração de uma epistemologia da prática que, com base na experiência docente, busca construir um conhecimento voltado às necessidades da prática pedagógica e, com o uso, responder às complexas demandas postas à escola, tendo em vista o amplo desenvolvimento tecnológico da sociedade atual”. Esse trabalho é importante para a presente pesquisa, visto que a reflexão crítica é base para a formação na perspectiva da pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2006).

A Tese “A pesquisa na formação de professores: experiências e representações” é referente ao ano de 2009 e foi defendida por Maria Regina Bortolini, da universidade Federal do Rio de Janeiro. A autora teve como objetivo “investigar as representações de pesquisa que orientam/ressignificam as experiências que o projeto curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá propõe”. Considera o “currículo como elemento de organização da formação, que resulta de processo histórico, e, neste caso, voltado para a profissionalização do magistério. Assim, as representações permitem a elaboração de certos consensos sociais, sobre os quais as práticas se assentam, mas também se transformam”.

Outra tese que discute o tema foi defendida por Luéli Nogueira Duarte e Silva, pela Universidade Federal de Goiás, no ano de 2011. O título é “Formação de

professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática”. O referido trabalho teve como objetivo central discutir como “a questão da relação teoria e prática é formulada nas abordagens contemporâneas de formação de professores que defendem a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação e na prática do professor”. Enfocou-se, particularmente, “a pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa, contando ou não com a colaboração de especialistas da universidade”.

Quando buscamos os dois temas, “educação inclusiva” e “formação de professores”, à luz da teoria sóciohistórico-cultural, observamos, no entanto, poucos trabalhos publicados.

Encontramos a dissertação de Marília de Queiroz Dias Jácome, intitulada, “Apropriações da teoria de Vigotski em livros de psicologia voltados para a formação de professores”, defendida no ano de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que investigou a apropriação da teoria histórico-cultural – ou teoria de Vygotsky<sup>2</sup> – em livros de Psicologia destinados à formação de professores. “Constitui-se em um trabalho de análise textual, no qual, inicialmente, pesquisou-se planos de ensino de disciplinas de Psicologia e Licenciatura em páginas da internet, de Instituições de Educação Superior, entre Universidades públicas e privadas e Centros universitários privados”.

Outro trabalho encontrado é a dissertação “Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural”, de Marília Maria Verdinelli, defendida em 2007, na Universidade Estadual de Maringá. A autora busca, nesse trabalho, investigar o processo de formação contínua de professores do Ensino Fundamental da Rede privada de Ensino em Maringá-PR, subsidiada pelo referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Crítica. Realizou um estudo em torno da “formação contínua de professores, passando pela análise dos conceitos ao longo dos anos, relatando as dificuldades de mudança na prática pedagógica em função do distanciamento entre teoria e prática”.

---

<sup>2</sup> Alguns autores utilizam a grafia Vigotski, outros, Vygotsky. Ultimamente, a grafia do nome desse autor tem se tornado uma questão discutida em alguns meios acadêmicos, como o autor é russo e seu nome, portanto, é grafado em alfabeto cirílico, não há uma forma exata que, em detrimento da outra, deva ser utilizada quando o escrevemos em língua portuguesa. Optamos por Vygotsky por ser a grafia que mais comumente foi encontrado nos textos selecionados para leitura.

Em relação ao processo de inclusão, formação de professores e o referencial teórico de Vygotsky, no ano de 2010, Sandra Cordeiro de Melo, defendeu, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, a tese “Inclusão em educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão”. Nele, a autora buscou “desvelar as percepções dos professores da rede Estadual do Rio de Janeiro sobre as estratégias pedagógicas inerentes ao processo de inclusão em educação, representadas através da elaboração coletiva de planos de aulas”. Ela partiu do pressuposto de que o aprofundamento dos estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem do aluno com transtorno autista facilitaria o processo de ensino e de aprendizagem dos demais alunos, bem como, orientar a elaboração de estratégias pedagógicas para a escola inclusiva.

Apesar da crescente importância dos estudos sobre educação inclusiva e formação de professores, há uma necessidade de mais estudos que aprofundem o assunto. Porém, na bibliografia pesquisada, não foram encontrados trabalhos que enfocassem a teoria sócio-histórico-cultural com vias à formação crítico-reflexiva do professor na perspectiva da educação inclusiva o que, de certa forma, é uma lacuna que este trabalho tenta preencher, ainda que parcialmente.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

### 1.1 Contribuições dos Estudos em *Defectologia* para a Educação Inclusiva

Esta seção objetiva discutir os conceitos dos estudos de *Defectologia*, de Vygotsky (1924-1934)<sup>3</sup>, e suas contribuições para a formação de professores na intenção de buscar informações norteadoras para os desafios que se apresentam aos profissionais que atuam junto à educação inclusiva.

Os estudos de Vygotsky, relativos à *Defectologia*<sup>4</sup>, esclarecem a relação da deficiência com respeito às questões sócio-histórico-culturais, propondo uma nova prática voltada à criação de instrumentos culturais para a aprendizagem da criança com deficiência e a utilização de procedimentos de ensino que possibilitem o domínio destes.

O tema central de suas investigações é o estudo do processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentavam um comportamento diferente daquelas que tinham um desenvolvimento “normal”. Vygotsky ([1929] 1997 p. 14) relata que a posição central da *Defectologia* é o estudo dinâmico da criança com deficiência, o qual não se pode limitar pela determinação do nível e gravidade da deficiência, mas deve considerar os processos compensatórios utilizados pela escola para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o que importa, para a *Defectologia*, é a reação do organismo e da personalidade da criança ao defeito, principalmente com a mediação de instrumentos organizados e implementados para o problema que a criança apresenta, e não o defeito em si.

Vygotsky ([1929] 1997) defende, também, que a criança com deficiência representa “uma singularidade qualitativa” (p.30) em cada estágio do seu desenvolvimento, em cada uma das suas fases. Uma criança com deficiência

---

<sup>3</sup>Vygotsky escreveu, em Moscou, entre 1924 e 1934, os textos que, hoje, compõem, em espanhol, o quinto volume das Obras Escolhidas (em inglês, trata-se do segundo volume), porém há um texto que foi publicado em 1935 postumamente.

<sup>4</sup> Os termos “defeito”, “*defectologia*”, “normal” etc., são usados, aqui, tendo como ponto de partida o capítulo que trata do estudo de Vygotsky acerca do desenvolvimento da criança com deficiência. Esse autor usou esses termos – típicos da época em que escreveu. Não pretendemos desrespeitar a pessoa com deficiência. Apenas, faz-se referência ao trabalho desse autor.

representa um tipo qualitativamente diferente e único de desenvolvimento, ou seja, possui uma estrutura orgânica e psicológica específica. A singularidade da abordagem de Vygotsky reside na sua compreensão da deficiência não como um "prejuízo biológico com consequências psicológicas", mas como um fenômeno de desenvolvimento sociohistórico-cultural. A fim de superar explicações puramente biológicas sobre o desenvolvimento, Vygotsky ([1929] 1997) defende que, se o desenvolvimento está acometido por déficits orgânicos, é necessária uma reorganização do processo como um todo, e isso se dá socialmente, como se dá socialmente a concepção de defeito – ou qualquer outro significado – nas relações humanas.

Qualquer falha física - seja cegueira, surdez ou deficiência mental congênita - não só modifica a relação do homem com o mundo, mas manifesta-se principalmente nas relações com as pessoas. O defeito orgânico é realizado como comportamento social anormal (VYGOTSKY, [1924] 1997, p.73).<sup>5</sup> (Minha tradução)

E se durante o processo de reorganização forem encontrados obstáculos que impeçam o desenvolvimento, este ambiente torna-se adverso para a evolução da pessoa com deficiência. Necessita, portanto, ser adaptado.

Vygotsky argumentou que uma deficiência é percebida como uma "anormalidade" apenas quando trazida para o contexto social. Como dito acima, para ele, a deficiência, como qualquer outro conceito do qual a criança se aproprie durante a sua vida, tem seu significado construído socialmente. Ele afirma que a criança não se percebe deficiente até que as suas diferenças ou singularidades se tornem socialmente evidentes.

A educação da criança deficiente (do cego, do surdo) é um processo exatamente igual ao da criança "normal", no que diz respeito à elaboração de novas formas de comportamento, à criação de reações. Consequentemente, os problemas da educação das crianças com deficiência só podem ser resolvidos como um problema de pedagogia social. A educação social da criança com deficiência, baseada nos métodos de compensação social de sua deficiência natural, é o único caminho cientificamente válido e ideias corretas. A

---

<sup>5</sup> Nota original: Cualquier insuficiencia corporal - sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita - no solo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta (VYGOTSKY, [1924] 1997, p.73).



educação especial deve ser subordinada ao social, deve estar ligada a isto e, além disso, deve funcionar organicamente com ela, incorporada como parte componente (VYGOTSKY, [1924] 1997, p.81)<sup>6</sup>.

Como se pode ver, Vygotsky defendia que a educação deveria planejar e estabelecer problemas que desafiassem a criança com deficiência no processo de aprendizagem, ainda que estas não conseguissem resolvê-los imediatamente. Para ele, essa alternativa, que produzia a necessidade da busca por uma solução pela criança com deficiência e por seus pares, era mais adequada do que se adaptar à deficiência, no sentido de não prover desafios, mas manter-se no nível em que a criança se encontra – como faziam as instituições especializadas.

Verificamos, nesse sentido, que estabelecer dificuldades superáveis pressupõe conhecer não apenas as possibilidades atuais do sujeito, mas, ainda, visualizar aquelas presentes em potencial.

A tese fundamental da *Defectologia* – e que justifica sua existência como ciência – sustenta que:

A criança, cujo desenvolvimento está complicado por um defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outra maneira (VYGOTSKY, [1929] 1997, p. 12)<sup>7</sup>. (Minha tradução)

Em outras palavras, é possível dizer que a criança com deficiência, embora em um ritmo diferente daquele apresentado por algumas crianças sem deficiência, desenvolve-se, desde que tenha os instrumentos e as intervenções adequados para fazê-lo. Vygotsky questiona e revoluciona a própria ideia de desenvolvimento.

Dessa forma, o estudo sistemático da *Defectologia* possibilitou pensar na organização de um ensino especial que, a partir de constructos teóricos, contribuiu

---

<sup>6</sup> La educación del niño deficiente (del ciego, del sordo) es un proceso exactamente igual de elaboración de nuevas formas de conducta, de creación de reacciones condicionadas, que en el niño normal. Por consiguiente, los problemas de la educación de los niños deficientes sólo pueden ser resueltos como un problema de la pedagogía social. La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporarse como parte componente (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 81).

<sup>7</sup>Nota original: El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo (VYGOTSKY, [1929] 1997, p. 12).

para a compreensão do desenvolvimento, do ensino e das características da pessoa com deficiência (VYGOTSKY, 1997).

Quando discutimos o processo de aprendizagem da criança com deficiência, é proposta (embora nem sempre implementada ou fácil de implementar), por meio da inclusão, uma educação de qualidade para todos. Atualmente, as pesquisas acadêmicas sobre educação inclusiva têm contribuído para o desenvolvimento do conhecimento das questões sobre esse tema. No entanto, ainda existe uma necessidade de compreender os fundamentos relativos à educação inclusiva de forma que seja possível promover novas perspectivas dessas práticas aos alunos com alguma deficiência ou limitação.

Neste sentido, Muszkat (2012, p. 14) afirma que:

A inclusão responsável envolve um aprofundamento de questões conceituais, que vão da garantia à acessibilidade e quebras das barreiras arquitetônicas e pedagógicas até as mudanças substanciais mais criativas e menos autoritárias na forma de ensinar, na capacitação profissional, na comunicação mais estreita entre a saúde e a educação e na contribuição positiva da ciência para a construção de novos conceitos que ampliem a prática de inserção de crianças com vários tipos de deficiência e distúrbios do neurodesenvolvimento.

Segundo Rodrigues (2007, p. 22), atualmente, falar de inclusão é falar de um novo paradigma em termos de educação; de uma nova concepção de escola, em que a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação estão presentes em todas as práticas escolares.

Os desafios enfrentados por Vygotsky eram parecidos com os de quem se dedica à busca da utilização de dispositivos para o desenvolvimento de crianças com deficiência nos dias de hoje. O material escrito por esse autor russo pode ser pensado como parte de um processo investigativo da aprendizagem da criança com capacidades limitadas, cujo foco não está em comparar os níveis de aprendizado de forma quantitativa, e sim analisar as diferentes formas de desenvolvimento, respeitando a especificidade de cada um (VYGOTSKY, 1997).

Pelas discussões apresentadas pelo autor, é possível entender pela leitura da obra que, assim como ocorre com as investigações sobre o desenvolvimento de

crianças ditas “normais”, os objetivos dos estudos de Vygotsky centram-se em entender a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças que têm deficiência. Vygotsky ([1929] 1997) esclarece que o social desempenha um papel muito importante no desenvolvimento dos processos mentais e considera as funções psicológicas superiores um conceito fundamental em sua teoria.

Diante do exposto acima, observa-se que as funções psicológicas superiores representam um sistema aberto que pode ser modificado em contextos sociais e a mediação proposta para o ser humano. Vygotsky ([1934] 1997, p. 105) afirma que cada função mental superior passa, necessariamente, por uma fase externa do desenvolvimento, já que é, principalmente, social.

Cabe ressaltar que as funções psicológicas superiores como a capacidade de solucionar problemas, o armazenamento, o uso adequado da memória, a formação de novos conceitos e o desenvolvimento da vontade aparecem, inicialmente, no plano social e, apenas depois, são internalizadas para o plano intrapsicológico (VYGOTSKY, [1931] 1995, p.94).

Em outras palavras, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual. Primeiro, entre as pessoas (interpsicológico) e, depois, dentro da criança (intrapsicológico).

Neste sentido, quando a função torna-se mediada, acontece um processo de desenvolvimento mental – como um processo de autorregulação e auto-organização do sistema – que, conseqüentemente, aparece como uma resposta a um impacto social externo. Isto é, um acúmulo de experiências sociais que levam a uma mudança nas funções psicológicas superiores (ZINCHENKO & PERVICHKO, 2013, p. 34).

Da mesma forma, é preciso distinguir o que ele chamou de defeito primário e secundário. O defeito primário, para o autor, consiste nos problemas de ordem orgânica, ou seja, o defeito biológico. O defeito secundário engloba os resultados da maneira como o contexto social está estruturado em relação à criança com deficiência (VYGOTSKY, [1931] 1997, p. 142) e este pode ser evitado com os instrumentos e as intervenções adequadas, pois se trata do modo como o social

deixou de atender às necessidades da criança para que esta pudesse desenvolver as funções psicológicas superiores. O autor afirma que:

Um ambiente inadequado e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança, muito frequentemente e violentamente conduzem a criança com atraso mental a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o atraso, pelo contrário, acentuam e agravam seu fracasso inicial. (Minha tradução)<sup>8</sup>

Em outras palavras, Vygotsky ([1931] 1997) chama a atenção para a relação entre o ambiente e a lesão orgânica, pois, se o ambiente não provê os estímulos adequados, converte-se em momentos negativos. As condições sociais são fatores determinantes para o desenvolvimento e, nesse sentido, podem ser criadas barreiras para a participação cultural e social da criança com deficiência.

Sendo assim, Vygotsky ([1931] 1997, p. 144 e 145) postula que:

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, a sua exclusão do ambiente cultural, da “nutrição ambiental”. (...) Por isso, o atraso se acumula, acumulam-se as características negativas, as complicações adicionais na forma do desenvolvimento social incompleto, e de uma negligência pedagógica. As complicações secundárias são muitas vezes o resultado de uma educação incompleta. No ambiente onde cresce, recebeu menos do que poderia; ninguém tentou aproximar a criança ao meio ambiente, e se a criança tiver pouco contato com o coletivo infantil, podem, então, ocorrer complicações secundárias<sup>9</sup>. (Minha tradução)

Vygotsky esclarece, portanto, que as crianças, ao longo do seu desenvolvimento, vão acumulando experiências sociais que podem tanto servir de

---

<sup>8</sup> Nota original: Un ambiente malo y la influencia que surge durante el proceso de desarrollo del niño, muy frecuente y violentamente conducen al niño mentalmente retrasado a momentos negativos adicionales que, lejos de ayudar a superar el retraso, por el contrario, acentúan y agravan su insuficiencia inicial (VYGOTSKY, [1931] 1997, p. 142).

<sup>9</sup> Nota original: El desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la “nutrición ambiental”. La causa de la insuficiencia, no sintió oportunamente la influencia del ambiente circundante, a consecuencia de lo cual su retraso se acumula, se acumulan las características negativas, las complicaciones adicionales en forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica. Con frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. En el ambiente donde crece, ha tomado menos de lo que podía; nadie intentó acercarlo al ambiente; y si el niño ha estado poco en contacto con una colectividad infantil, entonces aquí pueden surgir las complicaciones secundarias (VYGOTSKY, ([1931] 1997, p. 144 e 145).

caminhos para este, como provocar complicações no quadro da deficiência. Em outras palavras, é preciso entender a mediação como um conceito central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o funcionamento psicológico superior.

Para Vygotsky (2011, p. 26), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a qual deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por este.

Vygotsky mostra sua compreensão sobre o conceito de mediação na interação do homem com o ambiente pelo uso de instrumentos e signos - (daqui em diante trataremos ambos como artefatos culturais) - que são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana (VYGOTSKY, [1930] 2007, p. 8). Ele acreditava que a internalização dos artefatos culturais produzidos culturalmente provocaria transformações comportamentais.

Como visto acima, Vygotsky (1930) caracteriza dois tipos de elementos que são relevantes na atividade mediada: o uso de artefatos culturais. Estes são elementos de grande importância no processo de aprendizagem, pois orientarão o comportamento humano em relação à internalização das funções psicológicas e às mudanças no funcionamento cognitivo.

A mediação por instrumento físico é orientada externamente para controlar a natureza. Os instrumentos, quando inseridos entre o homem e o mundo, ampliam as possibilidades de transformação da natureza. Desse modo, os instrumentos mediadores são construídos para realizar a atividade humana (o trabalho).

Oliveira (2011, p. 27) afirma que Vygotsky busca compreender a origem e o desenvolvimento da espécie humana com base no trabalho:

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana. No trabalho, desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.

São os artefatos culturais que auxiliam nos processos psicológicos (OLIVEIRA, 2011, p. 30). Com o auxílio dos artefatos culturais, o ser humano é capaz de controlar, de forma voluntária, suas atividades psíquicas e ampliar a

capacidade de atenção, memória, processamento das informações, o que torna a mente mais sofisticada, possibilitando um comportamento mais controlado.

A partir dos conceitos desses dois elementos, podemos verificar uma compreensão essencial sobre o modo como o homem conhece o mundo em que habita e, ao conhecê-lo, provoca transformações em si próprio (TOURINHO & SAMPAIO, 2009, p. 124).

O mesmo ocorre com a educação especial (ou inclusiva). Com base nos estudos desse pensador russo, é possível dizer que a educação especial/inclusiva não deve ser apenas uma versão reduzida da educação regular, mas um ambiente especialmente concebido para que ocorram a interação e a aprendizagem de crianças com e sem deficiência conjuntamente, e no qual os professores sejam capazes de atender às necessidades individuais da criança com deficiência para além das necessidades das classes como um todo (o que a escola considera de forma padronizada). Deve ser um sistema especial que emprega, também, métodos específicos porque os estudantes com deficiência requerem métodos educacionais modificados e alternativos. Vygotsky insistiu na criação de um ambiente de aprendizagem que proporcionasse aos alunos com deficiência meios alternativos de comunicação e desenvolvimento, utilizando os "instrumentos psicológicos" mais adequados para compensar a sua deficiência específica.

É importante lembrar que os alunos com deficiência precisam, como afirma Vygotsky, do desafio propiciado pela escola regular, para que não fiquem presos em suas próprias limitações – o que ocorreria se só tivessem interações com outras crianças com limitações similares. No entanto, também precisam de professores especialmente formados, um currículo diferenciado, meios auxiliares tecnológicos especiais e mais tempo para aprender.

Vygotsky esclarece, em *Fundamentos da Defectologia*, que a criança com deficiência intelectual, por exemplo, poderá perder, como parte do processo degenerativo orgânico, porções das funções primárias com as quais nasceu e diz que é precisamente por isso que necessitamos de criar espaços que lhe permitam desenvolver as funções não primárias, isto é, as superiores, com as quais ela conseguirá continuar o seu processo de crescimento.

Nesse caso, como esclarecem Fidalgo e Magalhães (2017, p. 79), Vygotsky defendia o conceito de compensação – que, para ele, se dava no coletivo, como toda a aprendizagem. Dessa forma, o que as autoras concluem ser um conceito de “compensação social” ocorre no que pode ser definido como

resultado dos caminhos trilhados (ou métodos utilizados) no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, assim como a consciência da deficiência se dá no âmbito social, a ideia de compensação também ocorre na coletividade.

E, citando o autor russo, completam:

Não podemos nos esquecer de que “(...) a coletividade é um fator [importante] para o desenvolvimento de crianças normais e anormais” (VYGOTSKY, 1931a/1993, p.129).

## **1.2 Fundamentos da Educação Inclusiva**

Esta seção discute os conceitos que dizem respeito aos fundamentos da educação inclusiva, bem como suas implicações na prática pedagógica. Descreveremos algumas questões referentes à inclusão com base em alguns autores contemporâneos, que trazem, em suas pesquisas, a reflexão de um sistema educacional que propõe oferecer uma educação de qualidade para todos.

No contexto educacional, percebemos diferentes entendimentos no uso dos termos relacionados à educação inclusiva. Da mesma forma, notamos a dificuldade do envolvimento didático dos professores na elaboração das atividades pedagógicas que produzam um conhecimento crítico, visando à garantia do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Isso implica refletir sobre a formação de professores como um processo contínuo, necessitando construir ações mobilizadoras para a sala de aula. Nesse sentido, é preciso discutir o distanciamento entre a teoria e a prática para que o trabalho do professor seja contextualizado. Com base nisso, consideramos importante mencionar dois elementos que são fundamentais, pretendendo esclarecer seus significados para a compreensão de um sistema educacional inclusivo: inclusão e formação de professores.

A UNESCO (2005) define inclusão como uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.

Ainda, segundo a UNESCO (2005, p. 12):

A inclusão está relacionada com a implementação de respostas adequadas ao largo espectro de necessidades educativas dos alunos oficiais e não oficiais. Mais do que um ponto de debate sobre as condições para que os alunos estejam integrados no ensino regular, a educação inclusiva é uma perspectiva sobre a forma de transformar os sistemas educativos e outros espaços de aprendizagem de forma a responder à diversidade dos alunos. O seu objetivo é tornar possível que tanto os professores como os alunos se sintam bem com a diversidade e a vejam mais como um desafio e um enriquecimento dos espaços de aprendizagem do que como um problema. A inclusão dá prioridade à criação de oportunidades para igual participação de pessoas com incapacidades (físicas, sociais e/ou emocionais) sempre que possível na educação em geral, mas deixa aberta a possibilidade da decisão pessoal e da opção por acompanhamento e medidas especiais para os que delas precisarem.

Cabe, aqui, destacar alguns aspectos conceituais importantes nesse âmbito: ao definir inclusão, a UNESCO (2005) se refere ao interesse de aceitar a diversidade no sentido de reformar tanto o sistema de educação formal como o não formal; de beneficiar todos os alunos no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação para todos; à promoção de igual acesso à educação e à tomada de ação referente a certos grupos de crianças, sem as excluir.

Além disso, o conceito de inclusão, de acordo com Santos et al. (2008, p. 103), liga-se ao desejo e à necessidade de mudanças educacionais profundas. O segredo não está no uso do termo inclusão, mas sim no planejamento do projeto político-pedagógico, pois a presença do termo por si só não é suficiente para redimensionar o processo educacional.

Para Facion (2012, p. 185), a inclusão estabelece, para o sistema educacional, vários desafios:

...conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a nova maneira de entender e educar o alunado; investimento sério na preparação continuada da equipe escolar; preparação de pessoas especializadas no tema, em nível de graduação e pós-



graduação, para prestar apoio aos professores; formação de mestres e doutores, de docentes formadores de professores e outros profissionais para o atendimento educacional e para o desenvolvimento de pesquisas que podem subsidiar a ação educativa empreendida; estruturação de métodos, técnicas e recursos de ensino adequados a esse alunado; adaptação de currículos para atender às necessidades e às especificidades dos alunos em classes regulares, e envolvimento de pais e pessoas da comunidade ampla nesse processo.

Nesse sentido, a educação inclusiva tem uma importância fundamental na construção de um conhecimento revolucionário, que almeje uma escola que priorize, acima de tudo, uma estrutura social, tendo como base uma educação transformadora, para que todos sejam acolhidos independentemente de suas diferenças.

Assim, conforme destaca Santos (2010), o conceito de inclusão passou a ser entendido em um contexto mais amplo, que engloba todas as pessoas que experimentam barreiras em relação à aprendizagem e à participação, e não somente as pessoas com deficiência. O conceito de inclusão passou de ideia à luta; um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional.

Na proposta de inclusão, o que está pressuposto é “uma participação plena” em uma estrutura preparada e pensada para atender a todos (RODRIGUES, 2007, p. 303). Na educação inclusiva, a escola recebe o aluno com deficiência e deve proporcionar condições para que ele se desenvolva com os mesmos direitos de todos os alunos considerando as características (CARVALHO, 2008).

Cabe ressaltar, também, que a construção de uma “escola para todos” diz respeito à garantia de que todas as crianças, independentemente de quaisquer características individuais ou sociais, tenham acesso à educação de boa qualidade, evitando qualquer forma de exclusão. É permitir que todos se desenvolvam no mesmo ambiente, de forma que tenham um papel ativo na vida escolar e na sociedade. Nesse sentido, é importante lembrar que o lema utilizado pelas pessoas com deficiência é “nada para nós, sem nós,” o que significa dizer que estas também querem (até exigem) o direito a uma participação social.

A iniciativa de colocação de todas as crianças na escola atende a esse pedido porque responde ao princípio fundamental do direito de todos à educação. No

entanto, esse direito nem sempre vem atrelado ao conceito de educação plena, significativa, justa e participativa (JESUS, 2009, p. 59).

Considerando que a inclusão é um processo em construção, segundo Santos et al. (2008, p. 24), quando falamos em inclusão, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca minimizar o processo de exclusão através de uma educação consciente para todos, ultrapassando as barreiras do processo de aprendizagem da criança com deficiência.

A busca por uma sociedade igualitária – em que o ser humano tenha liberdade de expressão e o reconhecimento da dignidade inerente a todos, bem como a igualdade de seus direitos intransferíveis – é o fundamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Conforme Santos et al. (2008, p. 12), igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta essas diferenças.

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da aceitação de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades dos alunos são satisfeitas (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 21).

Com base nisso, a Declaração de Salamanca (1994, p. 6) reafirma o direito à educação de todos e renova sua garantia independente das diferenças individuais; o princípio orientador consiste em afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, a despeito das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

É, ainda, a Declaração de Salamanca (1994, p. xiii) que proclama que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;

-as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

-as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

A educação é, portanto, uma demanda de direitos humanos, e os indivíduos com necessidades educacionais específicas devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos (FACION, 2012, p. 181).

Segundo Muszkat (2012, p. 13), não existe contradição entre educação e inclusão. Educar significa, antes de qualquer coisa, incluir, integrar, refletir, conectar e promover a transformação por meio do conhecimento. É preciso lembrar, no entanto, de que o sistema escolar brasileiro está diante do desafio de alcançar uma educação que contemple a diversidade da condição humana, no anseio de uma inclusão que se efetive na prática de forma harmoniosa (FACION, 2012, p. 177).

Conforme Carvalho (2008, p. 91):

A sociedade tem apontado para a necessidade de ressignificar o papel da escola para além do pedagógico, reconhecendo que a ela vêm se somando atribuições políticas e sociais, principalmente em função da diversidade de características de seu alunado e da complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural. Evidencia-se, portanto, a importância de reexaminarmos os valores que a escola cultua, dentro de uma perspectiva democrática, ou seja, evidencia-se a relevância de examinar sua intencionalidade educativa.

A inclusão educacional trata do direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares. Segundo Santos et al. (2008, p. 33), as tendências mais recentes dos sistemas de ensino são:

Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais preferencialmente no sistema regular de ensino e, se isto não for

possível em função do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental e; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas regulares.

Dessa forma, no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas, com o objetivo de assegurar que todos os alunos com deficiência possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas por ela (MITTLER, 2003).

A observação da realidade da inclusão escolar no nosso país exige de nós uma compreensão mais abrangente sobre o desenvolvimento de um aluno com necessidade educacional específica ou limitações, porque, a nosso ver, a inclusão não comporta a exclusão. Neste sentido, é fundamental um exercício constante de empatia, não apenas para se colocar no lugar do outro, mas para pensarmos a deficiência além de suas perspectivas teóricas, que são: discutir de forma crítica e dinâmica o que a escola e os professores podem conquistar para a educação desses alunos, refletir sobre cada lei, cada projeto político, e a real implicação destas ações na vida desses alunos e suas famílias.

Vivemos em uma sociedade onde não existem apenas diferenças, mas desigualdades e exclusões; um lugar onde não há garantia de participação econômica, social, política e cultural para todos. Nessa perspectiva, pensar a organização da educação, segundo Baptista e Jesus (2015, p. 191), requer a afirmação de dois princípios fundamentais. Primeiro, o entendimento de que a educação como direito de cidadania e bem social é de responsabilidade do poder público e que cabe à sociedade exercer fiscalização sobre a oferta pública de educação em todos os seus níveis e modalidades. Segundo, que os rumos da política educacional do Estado têm de tomar a direção da garantia da igualdade (de condições e de oportunidades) e de efetiva democratização.

Com base nisso, oferecer e assegurar educação de qualidade ao aluno com necessidade educacional específica, atualmente, tem sido um grande desafio para a nação brasileira. Há o paradigma de que o cidadão deve ser formado por meio da educação escolar. No entanto, não é apenas a escola que educa – como diz o

parágrafo único do artigo 27 da LBI – Lei Brasileira de Inclusão (2015) –, são, também, outras instâncias como Estado, família e sociedade que atuam sobre o desenvolvimento e aprendizado do aluno com necessidade educacional específica.

Entretanto, faz-se necessário compreender que a proposta de educação inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos. Uma escola que não segregue, não rotule e não expulse alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO, 2008, p. 98).

Fica evidente que, ao tratar da educação inclusiva, a escola precisa ter como pressuposto a aceitação de toda a diversidade, permitindo que em seu interior se trave o diálogo, a negociação e os embates. Segundo Santos & Paulino (2008, p. 124), é o local que deve ser de todos, pois essa ação coletiva, bem como a preocupação de abrigar a diversidade são os fatores que permitem que nós a chamemos de escola.

Sendo assim, o atual momento exige uma participação efetiva da escola como instituição, no que se refere a superar os desafios que o processo de inclusão tem posto à educação. Segundo Santos & Paulino (2008, p. 120), cabe à escola assumir-se enquanto instância de discussão dos referenciais éticos, políticos e sociais, como espaço social de construção dos significados necessários e construtivos de toda e qualquer ação de cidadania. Acreditamos na escola como um local privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, do acesso ao saber científico e tecnológico e da formação de consciência democrática. Ela deve ser o lugar, por excelência, onde a circulação das ideias, no sentido de uma total abertura, seja uma realidade.

Diante dessas considerações, Baptista & Jesus (2015, p. 205) esclarecem que:

A organização e a gestão do sistema de ensino de um país podem ser consideradas em três instâncias: o sistema de ensino como tal, a escola e a sala de aula. As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula. A escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino, quanto dos objetivos de aprendizagem.

Diante do exposto, entendemos que o sistema educacional atua com base nas decisões e reformas do poder público. Isto nos leva a pensar que as transformações necessárias para que as escolas sejam realmente de boa qualidade para todos devem começar no interior dos órgãos que implementam as políticas públicas educacionais, e se concretizem nas escolas, as quais, conseqüentemente, atingirão as salas de aulas.

No que diz respeito ao professor, é importante, portanto, que suas intervenções enfoquem e reflitam os aspectos políticos da educação, devendo ser incluído o aspecto ético, nos quais as relações sociais e culturais sejam permeadas pela solidariedade, cooperação e democracia. Tais possibilidades se apresentam de forma que, para a prática de inclusão, não haja a predominância apenas das perspectivas próprias do educador nem do sistema e nem de um ou dois segmentos sociais, mas sim com perspectivas da construção de sujeitos conscientes social, política e culturalmente (SANTOS & PAULINO, 2008, p. 24).

Segundo Carvalho (2008), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Também Vygotsky ([1934]1997) afirma que os alunos com deficiência precisam estar juntos com os alunos sem deficiência para que não fiquem presos aos seus limites. Em outras palavras, se um aluno com deficiência intelectual, por exemplo, só tiver interações com outros alunos com deficiência intelectual, ambos ficarão nos limites que, de certa forma, são impostos por suas deficiências, já que, como qualquer processo de aprendizagem, a quebra de barreiras também é social. Dessa forma, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem e permitindo que o conflito de ideias seja gerado e sua solução negociada, de modo a garantir um bom nível de educação para todos.

Observa-se que direitos de aprendizagem e desenvolvimento incluem conhecimentos e habilidades, valores, atitudes e disposições, ou seja, uma formação integral que se realiza em todo o contexto da escola: nas salas de aula. Deste modo, as escolas terão de encontrar formas de ensinar com sucesso todas os alunos com necessidades educacionais específicas. Portanto, pensar um caminho

para a inclusão significa discutir, de forma crítica e dinâmica, a escola que temos, isto é, refletir sobre a construção do projeto político-pedagógico, a gestão democrática, a avaliação do processo educativo, a relação teoria e prática etc. (SANTOS & PAULINO, 2008, p. 119).

Ainda, conforme Santos & Paulino (2008, p. 31), está na educação inclusiva a principal ferramenta para a transformação social. Nessa perspectiva, promover a inclusão é apenas uma pequena parcela do grande caminho que a promoção de uma inclusão real e legítima significa, ou seja, incluir é, antes de tudo, oferecer condições de participação social e exercício de cidadania.

O objetivo da educação para os alunos com necessidades educacionais específicas é o de reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar atividades e participar plenamente na sociedade. Os estudos mais contemporâneos em educação especial apontam para a educação inclusiva e, sem dúvida, tanto do ponto de vista legal quanto dos princípios educacionais, temos muitas razões para pensar desta forma. As práticas inclusivas representam uma evolução de nossas ideias acerca da educação especial.

A inclusão é um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade seja a norma, e não a exceção. Por isso, o desafio é estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades e, ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar no ajustamento e aprendizagem de todos os alunos, os cidadãos do futuro (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 31).

Logo, é de fundamental importância o envolvimento de todos os segmentos da escola no respeito ao ritmo individual no processo de aprendizagem. Que todos os ligados à educação estejam envolvidos com a inclusão, isto é, deve haver o envolvimento dos educadores, dos pais e responsáveis, dos alunos em busca de promover parcerias como estratégias de apoio mútuo. Tais estratégias visam, entre outros aspectos, à solução de problemas de acessibilidade, rompendo-se, assim, barreiras atitudinais, arquitetônicas e de informação (SANTOS & PAULINO, 2008, p. 114).

Os autores discutem que é primordial o envolvimento de todos os segmentos com a inclusão (escola, professores, famílias, alunos etc.). Assim, é de suma

importância que estes atores promovam estratégias de apoio mútuo, de forma que todos se beneficiem do processo de inclusão, rompendo com as barreiras.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores iguais e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. Se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não pode ser justificada (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 29).

Como já afirmado anteriormente, as escolas devem reconhecer as necessidades específicas dos seus alunos para adaptar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas, utilização de recursos e uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, pois, um conjunto de serviços adaptados para satisfazer as necessidades específicas dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Tendo discutido a questão da inclusão, na seção seguinte, discutiremos a formação de professores, que é nossa premissa, a qual se apresenta como um caminho para a promoção da inclusão na escola.

### **1.3 Formação de Professores**

Esta seção focaliza a discussão acerca da formação de professores e sua importância, especialmente na perspectiva da educação inclusiva. Ao abordar o tema “necessidade educacional específica”, muitos professores ficam preocupados e se perguntam: “*Como trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de necessidade na sala de aula?*”, portanto, apresentam dificuldade em planejar as aulas de forma que todos participem das atividades propostas. As discussões aqui levantadas são reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, e debatem a maneira com a qual esse tema pode ser trabalhado na formação de professores, a fim de melhorar a prática pedagógica.



Trataremos, também, dos conceitos de colaboração e reflexão e suas implicações em situações de pesquisa que focam a formação contínua de professores, visando à compreensão do que significa colaborar e agir como profissionais críticos, na busca de uma reflexão sobre as relações entre sujeitos e educação.

Ser professor é desafiador; mais ainda quando o assunto se trata de uma necessidade específica, como é o caso dos alunos com necessidades educacionais específicas: não há respostas prontas e acabadas. O assunto requer estudo constante, criatividade, busca pelo novo, adequação às mudanças, entendimento da diversidade; e, para conseguir alcançar os objetivos, é necessário ser tolerante e compreender os aspectos que emergem do cotidiano na sala de aula (FERREIRA, 2014, p. 57).

Observamos que o debate em torno da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva analisa questões fundamentais. Estas versam sobre os novos desafios da atuação do professor em face das novas demandas que a escola enfrenta em uma sociedade em transformação.

Antes de abordarmos o processo de inclusão na prática pedagógica do professor, vamos conduzir nossas discussões baseadas nas reflexões de alguns autores sobre os fundamentos da formação contínua de professores.

Segundo Ferreira (2014, p. 73), a formação docente é um processo contínuo e requer uma caminhada investigativa sistemática e dialógica, pois os desafios postos pela contemporaneidade exigem um novo olhar para as práticas pedagógicas.

Da mesma forma, Silvestre (2016) afirma que a formação é indispensável para um indivíduo em sua ação profissional. Para a autora, entre outras coisas, a formação significa: *“a obtenção de saberes próprios que caracterizam esse indivíduo em sua ação, o que envolve elementos que são os modos de fazer e ser frente ao exercício profissional docente”* (p.146).

Da mesma forma, Imbernón (2011) ressalta que a formação fornece as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado, com o objetivo de assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, a fim de construir um estilo investigativo.

Segundo Garcia (1999, p. 77), a formação inicial de professores como instituição cumpre, basicamente, duas funções: a de formação de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar; e a de formação de agente de mudança do sistema educativo, de forma a contribuir para a socialização e para o desenvolvimento da cultura.

Para o autor, o objetivo da formação inicial é preparar os candidatos para:

a) O estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe). A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação inicial de professores (GARCIA, 1999, p. 81).

No entanto, percebemos que o maior desafio da formação inicial nas licenciaturas está diretamente relacionado à busca de um conhecimento capaz de formar um profissional da educação responsável e consciente no fazer pedagógico, além de desempenhar um papel de valorização social, daquilo que o processo de ensino-aprendizagem é capaz de construir. O desafio atual, segundo Nóvoa (1992, p. 27), está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que surgem nos diferentes campos, bem como para serem receptivos e abertos, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 64). O trabalho do professor desempenha um papel fundamental e estratégico no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Além disso, é necessário compreender que, junto com o professor, de forma competente e flexível, outros agentes da escola precisam empenhar-se para organizar e construir ações educativas que favoreçam as necessidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visando uma educação de qualidade.

É importante observarmos as considerações de Ramos (1992, p.12) sobre o espaço onde aprofundamos nossas discussões propostas neste texto:

A escola é uma organização humana. Apesar de sua natureza diferenciada e de sua missão específica, na escola estão presentes os mesmos elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição, ou seja: objetivos, finalidades e propósitos; estratégias de ação (programas ou métodos), visando à concretização dos propósitos; pessoas que executam atividades específicas, líderes ou administradores responsáveis pelo alcance dos objetivos da organização.

Quando se fala “A escola é uma organização humana”, pressupõe-se um lugar construído para o aluno, a família, os professores e outros das comunidades internas e externas da escola. A escola abrange, com autonomia, movimentos de reflexões relacionadas com efeitos contemporâneos de uma sociedade (ROZEK, 2008 p. 57).

Por isso, é importante refletir sobre novas maneiras de ver a formação de professores. Imbernón (2010, p. 78) afirma que a formação pode ajudar a definir o significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, ela também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva.

A formação de professores não pode ignorar o desenvolvimento pessoal. Ainda, no pensamento de Imbernón (2010, p. 79):

O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam serem os professores e o que fazem e como fazem.

Nóvoa (2008, p. 22) argumenta que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissão docente, estimulando uma cultura profissional e uma cultura organizacional nas escolas. A formação não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou

de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Segundo Ferreira (2014, p. 45), a formação continuada tem o objetivo de aprofundar um conhecimento específico para atuação profissional.

Tem também a finalidade de fomentar recursos teórico-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática, assim como promover e direcionar o desenvolvimento docente na busca de novas metodologias e discussões teóricas que possibilitem mudanças na ação pedagógica; atualizar-se, rever conceitos se faz necessário diante das exigências do momento histórico. A formação continuada na contemporaneidade apresenta a concepção que busca caracterizar a formação baseada no professor como sujeito da sua própria *práxis*.

Diante dessa definição, a formação de professores precisa ser analisada com base na reflexão, focando a construção de conhecimentos, sendo capaz de problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar.

Nesta direção, Imbernón (2010, p. 31) afirma que:

A formação requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas.

Desses modos de fazer e ser, Silvestre & Souza (2016) destacam que a postura reflexiva sobre a prática docente é um elemento dentro do constructo formativo, que expõe os saberes e competências necessários à docência.

Além disso, Garcia (1999) propõe não apenas a formação no contexto escolar, mas a formação em seu sentido mais amplo, no contexto social e político. Para o autor, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria

prática, que contribuem para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Garcia (1999, p. 34) ainda estabelece diferentes etapas para a formação de professores, processo, que é o foco da presente pesquisa, é a necessidade da formação contínua, que inclui todas as atividades planejadas pelas instituições e até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino, ele estabelece um *continuum* de formação

Portanto, o conceito de formação de professores para Garcia (1999, p. 26) é entendido da seguinte maneira:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Dessa forma, a formação de professores está vinculada com a competência profissional entre o que fazer e como fazer. É preciso ter um olhar diferenciado sobre a ação docente, é necessário incluir no processo formação questões como “Por que fazer?”, “Com que finalidade?”, “Para quê?”, gerando, assim, reflexão e aprimoramento na prática pedagógica do professor.

Para a formação contínua de professores, será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Considerando a competência do professor ao seu desempenho no processo de formação diante dos desafios modernos da educação e do conhecimento, destacaremos seu perfil nesta perspectiva, segundo Nóvoa (2008, p.120 e 121):

O professor é, na essência, pesquisador, ou seja, um profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico quanto, sobretudo, no da pesquisa como princípio educativo. O professor precisa ser um formulador de proposta própria, ou seja, precisa saber elaborar com autonomia. Enquanto sua função de socializador do conhecimento decresce e será

substituída em grande parte, aumenta o desafio formativo, tipicamente educativo, de fundamentar a emancipação própria e dos alunos. O professor moderno não valoriza apenas o legado teórico, mas sabe fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teoriza-la. O professor precisa compor-se com a atualização permanente, porquanto, se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece. Nada envelhece mais rápido que o conhecimento inovador. O professor moderno carece tornar-se interdisciplinar. O conhecimento não deixará de ser uma especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído. Interdisciplinaridade não pode significar a acumulação de incompetências, mas precisamente o contrário.

Contudo, Imbernón (2009, p. 10) esclarece que é necessário ter a consciência de que, hoje em dia, não podemos falar de nem propor alternativas para a formação contínua sem antes analisar o contexto político e social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado que influencia sua natureza. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança.

Buscando novas perspectivas, Imbernón (2010) afirma que é preciso nos adequar às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação contínua de professores.

Nesse sentido, Ramos, Fidalgo & Sprenger (2018) acreditam que o trabalho precisa ser conjunto e transformar, durante o processo de ensinar-aprender, as práticas escolares e suas teorias, bem como as práticas universitárias e suas teorias. Isso só é possível quando deixamos de ser “nós” e “eles” para sermos “todos nós”.

#### **1.4 A Formação de Professores com base na “Colaboração”**

Algumas experiências de formação de professores têm sido mediadas por abordagens e técnicas rígidas, dominadas por um planejamento pronto e imposto na prática pedagógica. Magalhães (1996), em suas pesquisas, demonstra que, em geral, existe uma oposição entre os conhecimentos teóricos e práticos, isto é, há a

valorização do conhecimento formal (teórico ou técnico) enquanto a prática ocupa um lugar secundário. Dentro desse contexto, o professor aprende primeiro o conteúdo, entendido como verdadeiro, universal e generalizável a qualquer situação para, em um segundo momento, aplicá-lo em sala de aula. Trata-se de um modelo que leva à formação fragmentada de pensadores (aqueles que pensam e teorizam sobre a educação e que, geralmente, estão na academia) e aplicadores (aqueles que tentam transformar a teoria em prática e que, geralmente, estão nas escolas).

Ao aprofundar o debate sobre as implicações da colaboração e da reflexão crítica na formação contínua de professores, observamos que é possível compreender a relação ensino-aprendizagem, que emerge no contexto escolar nas relações entre os sujeitos, de outra forma, ou seja, compreender tal relação vendo o professor como alguém que pode, a partir de sua prática, pensar a teoria. Desse modo, vamos discutir, nessa seção, a perspectiva crítica de colaboração destacando a reflexão crítica como um movimento fundamental na formação de professores.

No paradigma crítico, “colaboração” ganha novos contornos através dos estudos de Magalhães (1994, 2004, 2006), em texto com Fidalgo, afirma:

A pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados (MAGALHÃES & FIDALGO, 2006, p. 55).

Com base nisso, entendemos a pesquisa colaborativa como ferramenta adequada para ser utilizada em formação contínua. Segundo Magalhães (2007, p. 91), “uma pesquisa que tome a colaboração como central pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação”.

Nessa perspectiva, Fidalgo, Lessa, Magalhães e Liberali (2006) afirmam que colaborar pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias dos discursos de outros participantes. No que diz respeito à formação contínua de professores, colaborar significa agir, no sentido de tornar os processos mentais dos participantes

mais claros; explicar; demonstrar com o objetivo de criar possibilidade de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação.

Segundo Magalhães ([1992] 2006, p. 97), a visão de colaboração – entre pesquisador e professores, na construção do conhecimento – está, também, embasada na teoria vygotskyana (VYGOTSKY, 1930). Esta discute o papel central do mais desenvolvido na naquela situação específica, em oferecer suporte ajustável durante transações dialógicas, como mediador e guia entre o aprendiz e a tarefa realizada.

Nesse processo, a linguagem é entendida como prática discursiva, isto é, produção simbólica, que se constitui nas práticas sociais. A linguagem é, assim, entendida como ferramenta psicológica, uma vez que é na e pela prática social que o ser humano se constitui como ser humano (CELANI, 2003, p. 24). Compreendemos, então, que a linguagem é essencial para a construção de espaços em que os professores tenham a oportunidade de discutir suas ações, possibilitando o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No trabalho com formação no quadro crítico, a reflexão é considerada um norteador acerca do fazer e do saber do professor, pois está envolvida no processo de ensino-aprendizagem e se alicerça nessas duas vertentes centrais: a) a aprendizagem – promovendo uma reflexão retrospectiva sobre as diferentes formas sob as quais diferentes tipos de aprendizagem ocorreram nas histórias de vida dos professores; b) o ensino – é focalizado, levando-se em consideração que, muitas vezes, as formas pelas quais aprendemos determinam, em parte, as formas pelas quais ensinamos (CELANI, 2003, p. 36).

Ao estudar a formação do educador, Liberali (2008), com base em Van Manen (1977), enfoca três tipos de reflexão: técnica, prática e crítica.

A reflexão técnica é marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria, na tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos que embasam as ações (LIBERALI, 2008, p. 27). A teoria aparece como fonte para explicar a ação; os exemplos concretos são usados para expor ou exemplificar a teoria e não para fazer com que as ações sejam entendidas pela explicação teórica.

Esse tipo de reflexão, conforme Liberali (2008), está conectado à tentativa de usar novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. Nela, o professor



é visto como mero técnico, capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais.

A reflexão prática parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática. Está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental. Liberali (2008), discutindo Smyth (1992), afirma que a reflexão prática está marcada, essencialmente, pela tendência em discursar sobre a prática. Realiza-se em contextos nos quais discussões sobre situações pedagógicas são marcadas pela narrativa de fatos ocorridos na aula. Existe uma descrição concreta da própria ação, por meio de relatos, utilizando-se de índices de avaliação, sem, muitas vezes, estabelecer qualquer relação com qualquer referencial teórico que embase suas colocações.

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, a transformação social. Segundo Liberali (2008, p. 32), assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais.

Para Magalhães ([1996] 2006, p. 77), o conceito de reflexão crítica refere-se ao processo de subjetivação; de tornar-se participante consciente e sujeito na construção, compreensão e transformação da ação.

Reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para o questionamento das razões que embasam as escolhas feitas e o seus sentidos relacionados à transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem e exclusão. Um conceito claro de reflexão crítica é fundamental para que a colaboração tenha lugar e para que todos os participantes atuem na negociação com as mesmas possibilidades de participação (MAGALHÃES, 2006).

Nessa perspectiva, é bastante complexa e desafiadora a reflexão crítica-colaborativa no âmbito da formação de professores. Não é um caminho fácil criar espaços de conflito, contradição e negociação. Esse processo requer que o professor tenha a oportunidade de (e se sinta seguro para) expor o que pensa e o que faz (se expor, de certa forma) para elaborar – juntamente com os demais participantes em um processo autorreflexivo da prática pedagógica. É por isso, por

esta organização a pesquisa crítica de colaboração proporciona possibilidades de compreensão, conhecimentos, transformação de crenças e valores que dão forma a um movimento de reflexão sobre tudo o que acontece na sala de aula que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o conceito de reflexão é entendido como um processo de autoconhecimento em que o professor, sistematicamente, pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua sala para entender como propósito e prática estão relacionados e para introduzir mudanças que julgar necessárias. Através deste processo recursivo e espiral, o professor ganha o controle de suas ações e decisões e desenvolve uma prática instrucional em que propósito e prática estão relacionados (MAGALHÃES & FIDALGO, 2006).

## **METODOLOGIA**

---

Nesta seção, serão discutido os pressupostos teóricos da metodologia que embasa esta pesquisa. Em seguida, descrevo os seguintes aspectos: 1) o contexto de pesquisa; 2) os participantes; 3) produção de dados; 4) análise de dados; e 5) análise e interpretação de dados; 6) questões de credibilidade.

Segundo Fonseca (2002, p. 10), metodologia é o estudo da organização dos caminhos a serem percorridos. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. De acordo com Minayo (2007, p.44), a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; indica a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

Em termos amplos, a pesquisa crítica de colaboração (PCCol), utilizada neste trabalho, encontra-se ancorada na abordagem qualitativa, definida como o ato de descrever, compreender e interpretar os fenômenos por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes (DENZIN & LINCOLN, 2006). No caso específico da PCCol, esse ato se expande, uma vez que a compreensão, a interpretação e mesmo a descrição dos fenômenos se dão por um paradigma crítico, que pressupõe intervenção e reconstrução (ou ressignificação) da realidade na qual os participantes estão inseridos.

Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode ser conduzido através de diferentes caminhos. Para Hernández (2013, p.35), o enfoque qualitativo pode ser pensado como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo “visível”, transformam-no em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos; busca, principalmente, a “dispersão ou expansão” dos dados e da informação.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p.37).

Em pesquisas cujo foco esteja no âmbito escolar, há um trabalho de interação entre pesquisador externo e professores. Pode haver uma associação entre, por um lado, as atividades de produção do conhecimento e, por outro, o desenvolvimento profissional – o que pode contribuir para a formação pedagógica, intencionando a transformação da prática docente. Tais discussões aproximam com o conceito de pesquisa crítica de colaboração, que é o método de intervenção escolhido para conduzir a presente pesquisa, embasando, ainda, as discussões relativas à formação docente, cerne do trabalho realizado e aqui discutido.

Na área da educação, os estudos chamados “pesquisa crítica de colaboração” ganharam destaque nos últimos dezoito anos, principalmente, pelos trabalhos de Magalhães e seus colaboradores. Com referenciais, as pesquisas buscam outra relação entre sujeito e objeto que, na realidade, sequer é chamado de objeto, já que o pesquisador coloca-se na condição de colaborador do pesquisado. As pesquisas destacam o trabalho colaborativo como subsídio indispensável para a construção de práticas pedagógicas capazes de transformar a escola (MAGALHÃES, 2010). No caso da presente pesquisa, a metodologia crítica de colaboração se mostrou essencial para a discussão da perspectiva da educação inclusiva.

## **2.1 O que se entende por Pesquisa Crítica de Colaboração**

A pesquisa crítica de colaboração como uma escolha metodológica pode propiciar, no contexto escolar, um espaço para reflexão, para crítica e para negociação sobre as práticas discursivas da sala de aula e sua relação com os objetivos declarados pelos agentes. Isto é, um espaço em que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem possa ser relacionado às escolhas efetuadas na prática; em que, ambas, teoria e prática, possam ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas por meio de resoluções colaborativas (MAGALHÃES, 2003).

No contexto da formação de professores, conforme exposto por Magalhães (2003), a pesquisa crítica de colaboração permite desenvolver uma investigação que

não separa a teoria da prática. Nesse sentido, a pesquisa crítica de colaboração está focada na compreensão e transformação de situações que precisam ser discutidas de forma crítica pelos envolvidos, bem como refletidas com base no diálogo e com o objetivo da construção de novos conhecimentos.

Ainda, segundo autora (2003), o trabalho colaborativo consiste em criar possibilidades para que os agentes participantes compreendam que o repensar das ações em exercício de aprofundamento e criatividade podem promover transformações, (re)construindo novas práticas; pois pensar a ação e o seu modo de operação constitui-se na própria reflexão.

Para que essa reflexão seja possível, é preciso levar em consideração a importância do “diálogo”, como possibilidade de criar, pensar e conversar. De acordo com Síveres (2015, p.30), o diálogo assume, também, o conceito de *práxis*, que é uma articulação entre a teoria e a prática, compreendida na educação como a relação entre o conceito e a experiência.

Magalhães (1994) discute que, no diálogo colaborativo, professor e pesquisador dividem teoria e ação. Isto é, ambos participam na colocação dos problemas que desejam discutir, ambos apresentam sua compreensão do que acontece e como solucionar o problema, e ambos participam da interpretação da realidade.

Magalhães (2010) define a pesquisa crítica de colaboração como possibilitadora da ênfase na construção de espaços colaborativos que propiciem reflexão crítica, não só quanto ao processo de pesquisa – desenho, coleta, análise e escritura de relatórios –, mas, também, quanto a todas as ações na condução do projeto, isto é, nas relações entre os participantes.

Magalhães e Fidalgo (2007) apontam o papel central da colaboração no processo de coprodução de novos sentidos quanto a teorias, funções e ações que ocorrem nessa zona de conflito a que Vygotsky denomina ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Nela, os significados novos e antigos conflitam por meio da avaliação crítica. No caso da formação de professores, é um desafio tanto para o pesquisador como para o professor, pois ambos terão que caminhar juntos na construção de confiança e no confronto de ideias.

Como afirmam as autoras citadas acima

esses conflitos inevitavelmente trazem à tona diferenças cognitivo-afetivas que não podem ser separadas, e implicam em que os participantes assumam riscos intelectuais e emocionais para o desenvolvimento conjunto de significados negociados (MAGALHÃES & FIDALGO, 2007, p.14).

Nesse processo, para Vygotsky ([1934] 1987, p.129), existe uma “intenção comunicativa”: o efeito de sentido que as palavras produzem, a referência de algo construído em meio à atividade discursiva. Ele toma a interação verbal como a própria ação do pensamento discursivo; *“para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras, temos que compreender o seu pensamento”*.

Tendo isso em vista, entendemos que a colaboração crítica marca o compartilhamento de significados na articulação de um processo. Este é capaz de conduzir a uma transformação na compreensão dos processos de formação do ponto de vista tanto do formador, quanto do professor participante. Tal transformação se dá em relação à produção de saberes críticos-reflexivos, como modos de criar perspectivas aos colaboradores quanto a ferramentas pedagógicas na produção de um pensamento autônomo (MAGALHÃES & FIDALGO, 2010).

Para que os professores ressignifiquem a sua prática, é preciso que a teorizem, Damiani (2008, p. 45) destaca a importância desse significado no que diz respeito à formação de professores:

E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática comprometida.

Nessa perspectiva, a colaboração constitui uma forma especial de envolvimento entre os participantes, com trabalhos e tarefas realizados por todos os envolvidos, de modo que todos aprofundem seus conhecimentos em relação a si próprios e aos outros (MAGALHÃES & FIDALGO, 2010).

Fica evidente a possibilidade dessa transformação com a citação de Magalhães e Fidalgo (2010, p. 90) a respeito da perspectiva no qual a pesquisa colaborativa se apoia:

A pesquisa colaborativa apoia-se numa perspectiva holística para entender e trabalhar com situações-problema nas quais a produção de conhecimento exerce papel fundamental para a transformação dos envolvidos e do contexto em que a pesquisa se insere. O importante, segundo essa abordagem de pesquisa, é que diferentes formas de aprender sejam acessíveis a todos os interessados e que possibilitem uma mudança na compreensão que têm do mundo em que vivem.

Sobre colaboração, Magalhães (2010) menciona que esta se constitui em oportunidade igual de negociação e responsabilidades, em que todos têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa. Com base na referida explanação, compreendemos que pesquisar colaborativamente implica parceria, engajamento e trabalho conjunto, isto é, um processo efetivo de colaboração – e não apenas de cooperação<sup>10</sup> – no decurso das etapas investigativas em todas as suas fases.

Como revelam as colocações acima, à pesquisa crítica de colaboração supõe considerar, simultaneamente, práticas que mobilizem a pesquisa e a formação. Isso se deve ao fato de que engajar professores na coprodução de conhecimentos é, também, possibilitar desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que se criam condições para se refletir criticamente sobre a prática docente.

Segundo Ibiapina (2008, p. 24), a pesquisa colaborativa é prática social que possibilita contextos formativos de pesquisadores e professores:

[...] o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na direção que exige que os docentes se transformem em produtores de conhecimentos sobre a teoria e prática de ensinar.

---

<sup>10</sup> O que Romero (1998) discute como a cooperação entre indivíduos, vai em direção a uma determinada atividade; se dá através da regulação e mediação de interações verbais, o que acaba por caracterizar a própria atividade.

Tendo em vista que a pesquisa colaborativa pressupõe intrínseca relação entre pesquisa e formação, Ferreira e Ibiapina (2011, p. 122) afirmam:

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los.

Nesse sentido, o movimento colaborativo proporciona condições para que os professores reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem situações que querem modificar e/ou transformar.

Com base nessa compreensão, desenvolver uma pesquisa colaborativa

significa agir no sentido de possibilitar que os agentes partícipes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com objetivo de criar, para os outros partícipes, possibilidade de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2003, p. 28).

A pesquisa colaborativa apoia-se em Vygotsky (2005) que retrata a colaboração como “a soma de todos os eventos psicológicos que desperta em nossa consciência o significado da palavra”. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas desiguais de estabilidade. Assim, é possível enfatizar a importância do conhecimento socialmente compartilhado, que promove o desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores.

Segundo Vygotsky ([1934] 1997), toda interação pautada na colaboração pode contribuir para o desenvolvimento de processos cognitivos.

Conforme propõe Ibiapina (2008, p. 32) a colaboração pressupõe negociação de responsabilidades, uma das condições democráticas para que todas as pessoas expressem-se nos momentos da pesquisa:



[...] uma atividade de co-produção desenvolvida por pesquisadores e professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, por suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito.

Desse modo, o conhecimento construído entre professores e pesquisadores com foco no trabalho crítico de colaboração, favorece tanto o desenvolvimento profissional quanto o pessoal, na reconstrução dos saberes elaborados na formação.

## **2.2 Contexto de Pesquisa**

Apresento, a seguir, a descrição da escola onde ocorreu a pesquisa e, posteriormente, descrevo os participantes, o procedimento da produção de dados e o recorte de dados para análise.

A pesquisa teve início em junho de 2016, com o objetivo de analisar e compreender como as concepções de Vygotsky, a partir dos estudos em *Defectologia*, podem contribuir para a formação de professores, visando à reconstrução de uma prática pedagógica inclusiva, que garanta o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular na Escola Estadual Dona Idalina Macedo Costa Sodré. A escola foi fundada em 1968, para atender a comunidade que se formava no bairro e, principalmente, aos filhos dos funcionários das empresas instaladas na região, como a General Motors do Brasil. Fica situada no tradicional bairro residencial Barcelona, em São Caetano do Sul – São Paulo, onde se localiza parte da já citada empresa automobilística General Motors do Brasil, o Clube dos funcionários da General Motors e a USCS (Universidade de São Caetano do Sul).

Em terreno cedido pela Prefeitura de São Caetano do Sul, o prédio foi construído pelo Governo do Estado de São Paulo, e a escola, inaugurada em 30 de dezembro de 1968. Não há escadas, apenas rampas de acesso para adentrar e se locomover no interior da escola, como também nas salas de aula. Há um banheiro adaptado, o que permite a inclusão de professores e alunos com necessidades específicas. Conta com 17 (dezesete) salas de aula por período, além de salas de:

informática, leitura, vídeo e reunião de pais. Possui um laboratório de Ciências, Física e Biologia, 2 (dois) banheiros femininos e 2 (dois) masculinos no pátio. Palco para pequenas apresentações, salas de fanfarra e Educação Física, quadra esportiva (descoberta). Ginásio de esportes (coberto), sala dos professores, banheiro feminino e masculino para os funcionários. Salas da direção, vice-direção, coordenação, secretaria e sala da secretária. Conta, também, com um estacionamento.

A comunidade escolar tem um padrão socioeconômico bem diferenciado, mas predomina a classe média. A estrutura urbana oferece água encanada, energia elétrica, ruas pavimentadas. Está localizada entre prédios de apartamentos de padrão médio e, ao seu lado, há o Centro de Formação dos Professores Municipais. O bairro é servido por vários restaurantes, padarias, escolas municipais, atendimento médico e pelo transporte público municipal e intermunicipal. A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade; é grande a sua participação nas atividades regulares, tais como reunião de pais, APM – Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola.

A escola tem cerca de 1.248 alunos, distribuídos em 3 turnos: Manhã (Ensino Médio), das 07h às 12h20; Tarde (Ensino Fundamental Ciclo II), de 2ª, das 13h às 17h30, de 3ª, 5ª e 6ª, das 13h às 18h20, e de 4ª, das 13h às 16h; Noite (Ensino Médio), das 19h às 23h. Os cursos compõem a seguinte carga horária: Ensino Fundamental Ciclo II: 1.080 horas/ano; Ensino Médio diurno: 1.200 horas/ano e Ensino Médio noturno: 1.080 horas/ano. De acordo com a legislação vigente, os cursos serão realizados a jornada mínima de 200 dias letivos dentro do calendário civil.

A ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) é o espaço e tempo oportunizado pela escola, semanalmente, para a formação e troca de experiências dos professores sob a presidência da equipe gestora: diretor, vice-diretor e professores coordenadores. É no trabalho pedagógico que se revela a importância que o grupo tem sobre o trabalho docente. As ATPCs são nos dias: 2ª feira matutino, das 12h30 às 14h30 e vespertino, das 17h30 às 18h30; 4ª feira matutino, das 12h30 às 13h30 e vespertino, das 16h40 às 18h40. Ao todo, são 80 (oitenta) professores

fixos, 6 (seis) professores eventuais, 2 (dois) coordenadores pedagógicos, 3 (três) vice-diretores e 1 (uma) diretora, além dos funcionários administrativos.

A escola está em boas condições de conservação, pois a APM – Associação de Pais e Mestres, comunidade, Prefeitura de São Caetano do Sul e o governo do Estado trabalham em parceria. Várias reformas foram executadas com utilização de verbas do Estado ou da APM, com mão-de-obra da Prefeitura e outras melhorias promovidas pela FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

### **2.3 Os Participantes**

Para a produção de dados, houve a participação de três professores. Abaixo, seguem as descrições elaboradas pelos próprios professores, enviadas por e-mail. O texto foi reproduzido sem qualquer alteração. Como participante desta pesquisa, em primeiro lugar farei a descrição da minha trajetória.

- a) A pesquisadora - refletir sobre a minha história de vida me levou a pensar o que poderia ter despertado o meu interesse em ser professora. Cresci em uma família de dois irmãos; meu pai era mecânico, minha mãe, dona de casa, com um enorme desejo de voltar à escola para nos ajudar nas lições. Voltou a estudar e, quando terminou o Fundamental II, formou-se auxiliar de enfermagem. Em época de prova, me pedia para que eu fizesse uma sabatina com os principais assuntos. Queria verificar se sabia o conteúdo que cairia na prova. Então, segurando aquele papel e admirando a inteligência dela – pois falava igualzinho ao que estava escrito –, emocionada pela conquista da minha mãe, eu sentia que ensinar e aprender eram as melhores coisas do mundo. Logo, veio o desejo de ser professora. Pedi para o meu pai comprar uma pequena lousa e giz e brincava de escolinha com os meus dois irmãos mais novos, ajudando na lição de casa. Meu pai, muito atento com a situação, sempre incentivava estudar, estudar bastante. Nunca faltava nada para os nossos estudos. Às vezes, quando pedíamos algo mais caro, falava que tínhamos que escolher algo mais barato, pois precisava guardar dinheiro,

caso necessitasse de um livro ou material para escola. Isto porque os estudos eram muito importantes na nossa vida. Estudante de escola pública fiz parte de uma educação conteudista: o importante era decorar o conteúdo que cairia na prova e tirar nove ou dez, mesmo sem saber o que faria com aquilo. Ou seja, um ensino em que não havia contextualização e nem significado no processo de aprendizagem. No Ensino Médio, fiz o Magistério, e tive a certeza de que queria mesmo ser professora. O ensino fazia mais sentido para mim. As atividades solicitadas tinham tudo a ver com o conteúdo passado em sala de aula; foram quatro anos de muito conhecimento e satisfação por todo o aprendizado. Enquanto fazia o Magistério, trabalhei como professora em um Centro de recreação infantil, com crianças de dois e três anos. Foi uma experiência maravilhosa. No ano 2000, entrei na Pedagogia, onde conheci a educação especial. Foi amor à primeira vista e, assim que terminei a graduação, fiz um curso de extensão na APAE São Paulo. A partir desse curso, percebi que o meu desejo estava em ensinar crianças com necessidades educacionais específicas. Trabalhei nove anos como professora na APAE de Diadema e, ao longo desse tempo, realizei a pós-graduação para aprimorar meus conhecimentos e a minha prática pedagógica. Com a minha experiência na educação especial, fui chamada para dar aula em um curso de pós-graduação de educação inclusiva. Aceitei o desafio; estudei bastante e fui dar aula. Nesse momento, em meu coração, iniciou-se uma nova paixão: a formação de professores. Naquela ocasião, conciliava os dois trabalhos: educação especial e ensino superior. Então comecei a procurar os processos seletivos para o Mestrado. Em 2011, passei no concurso da Prefeitura de São Bernardo do Campo como professora do Ensino Básico. Quando tomei posse, no início de 2012, foi-me atribuída uma sala de segundo ano. Tudo era novo e diferente, pois, agora, eu não precisava mais fazer adaptação curricular; estava ensinando na rede regular de ensino. Mas foi um grande aprendizado. Nesse ano, também, fiz o processo seletivo para o Mestrado na UNIFESP e passei; o início das aulas seria em agosto de 2012. Então, tive que exonerar o cargo, pois a vaga era em regime de dedicação exclusiva e, na Prefeitura, não havia concluído o

período probatório para pedir licença. Mas, com muita alegria, fui para o novo desafio de algo tão sonhado. Fiz os dois anos de Mestrado, com muita dificuldade nos estudos e análises, mas consegui. Antes de defender a dissertação, saiu o processo seletivo do Doutorado, no mesmo programa, Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Participei do processo para ver como era, porque queria um tempo para descansar do Mestrado. Mas as coisas foram dando tão certo que passei no processo seletivo; isso aconteceu em junho de 2014. No dia da entrevista, quando a Prof.<sup>a</sup> Sueli disse que o meu projeto tinha uma grande chance de ser escolhido, e perguntou se conseguiria terminar tudo sobre o mestrado antes de agosto, eu disse que sim. Prof.<sup>a</sup> Sueli me ajudou bastante nessa caminhada, apontando as possibilidades de aprendizado que tinha para continuar com os meus estudos.

- b) Professora E - sou casada há 28 anos, tenho uma filha com 23, um cachorro com 13. Minha filha é uma moça centrada, uma líder nata, mediadora, administra conflitos de uma maneira muito tranquila. Meu marido é um homem firme em suas opiniões, chega a ser turrão, com ele é sim, sim ou não, não. Tudo é preto ou branco. E por esse mesmo motivo é o nosso porto seguro. Eu sou a descabelada da família, não sou muito focada, sou divertida, bagunçada! Não sei por que, mas trabalho bem em grupo, normalmente, lidero. Trabalho muito bem sob pressão! Sou formada em Licenciatura Plena em Letras, tenho dois cursos de especialização em Cantigas de Santa Maria e Gregório de Mattos, vários cursos de 30/ 60/120 horas relacionados com minha área de atuação. Formei-me no Centro Universitário Santo André, em 2002. Realizei vários cursos após a graduação na USP, como aluna especial, Cantigas de Santa Maria, a escrita de Gregório de Mattos, literatura infantil, Clarice Lispector. Online, curso sobre drogas, processo de aprendizagem e recuperação, inglês e outros que não me lembro. Atuo como docente desde 2005, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
- c) Professor P - sou solteiro, calmo e tenho um bom senso de humor. Tenho facilidade em fazer tarefas administrativas e informática, mas não sou muito bom para áreas de vendas. Minha área de formação é História e Geografia, e

atualmente estou cursando Pedagogia pela Foccus Educacional. Estou formado desde 2005 pela Universidade do Grande ABC e a Pedagogia vou me formar nesse ano. Realizei alguns cursos após a graduação, mas nenhum na área de Educação, somente cursos voltados para a área de informática. Atuo como docente desde 2006 no Ensino Fundamental II e Médio.

- d) Professora C - sou casada e feliz há 7 anos, não tenho filhos (por enquanto, pretendo ter pelo menos 1 em breve) (risos). Costumo ser muito intensa em meus sentimentos; quando gosto, é pra valer, quando não gosto... Considero-me uma pessoa forte, muito determinada e que luta muito para conquistar meus objetivos. Sou também atenciosa, muito correta em minhas atitudes e uma pessoa de muita fé em Deus e na vida. A Teimosia é o meu pior defeito. Amo minha família e sou uma tia apaixonada pelos meus três sobrinhos, Vitor, Rafaela e Helena. O magistério vem me decepcionando muito ao longo dos anos, por isso, não sou mais tão animada com minha profissão. Minha área de formação é Letras (Licenciatura plena em Língua portuguesa, inglesa e Literatura Brasileira). Sou também mestra em Filologia e Língua Portuguesa e, agora, recentemente, formei-me em Pedagogia. Em letras, me formei em 2002; o mestrado, concluí em 2007 e a pedagogia, em junho de 2017. Costumo fazer os cursos oferecidos pela rede estadual. O Foco aprendizagem foi o último que fiz. Atuo como docente desde janeiro de 2002. Comecei como eventual, fui contratada e, em 2005, assumi um cargo como professora efetiva. Lá se vão 15 anos de magistério ininterruptos. Antes disso, fui estagiária na secretaria da Bridgestone Firestone do Brasil por 2 anos. Ao longo do magistério, já atuei com EJA e ensino fundamental e médio. Trabalhei com aulas de inglês na escola particular também.

Na Tabela 1, apresentamos uma breve caracterização dos professores voluntários que participaram da entrevista:

<b>Professores Participantes</b>	<b>Formação</b>	<b>Série de Atuação</b>
Professora E	Língua Portuguesa	1ª série do Ensino Médio
Professor P	História	1ª série do Ensino Médio
Professora C	Língua Portuguesa	3ª série do Ensino Médio

- e) Tabela 1 – Caracterização dos professores da entrevista

## 2.4 Produção de dados

Os dados foram produzidos durante o segundo semestre de 2016, o ano de 2017 e o primeiro semestre de 2018, por meio dos seguintes procedimentos: a) Entrevista semiestruturada e; b) Formação de professores. Os dados da entrevista semiestruturada, antes e depois da formação, foram gravados em áudio e transcritos para posterior análise das interações discursivas com base nos referenciais teórico-metodológicos que norteiam a presente pesquisa.

### a) Entrevista semiestruturada:

Realizamos com os professores participantes da pesquisa duas entrevistas semiestruturadas: uma, antes do curso de formação de professores e, a outra, logo após o término deste. As perguntas pré formação tiveram o objetivo de conhecer suas concepções iniciais em relação ao processo de inclusão, formação de professores, adaptação curricular e termos que compõem a metodologia da pesquisa (como colaboração no espaço pedagógico, por exemplo). Nas perguntas da entrevista pós formação, foram feitas adequações com o intuito de refletir os conteúdos estudados no curso, bem como o que eles consideram que foi transformado em sua formação e prática a partir do trabalho realizado. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise das interações discursiva com base nos referenciais teóricos e metodológicos que nos norteiam.

De maneira mais específica, o objetivo de aplicar a entrevista semiestruturada antes e depois da formação continuada é analisar as implicações desta última na prática pedagógica do professor. Tendo em vista a presente pesquisa, buscamos analisar e compreender como a teoria de Vygotsky a partir dos estudos em *Defectologia*, podem contribuir para a formação de professores, visando à reconstrução de uma prática pedagógica inclusiva, que garanta o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular. Para Flick (2009, p. 143), as entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Esse interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos

entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Segundo Hernández (2013, p. 425), a entrevista, como ferramenta para coletar dados qualitativos, é mais flexível e aberta:

Ela é definida como uma reunião para conversar e trocar informação entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (o entrevistado) ou outras (os entrevistados). As entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejáveis.

Na entrevista, as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado (FLICK, 2009, p. 149). A entrevista semiestruturada é considerada como uma das técnicas de trabalho de campo que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas, também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

Segundo Minayo (2007, p. 109), a entrevista semiestruturada ajuda a obter dados para identificar atitudes, crenças, opiniões e valores. A autora aponta a relevância das entrevistas na pesquisa qualitativa:

O que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

No quadro a seguir, está o roteiro da entrevista semiestruturada pré formação para os professores:



### **Roteiro da entrevista semiestruturada pré formação**

1. Conforme explanado no dia da apresentação do projeto, explicitarei o passo a passo de todos os processos que seriam utilizados durante a pesquisa, e um deles foi a metodologia na sistematização do estudo, que é a pesquisa crítica de colaboração. Com base nisso, o que você compreende por colaboração?
2. De acordo com o tema da pesquisa, vamos trabalhar as perspectivas da Educação Inclusiva. Levando em consideração a nossa realidade, o que é, para você, inclusão escolar?
3. Tendo em vista que os alunos com necessidades específicas não acompanham o currículo comum da escola, por vários fatores envolvidos, de que forma seria possível adaptar os materiais pedagógicos para trabalhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos? É possível?
4. Levando em consideração as mudanças no contexto educacional e nas políticas públicas sobre o processo de inclusão, além da garantia do aprendizado de todos os alunos, fale um pouco sobre o papel do professor no contexto da Educação Inclusiva atualmente.
5. O foco do curso que envolve a pesquisa e que será realizado nos horários de ATPC será sobre “Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva”. Em sua opinião, que aspectos considera importantes na formação do professor?
6. Que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?
7. Você está satisfeito (a) com a proposta de Educação Inclusiva dessa escola? Por que?
8. Nos horários das reuniões pedagógicas é utilizado algum suporte para fazer emergir a reflexão do grupo em relação à própria prática pedagógica?

Quadro 1 – Roteiro da entrevista semiestruturada pré formação

#### b) Curso de formação com os professores:

O curso de formação para os professores realizado na escola da pesquisa, para fins, também, de produção de dados, foi coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Sueli Salles Fidalgo, já que está inserido no Programa de Extensão que esta coordena – Formação Linguístico-Didática de Professores. A pesquisadora atuou no curso como formadora, planejando e ministrando as aulas. Os professores-alunos envolvidos receberão um certificado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UNIFESP, no total de 50 horas. Os cursos de extensão são encaminhados e autorizados pelas Câmaras de Extensão do Campus mediante solicitação do corpo docente e discente. As propostas autorizadas são encaminhadas para a PROEC

para validação. A PROEC credencia e autoriza a realização do curso, após a aprovação do projeto.

A seguir, as informações do projeto do curso de formação de professores e em seguida o cronograma com os conteúdos programático:

<p><b>Linha:</b> Formação de Professores</p> <p><b>Área temática:</b> Educação</p> <p><b>Descrição:</b> O curso visa à formação crítico-reflexiva do professor por meio da utilização de conceitos da pesquisa crítica de colaboração e da reflexão crítica. Tem base na teoria sócio-histórico-cultural e na visão dialógica da linguagem. Os educadores envolvidos acreditam que é pela linguagem que podemos questionar ou manter o status quo – hoje evidenciado pela exclusão social-educacional.</p> <p><b>Programa:</b> Formação Linguístico-Didática Contínua de Professores</p>
--

Quadro 2 – Informações do projeto do curso

As aulas ministradas para a realização do curso de formação contínua tiveram espaço nos horários das ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) na própria escola, 1 (uma) vez por mês, durante 2 (duas) horas, e realizados entre junho de 2016 a março de 2018.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente; dessa forma, importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos (NÓVOA, 1992). Nesse sentido, a pesquisa colaborativa apoia o desenvolvimento profissional dos professores em um processo de preparação que favoreça este crescimento ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

O planejamento do curso de formação de professores se configurou em quatro momentos:

1º) Após a apresentação do projeto da presente pesquisa na ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), foi feito o convite para todos os professores da escola, perguntando se havia alguém interessado em participar da pesquisa como professor voluntário, com o compromisso de responder dois questionários (um, antes de iniciar o curso de formação, e, o outro, logo após o término do curso), bem como participar ativamente dos encontros pré-agendados nas ATPCs. Como já

descrito na caracterização dos participantes da pesquisa, três professores aceitaram o convite. Nesse dia, foi explicitado o planejamento passo a passo de todos os processos que seriam utilizados para a realização desta investigação. Foram apresentados: o que envolveu a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos, a fundamentação teórica, a construção das hipóteses e a operacionalização dos métodos para sistematizar a pesquisa.

2º) A realização da entrevista semiestruturada pré formação com os três professores voluntários. A entrevista foi pré-agendada com os próprios professores no dia de ATPC na escola. Como já citado anteriormente, foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise das interações discursivas com base nos referenciais teóricos e metodológicos que nos norteiam.

3º) A realização do curso de formação contínua, nas ATPCs, com todos os professores da escola. No total, participaram do curso de formação como ouvintes, 80 (oitenta) professores em 4 (quatro) horários diferentes de ATPC, entre eles, os três professores participantes da pesquisa. Foram feitas adequações nas perguntas da entrevista pós formação com o objetivo de refletir os conteúdos estudados no curso, como já descrito anteriormente.

A seguir, a apresentação da tabela com os conteúdos programático do curso de formação contínua ministrado para os professores nos horários de ATPCs:

<b>Cronograma – Conteúdos Programático</b>	
<b>junho/ 2016</b>	Apresentação do Projeto da presente pesquisa.
<b>agosto/ 2016</b>	A diferença entre deficiência, transtorno e dificuldade de aprendizagem.
<b>outubro/ 2016</b>	Fundamentos da Pesquisa Crítica de Colaboração. Parte 1
<b>fevereiro/ 2017</b>	Fundamentos da Pesquisa Crítica de Colaboração. Parte 2
<b>março/ 2017</b>	Caminhos para a Educação Inclusiva – Lei Brasileira de Inclusão nº13.146/15 – LBI.
<b>abril/ 2017</b>	Teoria sóciohistórico-cultural na contemporaneidade: como podemos associar “teoria e prática” no cotidiano da sala de aula? Parte 1.
<b>maio/ 2017</b>	Teoria sóciohistórico-cultural na contemporaneidade: como podemos associar “teoria e prática” no cotidiano da sala de aula? Parte 2.
<b>junho/ 2017</b>	Transtorno do Espectro Autista - TEA: definição, características e adaptação curricular.
<b>agosto/ 2017</b>	Fundamentos da adaptação curricular. Parte 1
<b>setembro/ 2017</b>	Fundamentos da adaptação curricular. Parte 2.
<b>outubro / 2017</b>	Concepções de Vygotsky sobre <i>Defectologia</i> : Implicações para a Educação Inclusiva.
<b>novembro/ 2017</b>	Problemas gerais da <i>Defectologia</i> : noções gerais.
<b>dezembro/ 2017</b>	Questões especiais da <i>Defectologia</i> : Contribuições para o processo de Inclusão.
<b>fevereiro/ 2018</b>	Formação continuada e a prática do professor na perspectiva da Educação Inclusiva com base na teoria Sóciohistórico-cultural.
<b>março/2018</b>	Panorama geral da pesquisa e agradecimento de todos os envolvidos.

Tabela 2 - Cronograma – Conteúdos Programático do curso

À vista dos conteúdos ministrados no curso, apresentamos, a seguir, os objetivos específicos que orientaram o planejamento e o desenvolvimento da formação:

- 1) Proporcionar aos professores elementos teóricos e práticos que permitam colocar em questão sua prática pedagógica, e iniciar uma reflexão sobre como as teorias podem se relacionar com a prática no processo de construção de um currículo adaptado;
- 2) Apresentar elementos teóricos e de investigação que permitam ao professor conhecer as necessidades educacionais específicas de um aluno;
- 3) Identificar e analisar as atividades do currículo comum, nas possíveis adaptações, para favorecer uma aprendizagem significativa para os alunos com necessidades educacionais específicas.

A partir dos norteadores estabelecidos para o curso de formação, no início de cada encontro, o objetivo era apresentado e contextualizado. Para que o curso tivesse realmente um papel de contribuição para o aprimoramento da prática dos

professores e trouxesse elementos significativos para a pesquisa, os objetivos de cada encontro eram norteadores das discussões teóricas e práticas das atividades. Vale destacar que os momentos de socialização foram uma oportunidade ímpar para os professores, pois puderam conhecer e compartilhar outras estratégias pedagógicas, além de refletir sobre novas implementações no planejamento pedagógico inclusivo.

4º) Logo após o término do curso, foi realizada a entrevista semiestruturada com os três professores voluntários da pesquisa. Esta foi agendada, seguindo os mesmos moldes da anterior. Da mesma maneira, procedemos com os dados produzidos para análise. O objetivo da aplicação das duas entrevistas semiestruturadas é fazer uma comparação nos discursos na intenção de alcançar o objetivo por nós proposto: analisar e compreender como as concepções de Vygotsky, a partir dos estudos em *Defectologia*, podem contribuir para a formação dos professores, visando à reconstrução de uma prática pedagógica inclusiva, que garanta o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais específicas no ensino regular.

No quadro a seguir, apresentamos o roteiro da entrevista semiestruturada para os professores, após o curso de formação:

### **Roteiro da entrevista semiestruturada pós formação**

1. Conforme os conteúdos apresentados no curso de formação, trabalhamos os fundamentos da pesquisa crítica de colaboração. Com base nisso, o que você compreende por colaboração?
2. De acordo com o tema do curso e as discussões realizadas na perspectiva da Educação Inclusiva, o que é, para você, inclusão escolar?
3. Com base nos estudos que tivemos sobre as principais características dos alunos com necessidades específicas e a dificuldade em acompanhar o currículo comum da escola, por vários fatores envolvidos, de que forma seria possível adaptar os materiais pedagógicos para trabalhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos?
4. Levando em consideração as mudanças no contexto educacional e nas políticas públicas sobre o processo de inclusão e a garantia do aprendizado de todos os alunos, fale um pouco sobre o papel do professor no contexto da Educação Inclusiva.
5. Após participar do curso sobre “Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva”, que aspectos você considera importantes para a formação do professor?
6. Com base na formação, que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?
7. Depois do trabalho de formação com os professores, você está satisfeito (a) com a proposta de Educação Inclusiva dessa escola? Por quê?
8. Agora, depois da formação, qual a reflexão que você faz sobre as implicações da pesquisa em sua prática pedagógica?

Quadro 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada pós formação

A pesquisa colaborativa propicia ao professor o momento de investigação da sua prática orientada por um mediador, oferecendo apoio intelectual na intencionalidade da transformação da prática.

A formação de professores, quando é planejada e concretizada na ação, com intencionalidade de crescimento e transformação, tem, em seu desenvolvimento, um engajamento bastante significativo em alcançar o objetivo proposto. Aprender sobre os conceitos e teorias que envolvem a educação inclusiva são um desafio, porém é possível quando existe parceria com os professores, valorizando o que eles já sabem e complementando com novos saberes e possibilidades de vivenciar um processo de inclusão que não exclui.

### 3 Critérios para análise de dados

Nesta subseção do trabalho, discutiremos as categorias de análise de dados utilizadas. A análise de dados está inserida na perspectiva sócio-histórico-cultural vygotskyana, na qual discute-se que o conhecimento humano se constitui pela relação entre linguagem e pensamento, e em contexto de atividade. A linguagem passa, portanto, a assumir um papel central no processo de conhecimento e da *práxis*. Como revelam as colocações de Vygotsky (2005, p. 11), a linguagem tem um papel central nas relações sociais e na produção de significados.

Liberali e Mateus (2012, p. 18), concordam com o autor e também afirmam que esta é central nas relações sociais e na produção de significados. Para as autoras, Vygotsky:

Salienta a linguagem como mediadora e constitutiva da consciência de cada ser humano nas relações colaborativas e críticas como elemento chave no processo de compreensão e transformação das condições sociais, culturais, históricas, éticas e políticas quanto a pensar e a agir na vida pessoal e coletiva das escolas e da sociedade maior.

Além da macro teoria discutida por Vygotsky, o trabalho é analisado com base em autores que, em maior ou menor escala, apoiaram-se nos estudos desenvolvidos por esse psicólogo russo e seus contemporâneos ou seguidores. É o caso, por exemplo, da análise baseada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997) que, segundo Machado (2009) “se fundamenta a partir de contribuições de um trabalho interdisciplinar, que compartilha de noções de desenvolvimento vygotskyanos e a abordagem sociodiscursiva da linguagem”.

Bronckart (2008, p.273) esclarece que:

O que chamamos de Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é, inicialmente, uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. É uma posição que é, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera importantes as questões da linguagem e da formação da educação.

O Interacionismo Sociodiscursivo busca compreender o funcionamento e desenvolvimento humano a partir da análise das práticas de linguagem nos mais variados contextos. Nas palavras do autor,

[...] as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 8).

Para o Interacionismo Sociodiscursivo, o estudo com a linguagem é central para a compreensão das ações humanas, pois procura demonstrar que as práticas de linguagem são os maiores instrumentos do desenvolvimento humano, tanto sob o ângulo do conhecimento e do saber, como em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas.

Para efeito da análise que buscamos realizar, utilizaremos o conteúdo temático, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Apresentaremos, então, a noção de conteúdo temático, de acordo com Bronckart (1997, p.13), que a define como:

O conjunto de informações que são explicitamente apresentadas num texto; uma das componentes da infraestrutura geral do texto (...) é precisamente a dimensão temática e a sua organização. A configuração do tema relaciona-se com os universos semânticos mobilizados e as formas de planificação, que articulam o conjunto dos universos semânticos convocados.

Também, nos apoiamos na discussão de Souza-e-Silva (2004) e Lousada (2004) no que diz respeito aos trabalhos prescritos e realizados. Segundo Lousada (2004, p. 275), trabalho prescrito é tudo aquilo que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que este defina, organize, realize e regule seu trabalho. Isto é, o trabalho prescrito pode ser compreendido como sendo a tarefa dada e prescrita pela instituição.

Já o trabalho real não pode ser antecipado; compreende-se que a atividade realizada seria apenas uma das atividades possíveis em meio a tantas outras que, com ela, concorreriam no momento da ação. Essas outras atividades que não foram



realizadas e que também fazem parte do trabalho real têm grande importância para a compreensão do trabalho prescrito e do trabalho realizado e devem ser levadas em conta na análise das situações de trabalho (LOUSADA, 2004, p. 276).

Souza-e-Silva (2004, p. 93) afirma que, na organização do tempo pedagógico, precisamos considerar que a prática pedagógica é fragmentada por meio das atividades da escola e, também, que não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, já que “ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente”. Neste sentido é importante considerar, como o professor lida com o tempo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas; que prescrições ele utiliza em sua realização do trabalho escolar.

De acordo com Rodrigues (2009), o trabalho do professor em sala de aula consiste em organizar o tempo pedagógico tendo como objetivo a aprendizagem dos alunos, ou seja, a ação do professor tem como fim promover meios para que a aprendizagem aconteça. Isso implica lidar com uma relação ritmo-temporal entre o tempo de ensino e o tempo do aluno. Sendo assim, ritmo e aprendizagem estão intimamente relacionados ao trabalho prescrito e ao trabalho que o professor realiza em sala de aula.

Em função disso, a organização do tempo pedagógico no trabalho do professor em sala de aula também precisa ser analisada, principalmente, considerando-se que alguns participantes podem mencionar as diferenças temporais necessárias para alunos com necessidades educacionais específicas ou deficiências. Isso influencia o pareamento das prescrições e das realizações pelo professor.

A teoria da reflexão crítica, discutida por Smyth (1992), dá ênfase às descrições de quatro ações, aqui utilizadas para análise dos dados, por embasarem a autocrítica e a reconstrução da ação. Cada uma das formas de ação está ligada a certos tipos de perguntas que possibilitam refletir criticamente. Segundo Liberali (2015), essas ações – e os questionamentos que nos permitem entendê-las – são:

1. Descrever – o que eu faço?
2. Informar – o que isso significa?
3. Confrontar – como me tornei assim? Quero ser assim?
4. Reconstruir – como posso agir diferentemente?

A autora também esclarece os movimentos realizados em cada uma dessas ações (LIBERALI, 2004, p.38-68):

**Descrever:** Esse movimento está relacionado à descrição da ação, o que permite visualizar o processo que, em seguida, será analisado. Procura responder à questão – o que eu faço? – com o objetivo de abrir espaço para a reflexão das ações em sala de aula.

**Informar:** Tem o objetivo de explicar as teorias que embasam as ações em sala de aula, ou seja, relacionar as teorias que estão por trás das ações. A pergunta – o que isso significa? – permite um movimento de clareza do papel do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem.

**Confrontar:** Segundo Liberali (2015), à luz de Smyth (1992), o confrontar está ligado ao fato de submeter as ações ao questionamento do porquê de agir da forma descrita. Para Fidalgo (2017), nesse movimento, é possível questionar – “Como a minha forma de agir, embasada das escolhas que faço, me permite alcançar meu objetivo educacional com a minha classe?” – na busca pelas inconsistências da prática para dar lugar à próxima ação, que é a reconstrução.

**Reconstruir:** Permite perceber que as ações em sala de aula podem ser transformadas em um processo saudável, isto é, a reflexão crítica possibilita ao professor questionar a sua própria prática – como posso agir diferentemente?. Em relação à reconstrução, Ninin (2017, p. 53) também esclarece que, a partir do momento em que o professor assume o controle e toma consciência das decisões que o levam a agir de uma forma ou de outra, pode tornar-se o “gerador de novas teorias” que, de forma progressiva, poderão aproximar-se das que já existem.

Liberali (2015, p.69) definiu as marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica de uma forma bastante didática explicitadas no quadro:

<b>Formas de ação</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Mundos discursivos</b>	<b>Sequências/Fases</b>
<b>Descrever</b>	Descrição, para a revelação da ação, em forma de texto para os participantes.	Envolvimento do interlocutor em um mundo narrado ou exposto.	Argumentação: suportes; Descrição de ações (contextualização e ações); Exemplos de conversas.
<b>Informar</b>	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações.	Mundo exposto.	Argumentação: suportes; Explicação: problematização e explicação de ações ou exemplos do descrever; Descrição: apresentação do tema-título, apresentação das características, comparação com outros elementos das situações.
<b>Confrontar</b>	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os em um contexto cultural, social e político.	Envolvimento do interlocutor e o mundo exposto.	Argumentação: Definição da tese e do ponto de vista.
<b>Reconstruir</b>	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar.	Envolvimento do interlocutor e o mundo narrado e exposto.	Argumentação: Conclusão: Descrição de ações: contextualização e ação; Exemplos.

Quadro 4 - As marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica (Criado por Liberali (2015, p.69)).

Nessa perspectiva, é bastante complexa e desafiadora a reflexão crítica-colaborativa no âmbito da formação de professores, pois não é um caminho fácil conscientizar o professor para um processo autorreflexivo da própria prática pedagógica. Porém a pesquisa crítica de colaboração, embasando-se na teoria sóciohistórico-cultural, em uma perspectiva crítica de linguagem, de construção do pensamento e reflexão crítica, proporciona possibilidades de compreensão, conhecimentos, transformação de crenças e valores que dão forma a um movimento de reflexão sobre tudo o que acontece na sala de aula que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

### 3.1 Análise e Interpretação dos dados

Nesta seção, analisamos e interpretamos os dados produzidos ao longo do período de pesquisa, com base nas categorias listadas e discutidas anteriormente. Início essa seção, reproduzindo, aqui, as perguntas de pesquisa as quais busco responder:

4. Quais foram os conhecimentos apresentados pelos professores sobre inclusão, necessidades educacionais específicas (NEE) e/ou os estudos vygotskyanos de *Defectologia*?
5. Como esses conhecimentos são utilizados na prática do professor de forma a garantir a aprendizagem do aluno com deficiência ou necessidades educacionais específicas (NEE)?
6. Como os conhecimentos discutidos durante o curso de formação (colaboração, educação inclusiva, necessidades educacionais específicas, adaptação curricular, papel do professor, formação de professores, papel da linguagem e reflexão crítica) possibilitaram a ressignificação das ações dos professores? Que compreensões apresentaram, ao final, sobre o que foi ensinado e sobre como as suas práticas puderam ser transformadas?

Foi possível perceber que as respostas dadas pelos participantes demonstram que não houve a apropriação de alguns conteúdos explicitados durante o curso, isto é, certos temas não se sedimentaram, por assim dizer. É possível, também, que as perguntas da pesquisadora, durante o curso ou mesmo durante as entrevistas (inicial e final), não tenham estabelecido as contradições necessárias para que os professores-participantes conseguissem realizar uma reflexão crítica sobre a sua prática ou os seus saberes. Essas questões serão alvo de discussão na presente seção, que será organizada da seguinte forma: primeiramente, será realizada uma análise comparativa entre as falas dos professores no momento da primeira entrevista e suas falas ao final, na segunda entrevista. Ressaltaremos algumas análises focando o conteúdo temático, na medida em que essas trouxeram evidências que sustentem ou questionem a discussão já realizada. Quanto ao trabalho prescrito e trabalho realizado – também listados como categorias de análise

nesta pesquisa –, estes serão trazidos ao longo da análise quando exemplos de sala de aula ou do texto prescritivo forem discutidos. Início pela concepção relativa ao termo colaboração, demonstrada nos dados da figura 1.

### 3.2 Questões de credibilidade

Para garantir a confiabilidade do processo de pesquisa, foi realizado o seguinte procedimento:

- ✓ Submissão do projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo, órgão que tem por objetivo resguardar os direitos e a imagem dos sujeitos de pesquisa. O projeto de pesquisa foi aprovado e recebeu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 0816.0085.07/2017.

Além disso, a participação nas disciplinas e nos seminários de orientação possibilitou pontuar os aspectos teóricos, metodológicos e práticos durante o desenvolvimento do estudo. Segue a apresentação com as principais atividades que apoiam a credibilidade desta pesquisa.

- ✓ 1ª Jornada de Interlocução entre os campos de Educação e Saúde. Título: “A Teoria Sócio-histórico-cultural na formação de professores: Reflexões e contribuições na interface educação e saúde”. Apresentação de pôster. Local: Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, 2016. Nessa jornada foi discutido acerca das exigências da formação de professores para trabalhar com os alunos na atual realidade em que se encontra a Educação Brasileira, com isso, foi feita a correlação com os professores na perspectiva da educação inclusiva, que também passam por desafios no que diz respeito a condições de trabalho e formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas.
- ✓ I Colóquio de Psicologia Histórico-cultural e Educação: Os 120 anos de Vygotsky. Título: “Formação de Professores na Perspectiva da Educação

Inclusiva: Contribuições da Teoria Sóciohistórico-cultural”. Apresentação de pôster. Local: Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, 2016. Nesse colóquio, as discussões possibilitaram formular os conceitos da teoria de Vygotsky, que contribuíram para a elaboração dos capítulos da fundamentação teórica e de formação de professores na perspectiva sóciohistórico-cultural.

- ✓ I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial - Desenhos Contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva: Fundamentos, Formação e Práticas. Título: “As implicações das práticas pedagógicas na formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva”. Apresentação oral e escrita. Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Marília, 2016. Nesse congresso, as discussões estavam direcionadas a importância da educação especial na constituição da educação inclusiva, bem como, o entrelaçamento das teorias, a fim de contribuir na compreensão das necessidades educacionais específicas, nos aspectos políticos, pedagógicos, sociais e culturais.
- ✓ III CICA - Colóquio Internacional de Clínica da Atividade. Título: “Análise do trabalho pedagógico: formação docente no contexto da educação inclusiva”. Apresentação oral e escrita. Local: Universidade de São Paulo – USP, 2016. Nesse colóquio o conceito da Clínica da Atividade foi o tema principal, estudada como ferramenta teórico metodológica, com o objetivo de potencializar as estratégias para lidar com diferentes situações de trabalho. Foi possível contextualizar com a pesquisa e perceber a importância do conhecimento das diferentes teorias metodológicas, para ter certeza da escolha da metodologia da presente pesquisa.
- ✓ III Seminário Internacional de Estudos sobre Discursos e Argumentação (SEDiAR). Título: “Pesquisa crítica de colaboração e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva”. Apresentação oral e escrita. Local:

Universidade Federal de Sergipe, 2016. Nesse seminário, a orientação para o desenvolvimento da presente pesquisa deveria trilhar os caminhos da argumentação no contexto escolar e entender como a argumentação pode contribuir na formação de professores; a fim de construir um espaço colaborativo que propicie a reflexão crítica dos professores sobre sua própria prática pedagógica.

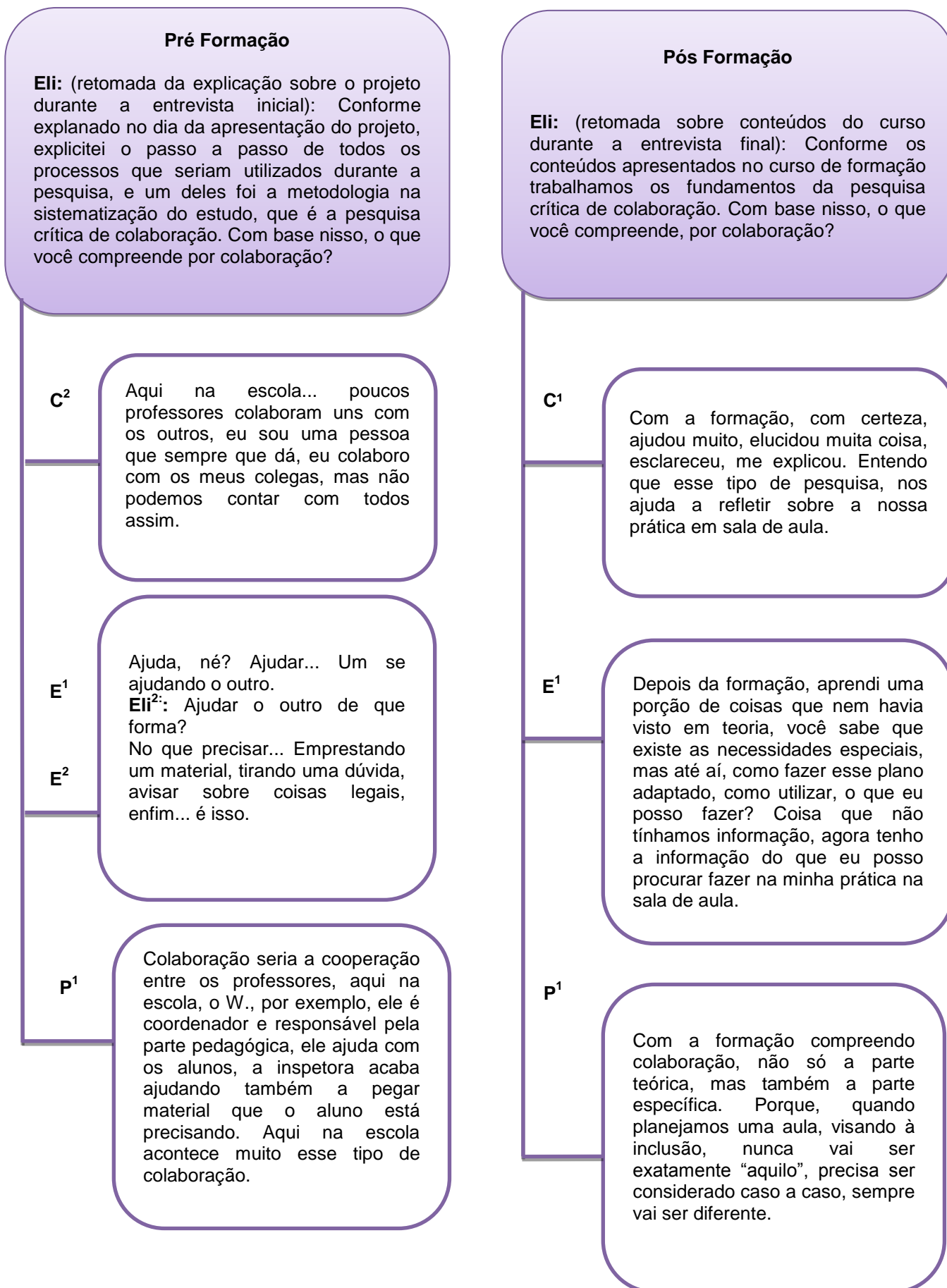
- ✓ 7th International ISCAR Summer University “Cultural-historical psychology: interdisciplinary research perspectives & social practices”. Title: Contributions and implications of the Social-Historical-Cultural theory to Teacher's Education in an Inclusive Education Perspective. Apresentação oral e escrita. Local: Moscow State University of Psychology & Education, 2017. Com os estudos da 7ª semana de verão, foi possível formular grande parte da teoria de Vygotsky e os fundamentos em Defectologia (teoria principal da presente tese), foi possível também assimilar conceitos que contribuíram de forma significativa na construção de novas escritas. Foi discutido pelos doutores que a formação professores é um tema bastante pesquisado nos países da França, África, Argentina, Estados Unidos e principalmente pela Rússia. A Profª Svetlana Alehina é líder do departamento de Desenvolvimento em Educação Inclusiva da Federação Russa e professora da Universidade de Psicologia e Educação de Moscou, comentou que atualmente tem feito algumas pesquisas na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e que existe uma necessidade de orientação e discussão sobre o trabalho pedagógico com os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas; comentou também, que a metodologia da nossa pesquisa era muito interessante na forma de conduzir a análise dos dados.
  
- ✓ 18th World Congress of Applied Linguistics – AILA 2017 – Innovation and Epistemological Challenges in Applied Linguistics. Título: A Linguagem como Instrumento de Organização para o Pensamento Crítico-reflexivo na formação de professores. Apresentação oral e escrita. Local: Windsor Barra Hotel and Convention Center – Rio de Janeiro, 2017. Após a apresentação do trabalho foram feitas algumas perguntas sobre como chegamos até aqui com os dados

da nossa pesquisa e qual foi o percurso da carreira acadêmica até chegarmos ao trabalho de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Participando das apresentações da Prof.<sup>a</sup> Dra. Sueli Salles Fidalgo e da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cecília M. Magalhães, foi possível formular novas reflexões sobre como produzir conhecimento no âmbito da pesquisa crítica de colaboração, na qual teve grandes contribuições para a presente pesquisa.

- ✓ A qualificação da presente pesquisa foi realizada em 29/09/2017, composta pelas professoras doutoras Maria Cecília M. Magalhães e Maria Otilia Guimarães Ninin, ambas da Pontifca Universidade Católica de São Paulo e a Prof.<sup>a</sup> Dra. Sueli Salles fidalgo. Nessa qualificação foram feitas sugestões para ampliar a discussão dos resultados com foco na pesquisa crítica de colaboração.



**Figura 1 – Sobre Colaboração**



Na análise comparativa das respostas à pergunta sobre colaboração, na primeira e na última entrevista, notamos algumas mudanças – mas, não necessariamente, um crescimento expressivo – do ponto de vista da colaboração e criticidade. É possível perceber, por exemplo, que a professora C. não consegue reconhecer a necessidade da reflexão crítica para a prática escolar. Na realidade, ela não respondeu propriamente o que seria a colaboração – no excerto da primeira entrevista: C<sup>2</sup>: “Aqui na escola... poucos professores colaboram uns com os outros, eu sou uma pessoa que sempre que dá eu colaboro com os meus colegas, mas não podemos contar com todos assim”.

Da mesma forma, os outros dois professores parecem acreditar que colaboração é a ajuda que um pode dar ao outro na escola. É o que se pode ver pelas respostas (E. e P.), nas quais fica clara a perspectiva de colaboração como ajuda: E<sup>1</sup>: “Ajuda, né? Ajudar... um se ajudando o outro” e P<sup>1</sup>: “Colaboração seria a cooperação entre os professores”. Nos três casos, portanto, percebemos que colaboração, para esses professores, é sinônimo de auxílio – no sentido de uma troca de material ou de compartilhamento de ideias interessantes, como afirma E<sup>2</sup>: “... emprestando material, tirando uma dúvida, avisar sobre coisas legais, enfim... é isso”.

O conceito de colaboração, nesses casos, é o do senso comum, o que Romero (1998) discute como a cooperação entre indivíduos, que vai em direção em uma determinada atividade; se dá através da regulação e mediação de interações verbais, o que acaba por caracterizar a própria atividade. A colaboração, no sentido crítico, requer contradição, conflito, negociação (MAGALHÃES & FIDALGO, 2010). Dessa forma, deixa de ser uma ideia de ajuda e de cooperação. Passa-se a entender que existe uma intenção de transformação (ou de ressignificação) da própria prática pedagógica. Segundo Magalhães e Fidalgo (2010), a colaboração é um processo que deve ser compartilhado, criando possibilidades de reorganizar as práticas. Nesse processo, criam-se contextos para que todos participem, falem, questionem – autocrítica - etc. É importante notar que, embora alguns contextos de formação – com leituras e discussões críticas – tenham sido criados durante a pesquisa, as apropriações dos professores-participantes não foram muito evidentes no que diz respeito ao conceito de colaboração.

A pesquisadora, por sua vez, não conseguiu fazer perguntas extras que levassem os professores a pensar no que estudaram no curso, no significado de suas palavras, de suas respostas e em como eles poderiam retomar as suas respostas com vias a discutir o conceito de colaboração; ou de como a colaboração poderia fazer alguma diferença em suas práticas. Em outras palavras, faltou precisamente por meio de perguntas criar situações onde emergissem as contradições, as negociações e os elementos que possibilita, que as interações deixem de ser meras cooperações para serem colaborações.

Há momentos (mesmo na entrevista inicial) em que a pesquisadora tenta iniciar um processo de expansão das respostas dos participantes. Por exemplo, houve uma tentativa de pedir esclarecimento – o que geralmente leva o participante a repensar a sua resposta -, quando a pesquisadora pergunta: Eli<sup>2</sup>: “Ajudar o outro de que forma?”. No entanto, a professora ilustra com uma lista de ajudas (tarefas práticas) que não se encaixa, necessariamente, como colaboração, e a pesquisadora aceitou, mudando para outra pergunta. Vale esclarecer que, para a pesquisadora, também, esse processo de colaboração como conflito, contradição, negociação era muito novo. Como os demais participantes, a pesquisadora também estava aprendendo a pensar dessa forma.

Também é possível ilustrar o que está sendo discutido aqui por meio da segunda resposta da professora E<sup>1</sup>. Quando esta diz: “... aprendi uma porção de coisas que nem havia visto em teoria...”. De fato, todos aprendemos muito com o curso, com as teorias e as práticas que estavam sendo discutidas. No entanto, a pesquisadora poderia ter pedido que a professora descrevesse como a colaboração possibilitou essa aprendizagem. Assim, também acontece com a segunda resposta dos professores C<sup>1</sup> e P<sup>1</sup>: “[...] Entendo que esse tipo de pesquisa nos ajuda a refletir sobre a nossa prática em sala de aula” - e – “Com a formação, compreendo colaboração, não só a parte teórica, mas também a parte específica”. Nesses casos, a pesquisadora poderia ter solicitado que expandissem as suas respostas, explicando (1) o que entendiam por colaboração a partir do curso, (2) por que esse tipo de pesquisa ajuda a refletir sobre a prática, (3) de que tipo de reflexão estavam falando, (4) o que entendiam como reflexão sobre a prática, entre outros tipos de perguntas.

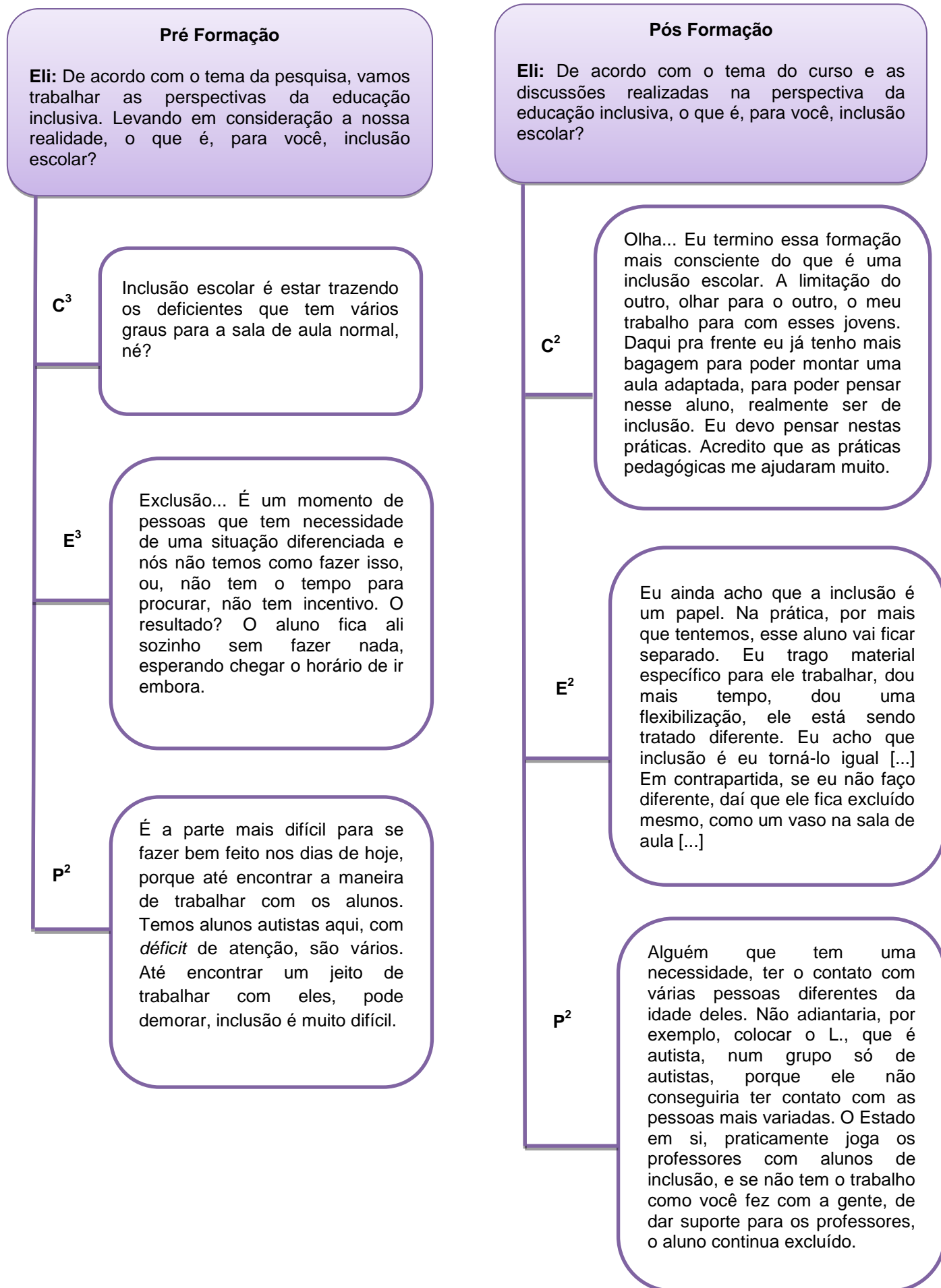
A análise aqui realizada leva em consideração o que discute Ninin (2017, p.53-54) sobre colaborar. Para essa autora, trata-se de:

um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto.

Leva, também, em consideração o que essa autora coloca sobre a prática da colaboração, a qual se embasa em princípios como “responsividade, deliberação, alteridade, ponderação, mutualidade e interdependência” (NININ, idem). Com isso em mente, é possível dizer que, em alguns casos, como o aqui relatado e analisado, o fato de a pesquisadora buscar entender a visão do outro (dos outros participantes) – o que Ninin chama de responsividade – ou de buscar colocar-se no lugar do outro (para Ninin, alteridade) pode levá-la a temer assumir o seu papel de deliberação (oferecer argumentos e contra-argumentos para o que está sendo discutido) – talvez, por ainda estar se apropriando do arcabouço teórico-metodológico da PCCol.

O mesmo acontece quando olhamos para as perguntas relativas à educação inclusiva. Como é possível ver na Figura 2, a pesquisadora investiga o que é inclusão escolar, ou educação inclusiva, para os participantes no início da pesquisa e, novamente, no final.

**Figura 2 – Sobre Educação Inclusiva**



Citando os trabalhos de seus alunos de doutorado, Fidalgo (2018, p. 27) esclarece que a escola comum não está pronta para receber alunos com necessidades educacionais específicas. Afirma que as pesquisas desses alunos demonstram que “ao contrário, as escolas ou salas especiais conseguem desenvolver um trabalho mais adequado para cada uma das necessidades”, talvez, porque a maioria das escolas comuns tenha professores totalmente despreparados (ou seja, professores que não receberam formação) para o trabalho com a educação inclusiva. Isso é perceptível nas respostas dos professores na entrevista inicial. Vejamos, por exemplo, a resposta da professora C<sup>3</sup>, quando esta diz que: “Inclusão escolar é estar trazendo os deficientes que têm vários graus para a sala de aula normal, né?”. Dessa forma, para essa professora, a inclusão é sinônimo de integração, sob a ótica dada pelas políticas públicas e discutida por Sasaki (2006). Assim, a integração é entendida como uma das fases do processo de inclusão, que o autor acredita já não mais existir na escola. Em outras palavras, para o autor, as escolas estão na fase da inclusão propriamente dita. Nas políticas públicas brasileiras, integração diz respeito à inserção da pessoa com deficiência na sala de aula comum. Essa pessoa pode estar na escola apenas “para fazer o social”, como diz uma das participantes da pesquisa de Fidalgo (2018, p.199), ou seja, ela tem amigos, tem namorado, conversa, mas o que, de fato, está aprendendo? Ou, como perguntaria Freire (1996), em que a escola está transformando a vida dessa pessoa?

Respostas como essa geraram a necessidade de uma formação para esses professores; uma formação que propusesse meios para a participação ativa destes docentes, ou seja, um momento de aprendizado com o objetivo de proporcionar a eles uma melhor compreensão da maneira como podem tornar mais eficazes a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Na resposta da professora E., percebemos como ela entende as atuais necessidades escolares. Claramente, a participante coloca que não há inclusão na escola. O que há é “exclusão”, que ocorre pelas faltas de tempo, por parte dos professores, e de incentivo (provavelmente, por parte do governo). Para que essa situação seja modificada: E<sup>2</sup>: “Exclusão... é um momento de pessoas que têm

necessidade de uma situação diferenciada e nós não temos tempo para procurar, não tem incentivo [...]”.

Como discutido na seção “Fundamentos da Educação Inclusiva”, é preciso certo esforço para que não haja exclusão no contexto escolar. Considerando que a inclusão é um processo em construção, segundo Santos et al. (2008, p. 24), quando falamos em inclusão, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca minimizar o processo de exclusão. Isso se dá através de uma educação consciente para todos, ultrapassando as barreiras para o processo de aprendizagem da criança com deficiência. Em outras palavras, trata-se de realizar adaptações no prédio escolar, flexibilização no material escolar (mantendo-se o conteúdo que todos os alunos estão aprendendo, mas mudando a forma, o método e o material para o aluno com necessidades educacionais específicas); fornecendo professores especializados nas salas de aula e em salas de recursos etc..

No entanto, esta ainda não é a realidade das nossas escolas. Como discute Fidalgo (2018), isso não acontece nas escolas porque o professor está, de certa forma, também excluído no processo de inclusão, visto que a formação não é fornecida pelos órgãos competentes e o professor, que muitas vezes trabalha em três turnos, não consegue fazer cursos por conta própria. Falta-lhe meios financeiros e tempo.

O professor P<sup>2</sup> também afirma que a inclusão é muito difícil de ser realizada: “É a parte mais difícil para se fazer bem feito nos dias de hoje, porque até encontrar a maneira de trabalhar com os alunos [...] pode demorar; inclusão é muito difícil”.

Aqui, mais uma vez, a resposta do professor poderia ter sido ampliada se a pesquisadora tivesse feito perguntas que pedissem ao participante que fornecesse, conforme esclarece Aranha (2015, p.123): (1) uma evidência ou clarificação – com o objetivo de expandir a sua ideia sobre inclusão ou de como compreende a inclusão (ou a falta de inclusão) ou (2) uma explicação – o que o levaria a ter que justificar a sua fala, embora ele inicie uma justificativa ao dizer: P<sup>2</sup>: “... porque até encontrar a maneira de trabalhar com os alunos [...] pode demorar”, creditando ao pouco tempo com o aluno o motivo de sua dificuldade de realizar o trabalho inclusivo.

Após quinze meses de formação docente, no entanto, é possível ver que houve uma mudança. Não se pode afirmar que suas práticas foram modificadas

porque essas não foram observadas novamente ao final do curso. No entanto, nota-se que eles ressignificaram o que entendem por inclusão, porque conseguem falar sobre o tema de forma um pouco diferente. Para Gimenez e Mateus (2009 p.101), a ressignificação é parte do processo colaborativo de formação. As autoras afirmam que

a aprendizagem de professores é tomada como processo colaborativo de ressignificação de práticas sócio pedagógicas e de identidades profissionais, mediado pela linguagem das possibilidades, ou pela valorização de práticas discursivas dialogizantes.

Para isso, apoiam-se no conceito de dialogicidade de Bakhtin ([1929] 2009), para quem o ser humano se constitui pelo outro por meio de práticas discursivas. Quando a professora C. fala, em C<sup>2</sup> que terminou a formação mais consciente a) do que é uma inclusão escolar; b) que passará a olhar para a limitação do outro, olhar para o outro e para o seu trabalho com esses jovens; c) sobre a bagagem que ela afirma ter a partir do curso para adaptar a aula, podemos identificar uma mudança no seu discurso, embora, para ter certeza de como seria esse olhar, seria necessário, mais uma vez, um tipo diferente de intervenção por parte da pesquisadora (ou, como já dito acima, teria sido necessário observar a aula da professora ao final da produção de dados).

Para Ninin (2017, p. 11), o foco da colaboração crítica se apoia também na análise e discussão dos tipos de perguntas. Para a autora, diferentes tipos de perguntas criam diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, porque criam diferentes contextos de ação, diferentes papéis e modos de agir aos interagentes. Ninin (2017, 81-83) categoriza as perguntas da seguinte forma:

- Perguntas quanto à Forma: características aspectuais;
- Perguntas quanto ao Tipo: características das possibilidades de repostas – dialogicamente expansivas ou dialogicamente contrativas;
- Perguntas quanto ao Conteúdo: O que é tratado;
- Perguntas quanto à Condução temática: Características dos recursos de progressão temática;



- Perguntas quanto à Estrutura características de como a pergunta produz um efeito de sentido.

As perguntas podem pertencer a mais de uma categoria. Para a autora,

Elas cumprem o papel de explicitar o contexto de produção em que se dá o discurso orientado por perguntas (dimensão pragmática), o conhecimento específico nele envolvido (dimensão epistêmica) e o modo como a dialética pergunta-resposta se organiza para cumprir o papel de instrumento mediacional para o desenvolvimento do pensamento crítico (dimensão argumentativa) (NININ, 2017, p. 68).

Ainda assim, no caso aqui discutido, a formação procurou atuar sobre os conhecimentos relativos à educação inclusiva, visando construir novas formas de agir com os alunos com necessidades educacionais específicas, talvez por meio das adaptações curriculares – o que fica evidente na fala da professora quando esta diz: C<sup>2</sup>: “Daqui pra frente, eu já tenho mais bagagem para poder montar uma aula adaptada, para poder pensar nesse aluno, realmente ser de inclusão”.

Quando olhamos para a realidade da educação inclusiva no Brasil, para verificar se realmente esse processo vem sendo realizado na escola comum, podemos confirmar, como o faz Fidalgo (2018, p. 18), que esse processo é excludente por alguns motivos: salas com algo entre quarenta e sessenta alunos; mais de um aluno com necessidades educacionais específicas por sala de aula; falta de informações, por parte da coordenação, sobre os alunos com necessidades que são inseridos na sala; a necessidade de o professor trabalhar dois ou até três turnos devido aos baixos salários e; falta de horário para fazer formação contínua. Assim, quando a professora afirma que já tem “mais bagagem para poder montar uma aula adaptada”, é possível compreender que o curso trabalhado na escola cumpriu esse objetivo formativo, com vias a diminuir a sensação de exclusão que têm os professores – e que fica evidente nas respostas que fornecem no início da pesquisa “(...) nós não temos como fazer isso, ou, não tem o tempo para procurar, não tem incentivo”.

Com base nas respostas da entrevista final, no entanto, é possível perceber o avanço na compreensão dos professores sobre o processo de inclusão escolar ao longo da formação. A professora E<sup>2</sup> acredita, ainda, que a inclusão “é um papel” que, embora não tenha sido problematizado pela pesquisadora, pode ser compreendida

como algo que “está apenas no papel”, se considerarmos a continuação da resposta (e a clara oposição que ela faz “ao papel” e à prática):

E<sup>2</sup>: Eu ainda acho que a inclusão é um papel. Na prática, por mais que tentemos, esse aluno vai ficar separado. Eu trago material específico para ele trabalhar, dou mais tempo, dou uma flexibilização, ele está sendo tratado diferente [...]

Porém parece ter havido uma modificação, como é possível verificar nos dados apresentados acima, no início da pesquisa, para essa professora, o que havia era exclusão, causada pela falta de tempo e de incentivo. A resposta da professora E<sup>2</sup> parece ressignificar sua prática. Afirma que já traz (com ou sem incentivo, pois isso não é mais mencionado) uma atividade flexibilizada (ou adaptada) na tentativa de tornar o seu aluno deficiente um igual (uma criança como as demais). E, embora ainda aparentemente a contragosto, parece perceber que se o aluno com deficiência não for tratado de forma diferente (ou seja, se ele não receber “material específico”), ficará “excluído mesmo”: E<sup>2</sup>: “Em contrapartida, se eu não faço diferente, daí que ele fica excluído mesmo, como um vaso na sala de aula”.

Nesse momento, fica evidente o que Vygotsky ([1924] 1997) explica sobre o ensino e a educação de crianças deficientes como um problema social que precisa ser transformado. Diz o autor que

É importante que a educação vise à realização plena do potencial social e considere que esse é um alvo real e definido. A educação não deve nutrir o pensamento de que uma criança cega está condenada à inferioridade social (p. 63).

Para Vygotsky ([1934] 1997), psicologicamente e pedagogicamente, trata-se de um problema da educação. Quando estamos diante de uma criança com deficiência, temos que enfrentar tanto a deficiência em si como os conflitos, ao entrar em contato com a vida. Fidalgo e Magalhães (2017) afirmam que, para Vygotsky (1934), é no contexto escolar que se cria a possibilidade de apropriação das ferramentas culturais pelas crianças, permitindo assim, o seu desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Um elemento importante e significativo que surge nas respostas da entrevista final é a mudança na prática pedagógica e o suporte que a formação proporcionou aos professores. A professora C<sup>2</sup> responde:

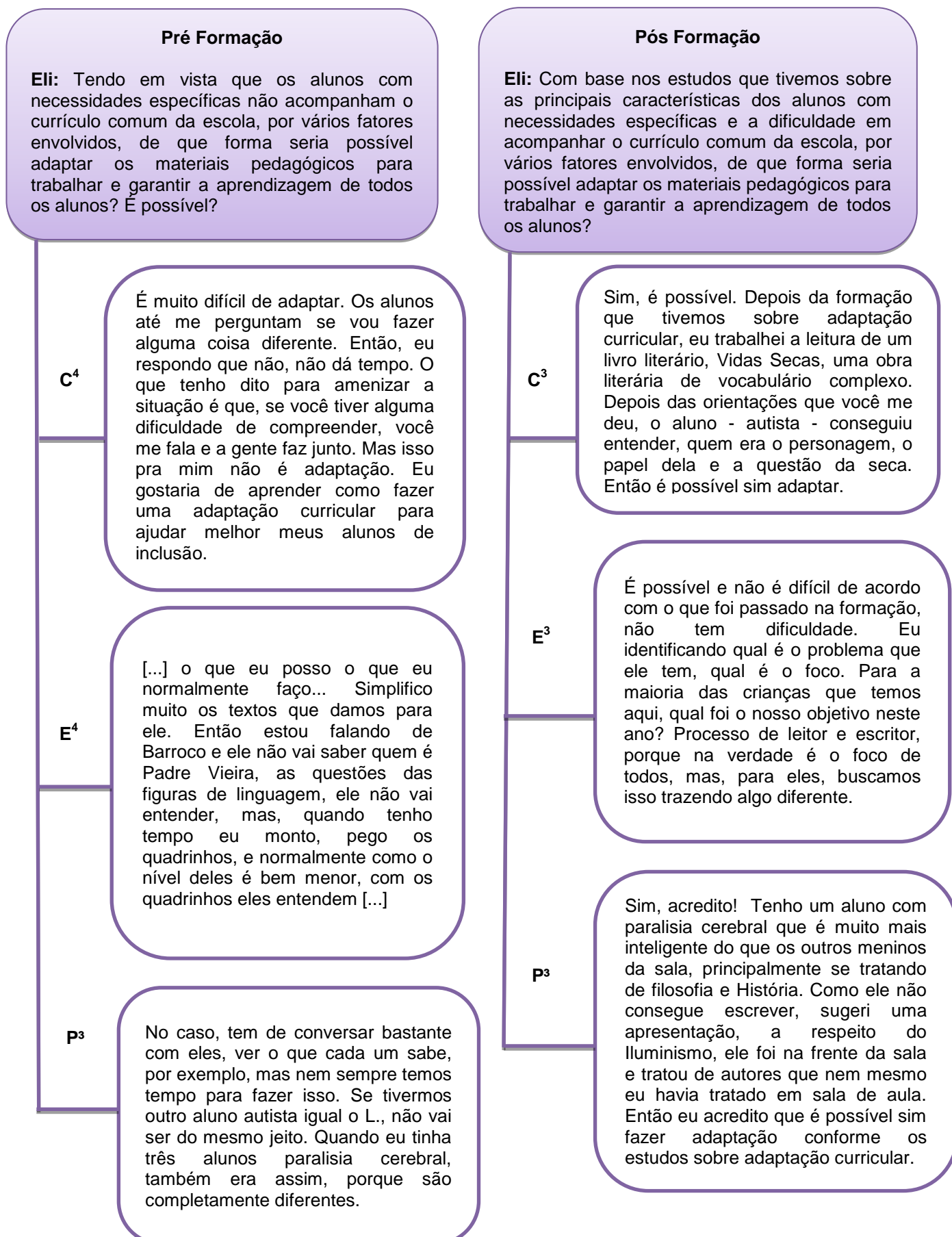
Olha... eu termino essa formação mais consciente do que é uma inclusão escolar. A limitação do outro, olhar para o outro, o meu trabalho para com esses jovens. Daqui pra frente eu já tenho mais bagagem para poder montar uma aula adaptada, para poder pensar nesse aluno, realmente ser de inclusão. Eu devo pensar nestas práticas.

Os professores reconhecem que o trabalho de pesquisa e a busca pelo conhecimento consolida a prática. Isso fica evidente na resposta do professor P<sup>2</sup>:

Alguém que tem uma necessidade, ter o contato com várias pessoas diferentes da idade deles [...] O Estado em si, praticamente joga os professores com alunos de inclusão, e se não tem o trabalho como você fez com a gente, de dar suporte para os professores, o aluno continua excluído.

Portanto, podemos considerar que a formação de professores com vistas à reconstrução da prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, pensando no acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas, foi um objetivo do curso (um objetivo prático) parcialmente alcançado. Um componente importante da permanência do aluno diz respeito à capacidade de adaptação (ou, como dizem Fidalgo (2018) e Fidalgo e Magalhães (2017), flexibilização) do material didático, tema da próxima análise.

**Figura 3 – Sobre Adaptação Curricular**



Um aspecto comum que surge nas respostas dos professores na entrevista inicial é a questão da falta de tempo para elaborar atividades diferenciadas para os alunos com necessidades educacionais específicas. Elaborar esse tipo de atividades torna-se difícil devido à falta de aprofundamento sobre o assunto. Ao observar a primeira resposta da professora C<sup>4</sup>, fica evidente a necessidade de conhecer mais sobre o assunto:

É muito difícil de adaptar. Os alunos até me perguntam se vou fazer alguma coisa diferente. Então eu respondo que não, não dá tempo [...] Eu gostaria de aprender como fazer uma adaptação curricular para ajudar melhor meus alunos de inclusão.

O mesmo acontece com a resposta da professora E<sup>4</sup>:

O que eu posso, o que eu normalmente faço... simplifico muito os textos que damos para ele [...] quando tenho tempo eu monto, pego os quadrinhos, e normalmente como o nível deles é bem menor, com os quadrinhos eles entendem.

Para a professora, adaptar, naquele momento, significava simplificar as atividades. O professor P<sup>3</sup> responde: “No caso, tem de conversar bastante com eles, ver o que cada um sabe, por exemplo, mas nem sempre temos tempo para isso”.

Talvez essa visão se deva ao que Souza-e-Silva (2004) discute como prática pedagógica fragmentada por meios das atividades escolares na organização do tempo pedagógico, o que implica, segundo Lousada (2004), que o trabalho prescrito fornecido pela instituição não está sendo definido antecipadamente, ou seja, o professor não está conseguindo organizar e regular o seu trabalho, para que o mesmo seja realizado em sala de aula.

Como discutido na fundamentação teórica, a adaptação curricular é um processo que garante a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Exige, da formação de professores, meios que possibilitem uma ação pedagógica estruturada para a aplicação dos métodos, técnicas e recursos de ensino adequado a esse alunado (FACION, 2012).

Nesse sentido, ao observarmos as respostas da entrevista final, evidenciamos que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente (NÓVOA, 1995).

Ressaltamos a relevância da formação no fazer pedagógico em sala de aula, em que a questão da falta de tempo é substituída por um engajamento para adaptar o currículo da melhor forma possível e de acordo com a sua realidade, visando garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas, é possível perceber na resposta da professora C<sup>3</sup>:

Sim, é possível. Depois da formação que tivemos sobre adaptação curricular, eu trabalhei a leitura de um livro literário, *Vidas Secas*, uma obra literária de vocabulário complexo. Depois das orientações que você me deu, o aluno - autista - conseguiu entender, quem era o personagem, o papel dela e a questão da seca. Então é possível sim adaptar.

Em seguida, a pesquisadora solicita para que a professora fale um pouco mais sobre como foi a experiência de adaptação curricular. Conforme vemos na análise do conteúdo temático, a professora C<sup>4</sup> (entrevista final) relata como foi feita a adaptação curricular do aluno L., com o diagnóstico de autismo. Além de a professora descrever o processo, ela pontua os aspectos positivos dessa experiência. Nesta direção, Imbernón (2010, p.31) afirma que é preciso pensar em um novo formato de formação contínua de professores, uma formação que preconiza a interação entre os pares, a coletividade, a reflexão de sua própria prática, a socialização do conhecimento e a imersão na realidade do dia a dia do professor nos seus diferentes níveis e contextos de ensino. Nesse caso, no contexto da educação inclusiva.

A professora E também relata sua experiência ao adaptar o currículo para um aluno com o diagnóstico de TDO – Transtorno desafiador opositor. Na resposta da entrevista final, a professora E<sup>3</sup> relata que não é difícil de adaptar:

É possível e não é difícil; de acordo com o que foi passado na formação, não tem dificuldade. Eu identificando qual é o problema que ele tem, qual é o foco. Para a maioria das crianças que temos aqui, qual foi o nosso objetivo neste ano? Processo de leitor e escritor, porque, na verdade, é o foco de todos, mas, para eles, buscamos isso trazendo algo diferente.

Porém, quando a pesquisadora solicitou a ela que dissesse um exemplo de adaptação curricular trabalhada na sala de aula, foi possível verificar, na análise do

conteúdo temático (entrevista final), que a professora termina o discurso dizendo: “E<sup>4</sup> [...] mas eu quis exemplificar que a adaptação foi feita na medida do possível”. Nesse sentido, para Garcia (1999, p. 36), é preciso ter um olhar mais amplo sobre a ação docente, ou seja, incluir no processo formativo indagações como: Por que fazer? Com que finalidade? Para que? Gerando, assim, reflexão e aprimoramento na prática pedagógica do professor.

Ao observar a resposta do professor P<sup>3</sup>:

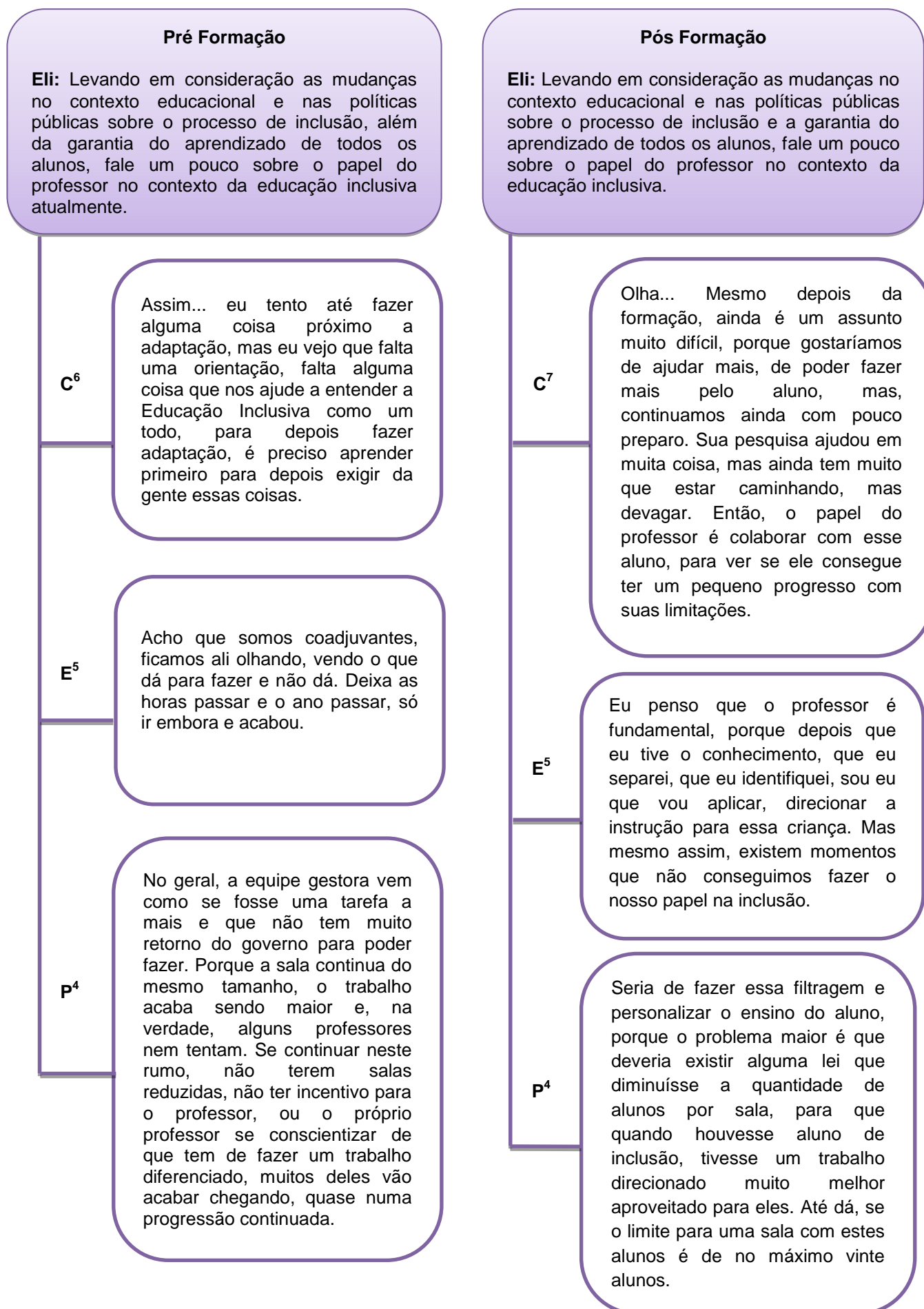
Sim, acredito! Tenho um aluno com paralisia cerebral [...] Como ele não consegue escrever, sugeri uma apresentação, a respeito do Iluminismo, ele foi na frente da sala e tratou de autores que nem mesmo eu havia tratado em sala de aula. Então eu acredito que é possível sim fazer adaptação conforme os estudos sobre adaptação curricular.

Podemos perceber o quanto a formação contínua é fundamental no trabalho do professor. Maciel e Neto (2011, p.120) afirmam que, nesse processo de formação, é preciso considerar a competência do professor diante dos desafios da educação.

Com base nas análises acima, a presente pesquisa afirma que o Governo do Estado precisa adequar as políticas educacionais para propiciar aos professores uma formação com qualidade, inserir uma nova cultura formativa que resulte em novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva.

A necessidade de uma formação docente que priorize alcançar uma prática pedagógica com qualidade e que possibilite contextualizar a realidade em sala de aula fica evidente nas respostas dos professores na análise do próximo tema.

**Figura 4 – Sobre o Papel do Professor**





Quando discutimos a respeito do papel do professor no contexto da educação inclusiva a partir dos estudos de Facion (2012, p. 137), são perceptíveis as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, e o quanto essas mudanças alteraram, não necessariamente de forma positiva, o sistema educativo e o perfil do professor. Este, como dito anteriormente, está, na sala de aula atual, responsabilizado por uma série de fatores que foram sendo incluídos em suas atribuições, como crianças não alfabetizadas no ensino fundamental II ou no ensino médio, crianças com síndromes ou deficiências, adolescentes armados, violentos, entre outros tantos casos. Segundo o autor, o professor é diariamente desafiado a corresponder às novas expectativas projetadas sobre ele, apesar da falta de recursos pedagógicos para atuar, como é o caso de professores que têm, em sua sala de aula, alunos com necessidades educacionais específicas.

Na análise dos dados relativos a esse tema, percebemos que os professores apresentam seus argumentos como que explicando que fazem o que é possível, mas a realidade não dá o suporte para que, de fato, cumpram o seu papel (ou os seus vários papéis) no contexto da educação inclusiva.

É nesse sentido que Fidalgo (2018, p. 18) considera o quadro com o qual os professores de escolas públicas lidam diariamente como excludentes, e discute que um dos motivos é o professor não receber formação para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais específicas. Isso pode ser confirmado, no contexto da presente pesquisa, quando encontramos, na resposta da professora C<sup>6</sup>, o seguinte: “...eu vejo que falta uma orientação, falta alguma coisa que nos ajude a entender a educação inclusiva como um todo...” – e que se repete na resposta da professora E<sup>5</sup>: “Acho que somos coadjuvantes, ficamos ali olhando, vendo o que dá para fazer e não dá. Deixa as horas passar e o ano passar, só ir embora e acabou”.

O fato de a professora se achar coadjuvante (o que, aliás, entende-se como um ser estático, que deixa o “ano passar”), evidencia o seu sentimento de exclusão, de alguém que não se sente pronto para agir. A falta de formação e a falta de informação nas escolas, no que diz respeito ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, como afirma uma das participantes da pesquisa de Fidalgo (2018, p. 20 e p. 191), parece causar um efeito de entrega, de

Burnout (FIDALGO, idem, p. 234), que é descrito por Codo (1999, p. 254, apud FIDALGO, ibid, p. 261) como:

Uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho apesar de continuar no posto. Passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando a uma folha em branco.

Vale lembrar que o professor da escola pública não tem a opção de não atender ao aluno porque não tem conhecimento (formação/informação) sobre o caso. É preciso que fique claro que as escolas (públicas, pelo menos) devem atender a todos, independentemente da condição da sua deficiência. Tendo isso em vista, nos atentamos às políticas públicas voltadas ao contexto da educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, propõe, em seu artigo 28, que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Portanto fica claro que, para que se estabeleça uma educação de qualidade para todos, o processo de implantação da educação inclusiva, na rede regular de ensino, exige muito estudo e formação. No entanto, também fica claro que é necessário realizar “adaptações razoáveis” para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades, visando o “exercício de sua autonomia”. Nada disso tem ocorrido na escola. Se é fundamental a participação do professor, é fundamental, também, sua formação, para que o que a lei prescreve seja efetivamente cumprido.

O ponto principal a ser discutido sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva é o quanto se exige que façam atividades diferenciadas, que

planejem de forma que todos os alunos estejam engajados na aula, que preencham formulários sobre os alunos incluídos, sem o suporte necessário para que o professor tenha um repertório capaz de contribuir com a prática em sala de aula. Isso também fica evidenciado na resposta do professor P<sup>4</sup>:

No geral, a equipe gestora vem como se fosse uma tarefa a mais e que não tem muito retorno do governo para poder fazer. Porque a sala continua do mesmo tamanho, o trabalho acaba sendo maior e, na verdade, alguns professores nem tentam. Se continuar neste rumo, não terem salas reduzidas, não ter incentivo para o professor, ou o próprio professor se conscientizar de que tem de fazer um trabalho diferenciado, muitos deles vão acabar chegando, quase numa progressão continuada.

Constata-se que o professor enfrenta todo o tipo de adversidade na sala de aula e ainda precisa fazer um trabalho diferenciado diante de tais demandas, as quais, nem sempre, consegue responder.

A prática pedagógica eficaz e adequada para o aluno com necessidade educacional específica é um elemento fundamental para que o professor consiga realizar o seu papel nesse contexto; e o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequada (SANTOS & PAULINO, 2008, p. 34). Nos estudos de Magalhães e Fidalgo (2017, p. 70), também encontramos um pensamento que corrobora com o que está posto aqui, quando estas dizem que:

é possível dizer que esse tipo de problema se deve a uma formação de professores deficitária ou, às vezes, até inexistente. Nesse quadro, os professores também se tornam excluídos por causa de políticas públicas que não sabem como por em prática, porque ainda não foram formados (na universidade, em cursos de formação contínua ou de extensão, na pós-graduação) para entender como implementar as políticas públicas de inclusão.

A partir da formação realizada, é possível reconhecer uma articulação entre os saberes adquiridos e a prática pedagógica. Nesse contexto, a formação passa por um processo de produção de saberes pertinentes à realidade no qual esses professores estão inseridos, onde, mesmo com ela, ainda há muito que fazer. Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve ser concebida como um

componente de mudança, de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola e da aprendizagem dos alunos.

Destacamos a fala da professora C<sup>7</sup>:

Olha... Mesmo depois da formação, ainda é um assunto muito difícil, porque gostaríamos de ajudar mais, de poder fazer mais pelo aluno, mas, continuamos ainda com pouco preparo. Sua pesquisa ajudou em muita coisa, mas ainda tem muito que estar caminhando, mas devagar. Então, o papel do professor é colaborar com esse aluno, para ver se ele consegue ter um pequeno progresso com suas limitações.

A professora C<sup>7</sup> demonstra satisfação com a experiência da formação, porém, julga o tema educação inclusiva ainda complexo. A resposta dela expressa algumas dúvidas sobre como efetivar a inclusão na sala de aula. Mesmo sendo uma resposta da segunda entrevista, a professora reconhece que o ensino regular não está dando conta da inclusão, ou seja, revela uma das fragilidades do Governo do Estado. Como podemos ver na resposta da professora E<sup>5</sup>:

Eu penso que o professor é fundamental, porque depois que eu tive o conhecimento, que eu separei, que eu identifiquei, sou eu que vou aplicar, direcionar a instrução para essa criança. Mas mesmo assim, existem momentos que não conseguimos fazer o nosso papel na inclusão.

A professora aponta que, mesmo com o conhecimento adquirido na formação, existem dificuldades que vão surgindo durante o caminho; a inclusão ainda estabelece vários desafios sobre a nova maneira de entender esse processo e atuar com base em métodos e recursos de ensino adequados para atender às necessidade e às especificidades dos alunos na sala regular.

Um ponto a ser destacado na fala do professor P<sup>4</sup>, no que diz respeito ao papel do professor na resposta da segunda entrevista, são os impasses gerados pelo processo de inclusão (a falta de recursos e infraestrutura, as péssimas condições de trabalho, o número elevado de alunos por sala de aula):

Seria de fazer essa filtragem e personalizar o ensino do aluno, porque o problema maior é que deveria existir alguma lei que diminuísse a quantidade de alunos por sala, para que quando

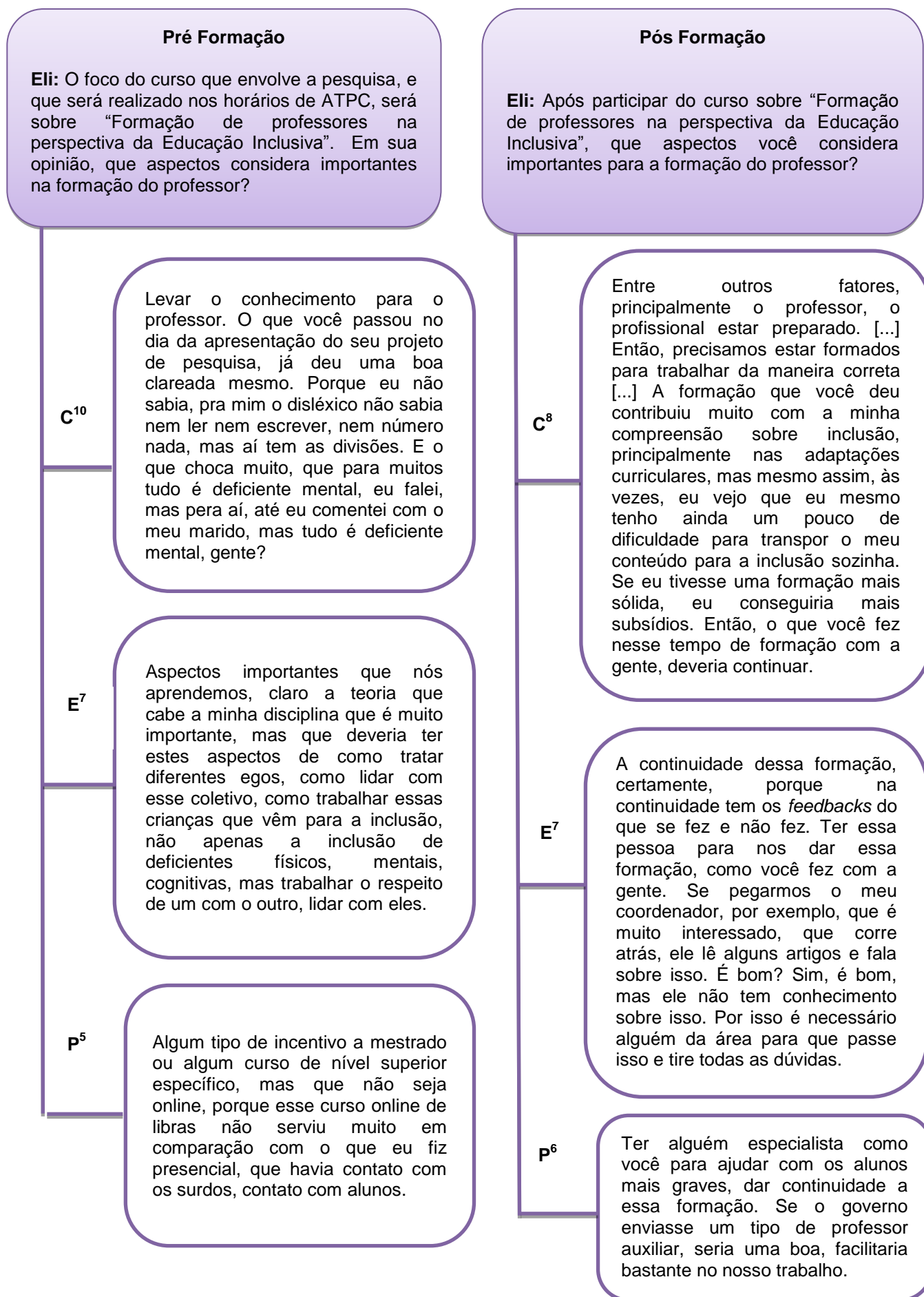
houvesse aluno de inclusão, tivesse um trabalho direcionado muito melhor aproveitado para eles. Até dá, se o limite para uma sala com estes alunos é de no máximo vinte alunos.

A inclusão estabelece, para o sistema educacional, vários desafios, e um deles é o papel do professor que, segundo Stainback & Stainback (1999, p. 25), tem como principal objetivo “oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, e propiciar aos professores atualização de como fazer isso”, ou seja, como o professor deve ensinar aquilo que realmente os alunos necessitam.

Por esses motivos, um investimento sério na formação contínua desses professores se coloca como fundamental, para que haja o subsídio necessário para a real efetivação de uma prática pedagógica. Com isso, nos referimos à estruturação de métodos, técnicas e recursos de ensino adequados a esse alunado, adaptação de currículos para atender as necessidades dos alunos em classes regulares, envolvimento de pais e pessoas da comunidade ampla nesse processo (FACION, 2012, p. 184).

Com base nisso, a análise do próximo tema trará discussões sobre os aspectos fundamentais para consolidar a formação de professores.

**Figura 5 – Sobre Formação de Professores**



A implementação dessa nova concepção de educação exige professores bem formados, cujo preparo lhes permita levar adiante de forma eficaz o ensino de alunos com necessidades educacionais específicas. A pergunta da Figura 5 é o tema chave da presente pesquisa, que acredita ser de extrema relevância preparar os professores para os novos desafios da educação. Como já dito anteriormente, o curso de formação foi construído para produzir os dados que estão sendo analisados, e buscou promover uma postura crítica e reflexiva, por meio da apropriação de conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Ao analisar as repostas da primeira entrevista, é possível perceber que os professores priorizam alcançar uma prática pedagógica de qualidade através da formação. A professora C<sup>10</sup> deixa claro que a formação seria um processo em busca de novos conhecimentos que ajudam a esclarecer as concepções da educação inclusiva: “Levar o conhecimento para o professor [...] Porque eu não sabia, pra mim o disléxico não sabia nem ler nem escrever...”. Com base nessa resposta, fica evidente que os professores precisam estar devidamente preparados para assumir novas metodologias em suas aulas, pensando na diversidade do seu alunado.

O mesmo podemos perceber na resposta da professora E<sup>7</sup>: “Aspectos importantes que nós aprendemos... como lidar com esse coletivo, como trabalhar essas crianças que vêm para a inclusão...”. A professora revela certa preocupação com a sua conduta em sala de aula, se refere à necessidade de obter mais conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Para Facion (2012, p. 160), esta nova era que marca, no mundo educacional, o retorno à valorização da diversidade humana requer uma nova forma de ensinar e, também, de ensinar a ensinar, o que demanda uma prática coerente com as diversas necessidades dos alunos.

Na resposta do professor P<sup>5</sup>, na primeira entrevista, a formação contínua é indispensável para incentivar o trabalho do professor: “Algum tipo de incentivo a mestrado ou algum curso de nível superior específico...”. Ao valorizar esse tipo de formação, o professor P. deixa claro a importância de uma formação que assegure a apropriação dos conhecimentos práticos: “...mas que não seja online, porque esse curso online de libras não serviu muito em comparação com o que eu fiz presencial, que havia contato com os surdos, contato com os alunos”.

Para tanto, o foco da formação do professor na perspectiva da educação inclusiva está no constante processo de aprimoramento da prática pedagógica, na apropriação dos instrumentos conceituais, visando uma ação adequada a cada contexto específico.

Com base nas respostas da segunda entrevista, os professores apontam a necessidade da continuidade do curso vinculado a uma formação contínua, a qual propicie o avanço e outras formas de trabalho com os alunos com necessidades educacionais específicas. Como podemos observar da resposta da professora C<sup>8</sup>: “Entre outros fatores, principalmente o professor, o profissional estar preparado [...] Então precisamos estar formados para trabalhar da maneira correta [...]”. Novamente, percebemos uma preocupação com a conduta na sala de aula. Apesar dos 15 meses de formação, ainda é preciso um preparo maior para trabalhar com a inclusão. Ainda, segundo a professora C<sup>8</sup>:

A formação que você deu contribuiu muito com a minha compreensão sobre inclusão, principalmente nas adaptações curriculares, mas, mesmo assim, às vezes, eu vejo que eu mesmo tenho ainda um pouco de dificuldade para transpor o meu conteúdo para a inclusão sozinha [...]

Um ponto a ser destacado na fala dessa professora é o quanto se sente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Ela não espera que venham especialistas para fazer um trabalho de adaptação em suas aulas ou resolver o problema da inclusão, mas reconhece que o processo de formação deveria continuar, para, quem sabe, talvez, consolidar a prática inclusiva. C<sup>8</sup>: “Então, o que você fez nesse tempo de formação com a gente, deveria continuar”.

Observamos o mesmo aspecto na resposta da professora E<sup>8</sup>:

A continuidade dessa formação certamente, porque na continuidade tem os *feedbacks* do que se fez e não fez. Ter essa pessoa para nos dar essa formação, como você fez com gente.

O que se observa é a ideia da formação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional.



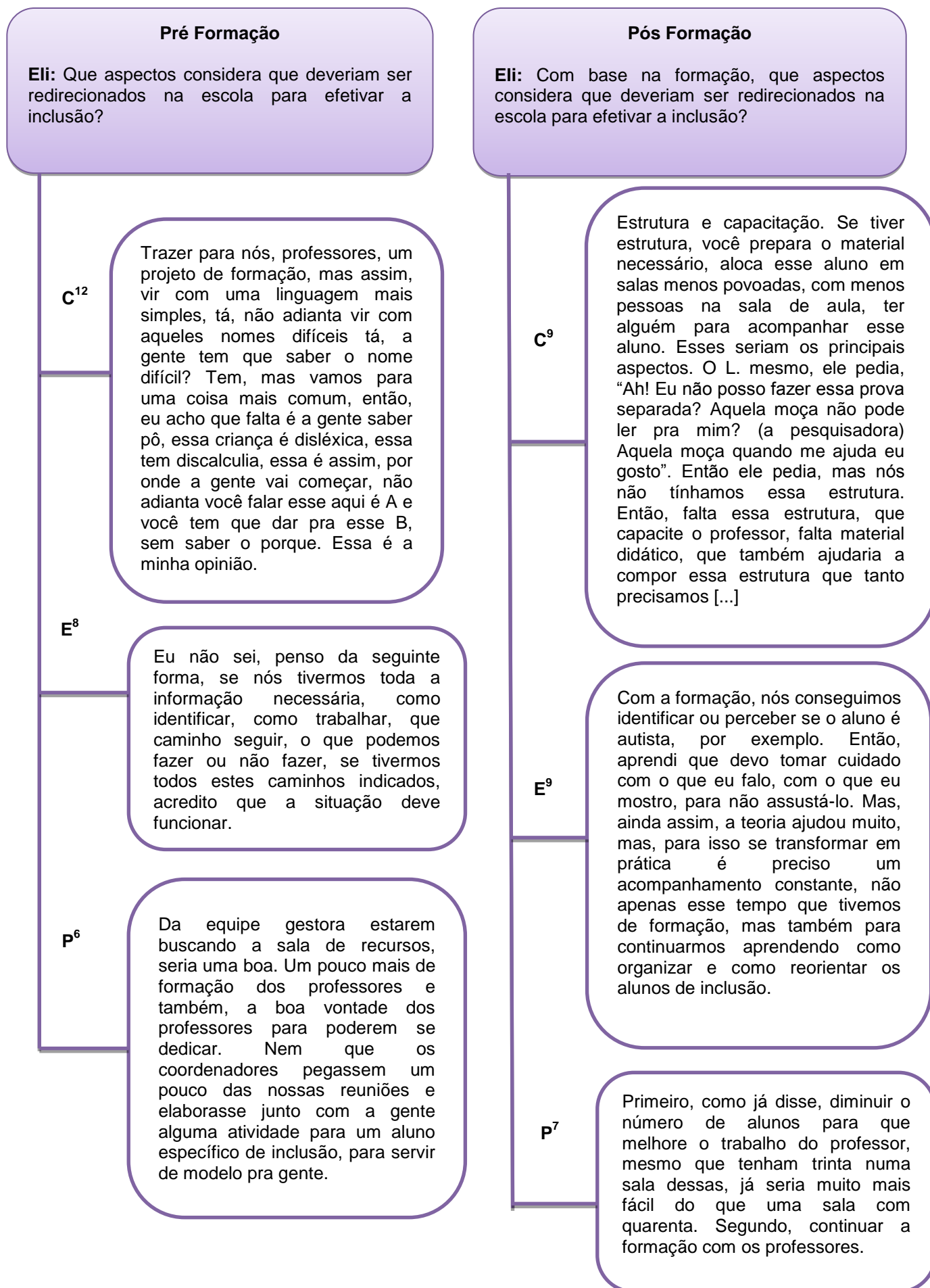
Segundo Ferreira (2014, p.45), a formação contínua tem o objetivo de aprofundar um conhecimento específico para atuação profissional, bem como fomentar recursos teórico-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática e direcionar o desenvolvimento docente na busca de novas metodologias. Nesse caso, o objetivo é aprofundar um conhecimento voltado para a prática pedagógica no contexto inclusivo - como revela o professor P<sup>6</sup>, na resposta da segunda entrevista:

Ter alguém especialista como você para ajudar com os alunos mais graves, dar continuidade a essa formação. Se o governo enviasse um tipo de professor auxiliar, seria uma boa, facilitaria bastante no nosso trabalho.

Como as análises demonstram, a inclusão estabelece, para o sistema educacional, vários desafios. Tais desafios contribuem para que repensemos o lugar e o papel da formação contínua na perspectiva da educação inclusiva, que, como o próprio nome diz, deve ser constante, para possibilitar ao professor construir os saberes de que necessita em sua prática diária. Não há um ponto final na formação e, por esse motivo, não é possível considerar que, uma vez graduado, o professor está pronto para lidar com tudo o que vier em sua direção, com todos os alunos que encontrar em sala de aula e com todas as suas diferenças. A formação deve ter bases sólidas, sim, mas essas bases devem ser construídas e reconstruídas continuamente, uma vez que o mundo, de forma não sólida, se transforma diariamente também. O que, antes, conhecíamos como “uma formação de base sólida” já não tem espaço no mundo atual. Ela é tão sólida quanto maior for a capacidade do professor de se adaptar, pesquisar, reconstruir e se formar, por meio de pesquisa e colaborações, por exemplo.

Nesse sentido, para consolidar a formação docente, é preciso discutir sobre os modos de efetivar a inclusão, tema da próxima análise.

**Figura 6 – Sobre Efetivação do Processo de Inclusão**



Em tempos de debate sobre inclusão, existe um movimento intenso em busca dos vários sentidos que remetem à noção de pertencimento em que cada pessoa possa encontrar um lugar “para chamar de seu” (UYENO et al, 2014, p. 11). Como mencionado na seção de fundamentação teórica, a palavra inclusão origina-se do verbo incluir, relativo ao termo latino *includere*, que costuma apresentar os seguintes significados: pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo, abranger, compreender, conter, envolver, implicar. É com base nisso que vamos analisar as respostas dos professores sobre os aspectos que podem redirecionar a efetivação do processo de inclusão na escola.

Iniciando com a resposta da primeira entrevista da professora C<sup>12</sup>: “Trazer para nós, professores, um projeto de formação [...]”. Percebemos, aqui, uma fala que dá ênfase na formação de professores: “[...] então, eu acho que falta é a gente saber, pô, essa tem discalculia, essa é assim, por onde a gente vai começar [...]”. Existe por parte da professora C., um interesse em saber diferenciar as dificuldades dos alunos com necessidades educacionais específicas para efetivar um bom trabalho. Segundo Carvalho (2008, p. 112), alguns alunos em situação de deficiência se diferenciam acentuadamente de seus pares, ditos normais, por apresentarem dificuldades na aprendizagem. O mesmo se aplica aos alunos que apresentam dificuldades específicas na aprendizagem, como é o caso dos disléxicos, por exemplo.

Portanto o relato da professora C. (mencionado acima) busca reconhecer a necessidade de um projeto de formação contínua como contribuição efetiva para a mudança de prática pedagógica do professor. O mesmo observou-se na resposta da professora E<sup>8</sup>:

[...] se nós tivermos toda a informação necessária, como identificar, como trabalhar, que caminho seguir, o que podemos fazer ou não fazer, se tivermos todos estes caminhos indicados, acredito que a situação deve funcionar.

Os aspectos apontados pela professora E. são possibilidades que podem ser trabalhadas em uma formação de professores. Conteúdos que podem possibilitar um impacto na formação sobre a prática profissional docente na perspectiva da educação inclusiva. O professor P<sup>6</sup> vai além do processo de formação, relata

também que é preciso boa vontade dos professores: “[...] Um pouco mais de formação dos professores e também, a boa vontade dos professores para poderem se dedicar [...]”. Declara um ponto de vista mais amplo acerca das implicações da formação sobre a atuação profissional do professor.

Nesse sentido, a formação de professores pode ser entendida como um:

Processo contínuo de permanente desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 2002, p. 63).

Podemos constatar que os professores apresentam os mesmos motivos para que ocorra a efetivação da inclusão na escola; a importância da formação do professor e de sua atuação configuram como fatores imprescindíveis na busca por um trabalho de melhor qualidade.

Contudo, sabemos que existem pontos fundamentais para compreender a realidade da educação inclusiva no nosso país, a saber, a inversão de etapas para concretização da inclusão na rede regular de ensino. Primeiro, colocaram os alunos com necessidades específicas na sala de aula, para, só então, passar a discutir o que fazer com eles. Uma triste realidade, que revela, na verdade, um processo de exclusão, como vimos nas respostas dos professores na Figura 2 – sobre educação inclusiva. Como revela Uyeno et al (2014, p. 12), a educação inclusiva surgiu como uma tentativa de incluir aqueles que se encontravam excluídos da sociedade. Uma tentativa que tem apresentado múltiplas facetas, como um cristal, estudadas pelos pesquisadores.

A problemática da efetivação da educação inclusiva na rede regular de ensino justifica-se pela complexidade do tema, que envolve assuntos políticos, educacionais, sociais, entre outros. Facion (2012, p. 177) ressalta que, enquanto teóricos e pesquisadores estão refletindo sobre o “estado da arte”, discutindo terminologias, as escolas têm recebido em suas salas de aula crianças com necessidades específicas em um fluxo cada vez mais acentuado.

Com o objetivo de perceber o quanto os professores avançaram nos conhecimentos sobre a efetivação da inclusão na escola, vamos analisar as

respostas da segunda entrevista. A professora C. apresenta algumas considerações de aspectos que deveriam ser considerados após a formação. C<sup>9</sup>: “Estrutura e capacitação. Se tiver estrutura, você manda material aloca esses alunos em salas menos povoadas, com menos pessoas na sala de aula, você ter alguém para acompanhar esse aluno”. O intuito da professora C. é não deixar de fora o aluno com necessidade educacional específica, levando em conta que, para incluir, é necessário ter menos alunos na sala de aula. Na educação inclusiva, o objetivo é conquistar o direito de todos à educação de boa qualidade, independente da deficiência ou do nível de comprometimento, porém a realidade educacional brasileira não garante a efetividade desse processo. Ainda, a professora C<sup>9</sup> relata a possibilidade de ter uma pessoa para acompanhar esse aluno, pois, da experiência que tivemos no apoio para adaptação curricular para o aluno L., que tem o diagnóstico de autismo, ela comenta:

O L. mesmo, ele pedia, “Ah! Eu não posso fazer essa prova separada? Aquela moça não pode ler pra mim? (a pesquisadora) Aquela moça quando me ajuda eu gosto”. Então ele pedia, mas nós não tínhamos essa estrutura.

Num sentido mais amplo, o processo da educação inclusiva deveria compreender tudo o que contribui para o desenvolvimento de um aluno com necessidade educacional específica. No caso do aluno L., nas poucas vezes em que a pesquisadora esteve na sala de aula para ajudar a professora nas adaptações curriculares, percebemos um efeito positivo, tanto para o aluno quanto para a professora. Infelizmente, as políticas de educação inclusiva não são efetivas o suficiente para impactar a sala de aula, de forma que haja mudança nas práticas pedagógicas no que diz respeito à garantia do processo de ensino-aprendizagem.

A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15 institui, em seu capítulo V, que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

É possível perceber que a lei deixa bem claro o que é necessário para efetivar a inclusão na rede regular de ensino (o prescrito), um conjunto de ações e procedimentos não realizados na escola e que, conseqüentemente, afetam a prática pedagógica do professor e o processo de aprendizagem do aluno. Podemos verificar isso ao final da resposta da professora C<sup>9</sup>: “[...] Então, falta essa estrutura, que capacite o professor, falta material didático, que também ajudaria a compor essa estrutura que tanto precisamos [...]”. Nesse sentido, as discussões se fortalecem sobre a necessidade de analisar a realidade da educação brasileira na implementação efetiva da educação inclusiva na rede regular de ensino.

Como podemos notar, a professora E<sup>9</sup> expõe, em sua resposta, as conquistas com a formação e as críticas a respeito da efetivação da inclusão:

Com a formação nós conseguimos identificar ou perceber, se o aluno é autista, [...] Mas, ainda assim a teoria ajudou muito, mas, para isso se transformar em prática é preciso um acompanhamento constante não apenas esse tempo que tivemos de formação, mas também para continuarmos aprendendo como organizar e como reorientar os alunos de inclusão.

Para a professora E., a formação contínua representou um aspecto muito importante para a efetivação do processo de inclusão. Para ela, a formação deve estar articulada com a teoria e a prática pedagógica, de modo que os conhecimentos adquiridos durante a formação possam ser revistos ao longo da carreira. Tomando por base Santos et al (2008, p. 104), a formação deve ser contínua e permanente, porque o professor é visto como um sujeito da cultura, e como a cultura é um terreno fértil, móvel e dinâmico, há que flexibilizar os pensamentos e as práticas na busca de melhorias na qualidade do ensino.

Já o professor P<sup>7</sup> relata duas condições para que seja possível a efetivação da inclusão:

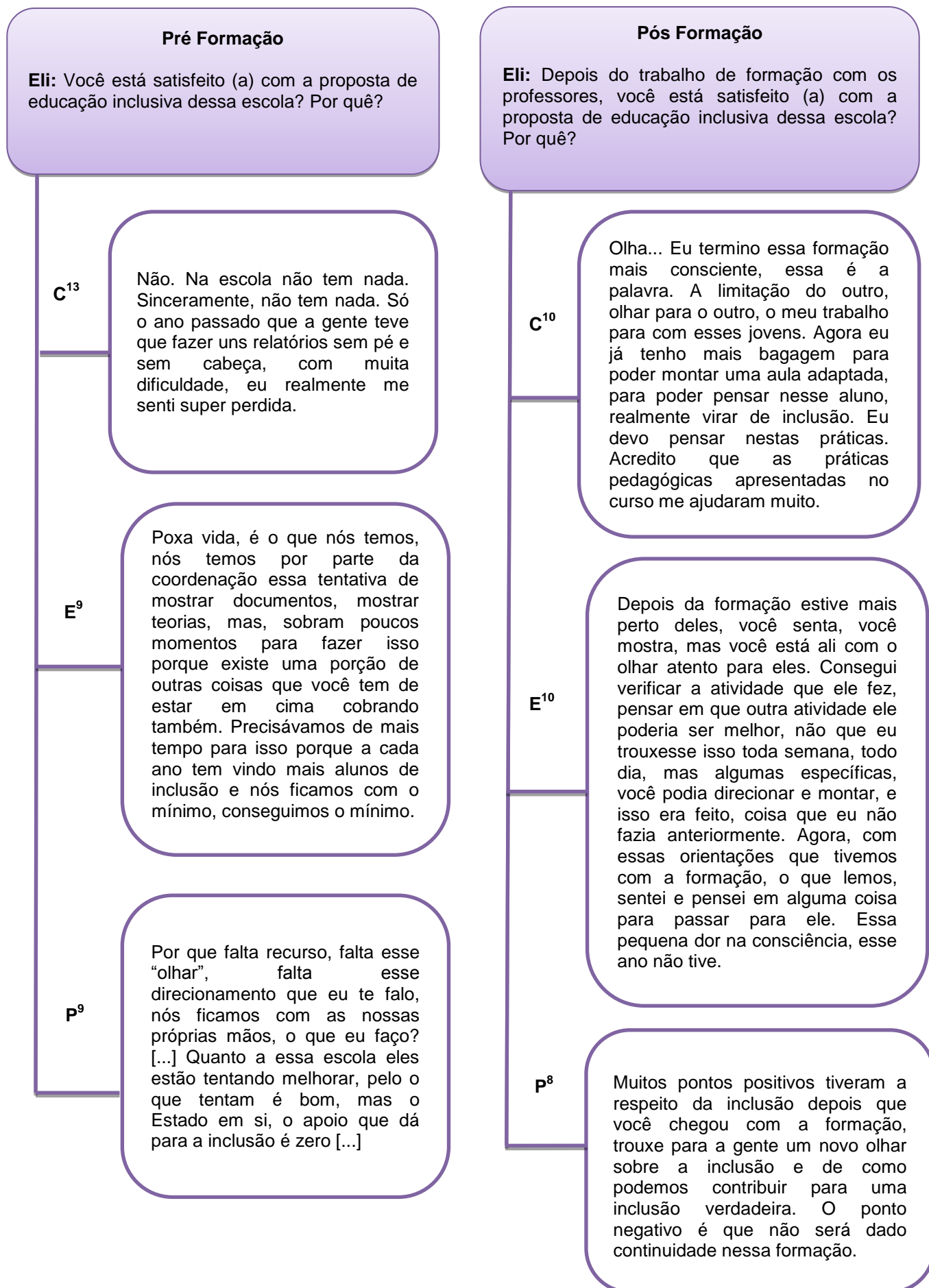
Primeiro como já disse diminuir o número de alunos para que melhore o trabalho do professor, mesmo que tenham trinta numa sala dessas, já seria muito mais fácil do que uma sala com quarenta. Segundo, continuar a formação com os professores.

São dois aspectos que precisam de uma ação efetiva a fim de transformar o sistema educacional em âmbito de Estado e para que as escolas possam ser qualificadas para o trabalho com a diversidade. Garantir uma formação dessa natureza implica pensar as necessárias transformações dos sistemas educacionais para que as escolas sejam de boa qualidade para todos.

Segundo Stainback & Stainback (1999, p. 74): “Para que a efetivação da inclusão obtenha sucesso, estas devem torna-se claramente comunidades acolhedoras em que todos os alunos se sintam valorizados, seguros e apoiados”. Portanto, de acordo com Santos & Paulino (2008, p. 104) sobre a realidade atual das práticas educacionais inclusivas e sobre os desafios necessários às suas implementações, ressalta-se a importância de uma discussão, de uma reflexão e de um posicionamento comprometidos com tudo que é necessário para efetivar o processo de inclusão.

Com base nas reflexões acima, outro ponto a ser discutido passa pelas propostas de educação inclusiva que a escola deve considerar no planejamento pedagógico. Essas discussões serão evidenciadas na análise do próximo tema.

**Figura 7 – Sobre a Proposta de Educação Inclusiva**





O projeto pedagógico da escola sobre a proposta de educação inclusiva precisa caminhar em busca de legitimidade. A legitimidade do ponto de vista do trabalho da própria escola, antes e depois da formação de professores. Em relação às respostas dos professores sobre a satisfação com a proposta de educação inclusiva na escola, observamos algumas críticas, principalmente pela falta de apoio do Governo para garantir o ensino inclusivo. Para Jesus et al (2011, p. 25), é preciso buscar um salto de qualidade nas discussões e ações pedagógicas referentes à educação inclusiva. O autor ressalta a necessidade de se pensarem aspectos ligados à política de educação inclusiva e às práticas referentes aos alunos com necessidades educacionais específicas incluídos em salas de aula regulares.

A resposta da professora C<sup>13</sup>, na primeira entrevista, nos revela uma certa insatisfação e preocupação na tentativa de nortear o trabalho do professor através da escrita de relatórios:

Não. Na escola não tem nada. Sinceramente não tem nada. Só o ano passado que a gente teve que fazer uns relatórios sem pé e sem cabeça, com muita dificuldade, eu realmente me senti super perdida.

Fica difícil, nesse contexto, falar de uma proposta que ajude a sistematizar o trabalho do professor. Nessa resposta, percebemos a dura realidade da educação inclusiva no Brasil, que traz certo desconforto em relação à dificuldade que a professora teve, por não ter oferecido a ela os saberes necessários para a construção desse relatório.

Muito se tem discutido acerca de uma proposta inclusiva, que objetiva viabilizar a prática escolar, levando em consideração a diversidade e as diferenças dos alunos com necessidades educacionais específicas, mas, para isso, é preciso estar atento à necessidade de uma formação que forneça para o professor os instrumentos indispensáveis a um fazer docente inclusivo. Como vemos na resposta da professora E<sup>9</sup>:

Poxa vida, é o que nós temos, nós temos por parte da coordenação essa tentativa de mostrar documentos, mostrar teorias, mas, sobram poucos momentos para fazer isso porque existe uma porção de outras coisas que você tem de estar em cima cobrando também. Precisávamos de mais tempo para isso porque a cada ano tem vindo

mais alunos de inclusão e nós ficamos com o mínimo, conseguimos o mínimo.

É possível perceber, mais uma vez, certa insatisfação pelas tentativas de nortear o trabalho do professor sobre a inclusão. A partir das discussões de Magalhães e Fidalgo (2017, p. 70), temos a noção de que esse tipo de problema que acontece na prática do professor em sala de aula se deve a uma formação de professores deficitária ou, às vezes, até inexistente. Nesse sentido, outro ponto a ser discutido é a formação da equipe gestora. Visando a formação de professores e da equipe gestora para o acompanhamento dos professores, Aranha (2015, p.8) relata que a formação contínua de gestores é uma das principais características que fazem com que as escolas melhorem seu desempenho.

Precisamos considerar também, nesse contexto, a formação da equipe gestora. Como se pode notar, a resposta do professor P<sup>9</sup> nos releva também a tentativa de oferecer uma formação que contribua com a prática inclusiva, além de demonstrar insatisfação com a proposta da escola no que diz respeito ao apoio do Estado.

Por que falta recurso, falta esse “olhar”, falta esse direcionamento que eu te falo, nós ficamos com as nossas próprias mãos, o que eu faço? [...] Quanto a essa escola eles estão tentando melhorar, pelo o que tentam é bom, mas o Estado em si, o apoio que dá para a inclusão é zero [...]

A questão que se coloca aqui exige urgência, pois, como podemos perceber, a prática de refletir sobre o desenvolvimento de uma proposta inclusiva, que realmente seja efetivada, depende, principalmente, do Governo do Estado que, ao discutir as proposições de políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, precisa efetivá-las na escola. As ações não podem mais ficar apenas registradas em leis, não podem mais ficar apenas no discurso, mas é preciso, como já dissemos anteriormente, a urgência da implementação nas escolas de uma proposta inclusiva com uma formação sólida e de qualidade, que contemple todos os educadores (Diretores, Coordenadores, Professores) para atuarem na educação inclusiva.

Vamos analisar as respostas da segunda entrevista. Como já mencionado anteriormente, segundo Magalhães ([1992] 2006, p. 57), a visão de

colaboração entre pesquisador e professores na construção do conhecimento está, também, embasada na teoria vygotskyana (VYGOTSKY, 1930) que discute o papel central do mais desenvolvido em oferecer suporte ajustável durante transações dialógicas como mediador e guia entre o aprendiz e a tarefa realizada. E é nesse intuito que iniciamos as análises com a resposta da professora C<sup>10</sup>:

Olha... Eu termino essa formação mais consciente, essa é a palavra. A limitação do outro, olhar para o outro, o meu trabalho para com esses jovens. Agora eu já tenho mais bagagem para poder montar uma aula adaptada, para poder pensar nesse aluno, realmente virar de inclusão. Eu devo pensar nestas práticas. Acredito que as práticas pedagógicas apresentadas no curso me ajudaram muito.

Para Ferreira (2014, p. 57), ser professor é um desafio, pois não existem respostas prontas e acabadas; é uma trajetória que requer estudo constante, a busca pelo novo e adequação às mudanças, além de compreender os aspectos que emergem do cotidiano na sala de aula. Pode-se observar que a professora C. buscou, durante a formação, caminhos que a auxiliaram no pensar, no agir e no refletir sobre a ação pedagógica voltada para a inclusão.

Uma discussão de Maciel & Neto (2011, p. 120-121), considerando a competência do professor ao seu desempenho no processo de formação diante dos desafios modernos da educação (no caso da presente pesquisa, na perspectiva da educação inclusiva), destacam que o professor moderno não valoriza apenas o legado teórico, mas sabe fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizá-la. Isso fica claro quando a professora C destaca sua autonomia para construir uma atividade adaptada, pois agora possui mais conhecimento sobre o assunto.

O mesmo ocorre com a professora E<sup>10</sup>, quando responde o seguinte:

Depois da formação estive mais perto deles, você senta, você mostra, mas você está ali com o olhar atento para eles. Consegui verificar a atividade de que ele fez, pensar em que outra atividade ele poderia ser melhor, não que eu trouxesse isso toda semana, todo dia, mas algumas específicas, você podia direcionar e montar, e isso era feito, coisa que eu não fazia anteriormente.

É possível perceber um reconhecimento da própria prática no que diz respeito ao que passou a fazer em sala de aula com os alunos de inclusão após a formação. Com base nos estudos da formação, notamos a compreensão das contribuições de Vygotsky ([1929] 1997) nos estudos em *Defectologia*, quando o autor defende que a criança com deficiência representa “uma singularidade qualitativa” (p.30) em cada estágio do seu desenvolvimento, em cada uma das suas fases. Uma criança com deficiência representa um tipo qualitativamente diferente e único de desenvolvimento, ou seja, possui uma estrutura orgânica e psicológica específicas. Com base nas contribuições de Vygotsky, podemos considerar que a professora potencializou sua prática introduzindo novas metodologias para adaptar as atividades.

A formação pode ajudar na transformação da prática pedagógica, mas essa prática só muda quando o professor deseja modificá-la, constatamos esse processo na resposta do professor P<sup>8</sup>:

Muitos pontos positivos tiveram a respeito da inclusão depois que você chegou com a formação, trouxe para a gente um novo olhar sobre a inclusão e de como podemos contribuir para uma inclusão verdadeira. O ponto negativo é que não será dado continuidade nessa formação.

Segundo Imbernón (2010, p.69), a formação contínua deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, uma maior importância ao desenvolvimento coletivo e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

O que podemos observar até aqui, com as análises das repostas, são discussões e reflexões acerca do que seria melhor tanto para os professores, no que diz respeito à formação contínua de qualidade na perspectiva da educação inclusiva, quanto para os alunos com necessidades educacionais específicas no que diz respeito ao direito à educação, ao acesso e permanência.

Em tempos de debate sobre educação inclusiva, o foco é promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas adaptadas.

Ao observar os fundamentos em *Defectologia*, é possível perceber o interesse de Vygotsky em contribuir no processo de aprendizagem das crianças com

deficiências nos aspectos científico, cultural e social, podendo ser estudado e discutido em qualquer época.

As contribuições de Vygotsky fortalecem a educação inclusiva, pois o autor defendia a ideia de considerar a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada criança, ou seja, a criança com deficiência representa uma singularidade qualitativa em cada estágio do seu desenvolvimento.

Foi possível perceber, com as respostas dos professores, as contribuições da formação na aquisição de novos conhecimentos que consolidaram uma prática inclusiva, pequena, mas fundamental para o início das discussões sobre a proposta de educação inclusiva, bem como sua efetivação na rede regular de ensino.

As contribuições dos estudos em *Defectologia* proporcionam um novo olhar para o processo de ensino-aprendizado dos alunos com necessidades educacionais específicas, e nos orienta na construção de ações pedagógicas que favoreçam as potencialidades desses alunos.

Ainda há muito que discutir sobre os processos inclusivos, tendo em vista que a escola ainda não possui todas as ferramentas necessárias para efetivar a inclusão.

Nessa direção, que a pesquisa encontre lugar para continuar as discussões, a fim de compreender mais sobre a temática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de seus limites, a presente pesquisa foi orientada pela metodologia da pesquisa crítica de colaboração com ênfase na formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo focalizava-se em analisar e compreender como as concepções de Vygotsky, a partir dos estudos em *Defectologia*, podem contribuir para a formação de professores, visando à reconstrução de uma prática pedagógica inclusiva, que garanta o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular. Quando é dito que foi “dentro de seus limites”, refere-se a diversos problemas que, ao longo do trabalho, principalmente nas seções sobre a participante-pesquisadora, metodologia, análise e discussão de dados, foi explicitado.

Para alcançar uma prática reflexiva, a postura de análise sistemática da ação deve se tornar frequente e, sobretudo, adquirir um caráter fundamentalmente crítico, constituindo-se em uma força e uma forma de identidade profissional (FACION, 2012, p. 170). Tal postura não é facilmente alcançada pelo professor ou mesmo pelo pesquisador, como esse trabalho demonstra. Segundo Perrenoud (2002, p. 13), todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e, nem por isso, nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós. Para terminar esse parágrafo, falarei na primeira pessoa para expressar o que sinto ao final dessa pesquisa. “Pessoalmente, acho que, neste trabalho, dei um passo a mais na direção de tornar-me uma profissional reflexiva. Percebo o que aprendi e o que me faltou ou me falta aprender e, isso, em si, é parte do processo reflexivo”.

No que diz respeito aos dados referentes aos professores, podemos identificar as transformações/ressignificações de suas práticas pedagógicas analisando os elementos que mais tiveram significado em seu conhecimento ao longo do curso de formação. É possível perceber que, pelo menos em suas falas, conseguem se colocar de forma um pouco diferente quanto aos temas trabalhados na formação, como a inclusão e a adaptação de materiais didáticos, por exemplo. Por um lado, o curso de formação tentou trabalhar as questões da reflexão crítica e

de colaboração, e que não foi muito bem desenvolvida a criticidade colaborativa que se esperava por parte tanto dos professores quanto da pesquisadora. Mas por outro lado, é importante ressaltar que o curso possibilitou aos professores a apropriação de alguns instrumentos conceituais e práticos sobre a educação inclusiva, de modo que os conhecimentos adquiridos parecem ter contribuído de forma efetiva para a mudança da prática pedagógica no que se refere às adaptações curriculares para os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.

É com base nessas considerações que apresentaremos uma análise final das respostas da última pergunta da segunda entrevista (Quadro 3 – pergunta 8 – “Agora, depois da formação, qual a reflexão que você faz sobre as implicações da pesquisa em sua prática pedagógica?”), fazendo uma síntese da transformação que possibilitou aos professores participantes reelaborar os saberes e experiências vivenciadas durante os 15 meses do curso no cotidiano escolar:

**C<sup>11</sup>:** “Eu achei um trabalho excelente, você é muito profissional, cuidadosa, além de fazer a pesquisa com coração também. Eu percebo que você é uma pessoa que quer ajudar, então, você não faz essa pesquisa para ter um diploma, para ser doutora, faz porque tem uma preocupação social, pedagógica, uma preocupação humana e é muito bonito. Eu gostei muito do seu trabalho, se tivesse sido outra pessoa, não teríamos o mesmo resultado que tivemos, a atenção, cuidado, preocupação, capacidade de organização, você traz apostilas bem explicadas e bem-feitas, procura deixar tudo muito claro, nos dá muita atenção. Eu achei maravilhoso o seu trabalho, você é uma excelente profissional nesta área ou em qualquer coisa que você for fazer. Eu adorei! E você resolve bem as coisas, você vai e faz. “Olha C., vamos fazer isso, esse é o material”. Isso é muito bom! Agora com certeza as minhas reflexões estão pautadas em tudo o que aprendemos no curso.

**E<sup>11</sup>:** “Eu achei muito interessante, como pesquisadora, esse assunto deve ser estimulante e, ao mesmo tempo frustrante, porque você tem as ideias para fazer mas não tem condições. Como o autor que você trouxe, Vygotsky, tantos anos atrás e mostrando esses mesmos problemas, onde Vygotsky estava, lá na Rússia, tinha isso por lá e certamente ainda tem, e no Brasil esse filhote de Nação, onde a educação é muito menor do que em outros lugares, como a Europa e para fora. Nós temos os mesmo problemas, mas se vê pessoas como você, interessadas em buscar, já é um alento para nós que estamos na sala de aula. Não apenas buscar para o seu conhecimento, porque essa pesquisa poderia ser feita assim, mas, distribuir esse conhecimento. Apesar de não conseguirmos aplicar em cem por cento, até porque, em nada na vida conseguimos aplicar cem por cento, não é? E na educação se conseguirmos de cem,

apenas dez, nós estamos muito felizes, muito felizes. Continue e não desista e se conseguir pegar mais gente para continuar a pesquisa, vá até as escolas e continua ajudando os professores, porque para nós é importante essa ajuda, principalmente neste tópico das necessidades especiais, que não temos ajuda de canto nenhum. As informações são muito dispersas e se eu me interessar, eu devo sentar e pesquisar e isso faz parte do meu processo reflexivo. Nós não temos tempo para isso. Então, já que tivemos uma pessoa que se interessou como você, em minha opinião, multiplica, sem desistir nunca”.

**P<sup>9</sup>:** “O que ajudou bastante da pesquisa foi essa parte de diferenciá-los, o aluno que eu achava que não tinha nenhum problema, com a pesquisa, consegui identificar. Agora, os alunos que eu achava que tinha algum problema, com as informações eu parei para pensar, investigar e percebi que era preguiça, sono por ficar a noite toda acordado, e quando chegava na escola não tinha ânimo para estudar. Então tive que ter outro tipo de estratégia para ajudar esses alunos. E a sua pesquisa me ajudou muito na minha prática em sala de aula, não só com os alunos de inclusão, mas com todos os alunos no geral”.

Como vimos, nas respostas dos professores C., E. e P., o curso de formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva promoveu mudanças significativas em sua forma de pensar e falar sobre pesquisa, trabalho escolar e inclusão. Embora ainda pensem, no geral, que não conseguem fazer as transformações e que é importante que alguém vá até eles para realizá-las, é possível notar as mudanças apresentadas, que se referem, fundamentalmente, à inclusão das adaptações curriculares em seus planejamentos. Como estes professores puderam ver o processo de adaptação e perceberam que não era tão impossível quanto pensaram inicialmente, sentiram-se mais fortalecidos ao final do processo.

Além disso, como é sabido, as adaptações propiciam a participação de todos os alunos nas aulas. Tal contexto participativo só tem a acrescentar a alunos e professores, que têm a oportunidade de crescimento, desenvolvimento e colaboração coletiva.

Constatamos que a incorporação desse processo não atingiu sua totalidade e aventamos certas hipóteses que podem explicar os motivos. Talvez, porque os professores ainda sintam a necessidade de um acompanhamento contínuo ou porque a escola não tem o apoio do Estado no que se refere à formação nesta área



específica, incluindo suportes didáticos para as adaptações curriculares. Ainda, pensamos na possibilidade relacionada à falta de uma formação efetiva para implementação das propostas da educação inclusiva e, talvez, porque a pesquisadora, ainda se apropriando do arcabouço teórico-metodológico, não tenha conseguido fazer intervenções que realmente levassem os demais participantes a uma perspectiva crítica e independente de seu fazer pedagógico. De fato, esse percurso não é facilmente trilhável.

Quanto ao objetivo da presente pesquisa, podemos considerar que foi alcançado, sob a perspectiva sócio-histórico-cultural. A formação teve uma função mediadora de interação entre o professor e o universo da educação inclusiva, construindo novos significados culturais a respeito dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Na interação entre os professores e a pesquisadora, houve um compartilhamento de significados que se aproximaram entre os conteúdos científicos e a prática pedagógica inclusiva. Isso possibilitou aos professores promoverem um processo de adaptação das atividades na construção de uma educação de qualidade com atribuição de significados dos conteúdos que dão sentidos para os alunos de inclusão.

Ressaltamos que a ação pedagógica dos professores está relacionada à sua constituição histórica, aos seus valores e convicções. Isso exige uma disposição intensa para trocar com o outro, aprendendo e ensinando nessa relação, criando novos sentidos para sua prática e construindo novas posturas políticas e valores pedagógicos (SANTOS et al, 2008, p. 66).

Esperamos continuar a pesquisar, a trabalhar com a formação do educador e com a educação inclusiva.

Acreditamos que este trabalho tenha contribuído para a formação dos professores, pois, como aponta Fidalgo (2018, p. 247), citando Fidalgo et al (2006):

*Ao contrário da prescrição de receitas, nosso trabalho tem apontado para uma necessidade contínua de um empenho colaborativo entre universidade, escola e comunidades, pois entendemos que os problemas trazidos para a discussão demandam uma constante reflexão crítica sobre as possíveis soluções – soluções estas que, diga-se de passagem, não estão na prática, tampouco na teoria, mas na investigação que tem em ambas (teoria e prática) seu foco de*

*questionamento, seus instrumentos de transformação e sua possibilidade de reestruturação -, já que não existem soluções para pronta entrega.*

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. A compreensão do desenvolvimento de escolas inclusivas. Londres: estudos em série educação inclusiva, 1999.

ARANHA, E. M. G. Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. Educação. Psicologia da Educação – PUCSP – 2015.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 166-175.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. Avanços em Políticas De Inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BORTOLINI, M. R. A Pesquisa na Formação de Professores: Experiências e Representações. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais para formação de professores. 2. Ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997.

BRONCKART, J. P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CELANI, M. A. A. (Org.). Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230. 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: Acesso em: 21 nov. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOMINGOS, M. A. A Escola como Espaço de Inclusão: Sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências Humanas do Departamento de Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

FACION, J.R. Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERREIRA, J. L. Formação de Professores: Teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. de M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). Questões de Métodos e de Linguagem na Formação Docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 119 – 140.

FIDALGO, S. S. A linguagem da exclusão e inclusão social na escola – São Paulo: Editora Unifesp, 2018.

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de Professores em Contextos de Inclusão: A Discussão Vygotskiana do Conceito de Compensação Social, São Paulo, p. 63-96, 2017.

FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente. São Paulo: Doctor, 2006.

FIDALGO, S. S. ; LIBERALI, F. C. ; MAGALHÃES, M. C. C. ; CAVENAGHI-LESSA, A. B. . Educando para a cidadania em contextos de transformação. *The Specialist (PUCSP)* , v. 27, p. 169-188, 2006.

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Critical Collaborative Research: Focus on the Meaning of collaboration and on Mediation Tools. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Vol. 3. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick) . Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HERNÁNDEZ S. R. Investigación / metodología / investigación – metodología / proyectos de investigación. México: McGraw-Hill Interamericana, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JÁCOME, M. Q. D. Apropriações da Teoria de Vigotski em Livros de Psicologia Voltados para a Formação de Professores. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

JESUS, D. M. de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar, 2008.

LIBERALI, F.C.; Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais – Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 8 Campinas, SP: Pontes Editoras, 3ª Edição, 2015.

LIBERALI, F. C. (Org.); MATEUS, E. (Org.) ; DAMIANOVIC, M. C. (Org.) . A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais. 1. ed. Campinas: Pontes, 2012. v. 1. 203 p .

LIBERALI, F. C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. ; FIDALGO, S. S. ; LESSA, A. Brambilla C Themudo . Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. The Specialist (PUCSP), v. 27, p. 169-188, 2006.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva / Organização Anna Raquel Machado. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-298.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (orgs.) Formação de Professores – Passado, Presente e Futuro. – 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHAES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: Léa Stahlschmidt Pinto Silva e Jader Janer Moreira Lopes. (Org.). Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias. Editora da UFF: Niterói, RJ, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. “The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: critical research of collaboration in teacher continuing education”. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. A Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A. S. Pesquisa Crítica de Colaboração: um Percurso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C.; FIDALGO, S.; LESSA, A. Brambilla Cavenaghi Themudo . Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. The Specialist, v. 27, p. 169-188, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisa com formação de educadores. Calidoscópico (UNISINOS) , RS, v. 2, n.2, p. 105-112, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Crítica de Colaboração em Linguística Aplicada. Intercâmbio em Linguística Aplicada – PUC-SP, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C.; HORIKAWA, Alice Yoko. A constituição enunciativa do mundo social. Eccos. Revista Científica, São Paulo, v. 3, n.2, p. 17-36, 2001.

- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa em formação de professores: a pragmática como negociação de sentidos. *CADERNOS DE ESTUDOS LINGUISTICOS*, v. 30, p. 57-70, 1996.
- MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. n. 23, 1994.
- MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). *Ressignificações do NAP: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009.
- MARINHO, B. R. *A Formação do Professor Reflexivo sob o Olhar da Epistemologia Marxiana*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filodofia e Ciências). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2009.
- MELO, S. C. *Inclusão em Educação: Um Estudo Sobre as Percepções de Professores da Rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, Sobre Práticas Pedagógicas de Inclusão*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.
- MUSZKAT, Mauro; MIRANDA, Mônica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. *Educação e Saúde. Transtorno do Déficit Atenção e hiperatividade*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Livro da conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2011.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIETRO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contra pontos / Maria Teresa Egler Mantoan, Rosângela Gavioli Pietro; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Z. M. O. Construção da identidade docente: relatos da educação infantil. Cod. Pesquisa. São Paulo, v. 36, 1992.

RODRIGUES, D. A Sopa de Pedra e a Educação Inclusiva, In: RODRIGUES, Bibiana Magalhães (Org.). Aprender juntos para aprender melhor. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007.

RODRIGUES, E. S. S. A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado. 2009. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. UNIMEP, Piracicaba-SP, 2009.

ROMERO, T. R. S. A interação coordenador e professor: Um processo colaborativo? Linguística Aplicada ao Ensino de Língua – LAEL – PUCSP, 1998.

ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul (ANPED-SUL), CD-ROM, UNIVALI: Itajaí, SC, 2008.

SANTOS, H. G. dos; FALKENBACH, A. P. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotski. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 122, p. 1-7, jul., 2008.

SANTOS, I. M. dos. Inclusão Escolar e a Educação para todos. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SANTOS, M. P. & PAULINO, M. M. (orgs). Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão - Construindo uma sociedade para todos. WVA: 7ª ed. Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, K. C. B. da. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVA, L. N. D. E. Formação de Professores Centrada na Pesquisa: A relação teoria e prática. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.



SILVESTRE, M. A.; SOUZA, R. J. Prática Profissional Docente e Sentidos e Significados sobre Educação e Formação, 2016.

SÍVERES, Luiz. “O princípio da aprendizagem na extensão universitária”. In: SÍVERES, Luiz (org.). A extensão universitária como princípio de aprendizagem. Brasília DF: Líber Livro, 2013.

SMYTH, J. Teacher’s work in politics of reflection. American Educational Research Journal, v.29, n. 2, p.267-300,1992.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p. 81-104, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TESSARO, Nilza Sanches. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TOURINHO, C.D. (2009). Fundamentos epistemológicos da psicologia. In C. Tourinho, & R. Sampaio, (Orgs), *Estudos em psicologia: uma introdução* (pp. 17-36). Rio de Janeiro: Proclama Editora.

UNESCO Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All.Revised Version, Paris, 2005.

UYENO, Elzira. A A-língua, língua materna, em escrita de caipira multilíngue: migração temporal, letramento e identidade. In: UYENO, Elzira; CAVALLARI, Juliana (Org.). Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Editores, 2011. p. 149-174.

VERDINELLI, M. M. Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental Subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

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

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas V – Fundamentos da Defectologia. Madrid: VISOR DIS., [1924-1934] 1997.

VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Problems of General Psychology: including the thinking and Speech. Nova York: Kluwer/Plenum, 1987. The collected work of L. S. Vygotsky, v1, 1930.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZINCHENKO, V.P. DAVYDOV, V.V.; A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, Papirus, 1994.

## ANEXOS

### Anexo I - Análise do conteúdo temático - Entrevista inicial

**C:** Professora

**Eli:** Pesquisadora

**Eli<sup>1</sup>:** Conforme explanado no dia da apresentação do projeto, explicitarei o passo a passo de todos os processos que seriam utilizados durante a pesquisa, e um deles foi a metodologia na sistematização do estudo que é a pesquisa crítica de colaboração. Com base nisso, o que você compreende por colaboração?

**C<sup>1</sup>:** Colaboração?

**Eli<sup>2</sup>:** Isso

**C<sup>2</sup>:** Aqui na escola... Poucos professores colaboram uns com os outros, eu sou uma pessoa que sempre que dá eu colaboro com os meus colegas, mas não podemos contar com todos assim.

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração	Colaboração é sinônimo de ajuda.	<b>C<sup>2</sup>:</b> Aqui na escola... Poucos professores colaboram uns com os outros, eu sou uma pessoa que sempre que dá eu colaboro com os meus colegas, mas não podemos contar com todos assim.

**Eli<sup>3</sup>:** De acordo com o tema da pesquisa, vamos trabalhar as perspectivas da educação inclusiva. Levando em consideração a nossa realidade, o que é para você inclusão escolar?

**C<sup>3</sup>:** Inclusão escolar é estar trazendo os deficientes que tem vários graus para a sala de aula normal, né

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Educação inclusiva	A inclusão é vista como um movimento de integração.	<b>C<sup>3</sup></b> : Inclusão escolar é estar trazendo os deficientes que tem vários graus para a sala de aula normal, né?

**EI<sup>4</sup>**: Tendo em vista que os alunos com necessidades específicas não acompanham o currículo comum da escola, por vários fatores envolvidos, de que forma seria possível adaptar os materiais pedagógicos para trabalhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos? É possível?

**C<sup>4</sup>**: É muito difícil de adaptar. Os alunos até me perguntam se vou fazer alguma coisa diferente. Então eu repondo que não, não dá tempo. O que tenho dito para amenizar a situação é que, se você tiver alguma dificuldade de compreender, você me fala e a gente faz junto. Mas isso pra mim não é adaptação. Eu gostaria de aprender como fazer uma adaptação curricular para ajudar melhor meus alunos de inclusão.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Adaptação curricular	Adaptar é uma tarefa difícil e não te tempo.	<b>C<sup>4</sup></b> : É muito difícil de adaptar. Os alunos até me perguntam se vou fazer alguma coisa diferente. Então eu repondo que não, não dá tempo. O que tenho dito para amenizar a situação é que, se você tiver alguma dificuldade de compreender, você me fala e a gente faz junto. Mas isso pra mim não é adaptação. Eu gostaria de aprender como fazer uma adaptação curricular para ajudar melhor meus alunos de inclusão.

--	--	--

**EI<sup>5</sup>:** Quais são os motivos pelo qual não dá tempo de preparar uma atividade diferenciada para os alunos de inclusão?

**C<sup>5</sup>:** Não existe uma reunião pedagógica específica para elaborar as atividades diferenciadas para os alunos de inclusão. A maioria das reuniões é para discutir questões burocráticas de alunos que faltam, indisciplina, alunos que estão afastados por questão de saúde e precisa enviar atividades para fazer em casa, enfim, são tantas coisas, mas infelizmente não há um tempo planejado para fazer as adaptações curriculares.

**EI<sup>6</sup>:** Levando em consideração as mudanças no contexto educacional e das políticas públicas sobre o processo de inclusão, além da garantia do aprendizado de todos os alunos, fale um pouco sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva atualmente.

**C<sup>6</sup>:** Assim... Eu tento até fazer alguma coisa próxima a adaptação, mas eu vejo que falta uma orientação, falta alguma coisa que nos ajude a entender a educação inclusiva como um todo, para depois fazer adaptação, é preciso aprender primeiro para depois exigir da gente essas coisas.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Papel do professor	Falta orientação para compreender a educação inclusiva.	<b>C<sup>6</sup>:</b> Assim... Eu tento até fazer alguma coisa próxima a adaptação, mas eu vejo que falta uma orientação, falta alguma coisa que nos ajude a entender a educação inclusiva como um todo, para depois fazer adaptação, é preciso aprender primeiro para depois exigir da gente essas coisas

**EIi<sup>7</sup>:** Você já teve alguma formação acadêmica na perspectiva da educação inclusiva que te ajudasse a adaptação das atividades?

**C<sup>7</sup>:** Não, nunca.

**EIi<sup>8</sup>:** E aqui na escola, já teve algum curso relacionado a isso?

**C<sup>8</sup>:** Que eu me lembre não.

**C<sup>9</sup>:** A não ser a palestra que você deu.

**EIi<sup>9</sup>:** O foco do curso que envolve a pesquisa e que será realizado nos horários de trabalho pedagógico coletivo, será sobre “Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva”. Em sua opinião, que aspectos considera importantes na formação do professor?

**C<sup>10</sup>:** Levar o conhecimento para o professor. O que você passou no dia da apresentação do seu projeto, já deu uma boa clareada mesmo. Porque eu não sabia, pra mim o disléxico não sabia nem ler nem escrever, nem número nada, mas aí tem as divisões. E o que choca muito, que para muitos tudo é deficiente mental, eu falei, mas pera aí, até eu comentei com o meu marido, mas tudo é deficiente mental gente?

Tema	Sentido	Exemplo
Formação de professores	O conhecimento traz possibilidades de um novo olhar para educação inclusiva	<b>C<sup>10</sup>:</b> Levar o conhecimento para o professor. O que você passou no dia da apresentação do seu projeto, já deu uma boa clareada mesmo. Porque eu não sabia, pra mim o disléxico não sabia nem ler nem escrever, nem número nada, mas aí tem as divisões. E o que choca muito, que para muitos tudo é deficiente mental, eu falei, mas pera aí, até eu comentei com o meu marido, mas tudo é deficiente mental gente?

**EIi<sup>10</sup>:** Mas em sua opinião, o que faz as pessoas pensarem que todos os alunos com alguma necessidade específica são deficientes?

**C<sup>11</sup>:** Eu assim, como eu não tive nenhuma formação na inclusão, mas eu venho dando aula para crianças a 11 anos, do primeiro ao quinto ano nós tivemos alunos assim, sabe, que tem dificuldade, e assim, tinha um menino que tinha uma certa dificuldade mas tinha um ritmo de dança, eu falei nossa parabéns! A mãe dele falava, não ele não faz nada, ele não produz nada, e um dia que nós fizemos uma atividade, ele fez tudo, escrevemos tudo, aí a mãe dele; quem foi que fez? Ele não é capaz. Falei não mãe, ele é capaz sim, foi seu filho que fez. Então as pessoas precisam acreditar que as pessoas que apresentam alguma dificuldade são capazes.

**EIi<sup>11</sup>:** Que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?

**C<sup>12</sup>:** Trazer para nós professores um projeto de formação, mas assim, vir com uma linguagem mais simples, tá, não adianta vir com aqueles nomes difíceis tá, a gente tem que saber o nome difícil? Tem, mas vamos para uma coisa mais comum, então, eu acho que falta é a gente saber pô, essa criança é disléxica, essa tem discalculia, essa é assim, por onde a gente vai começar, não adianta você falar esse aqui é A e você tem que dar pra esse B, sem saber o porque. Essa é a minha opinião

Tema	Sentido	Exemplo
Efetivar o processo de inclusão	Mostrar o caminho a ser percorrido por meio de uma formação de linguagem mais simples.	<b>C<sup>12</sup>:</b> Trazer para nós professores um projeto de formação, mas assim, vir com uma linguagem mais simples, tá, não adianta vir com aqueles nomes difíceis tá, a gente tem que saber o nome difícil? Tem, mas vamos para uma coisa mais comum, então, eu acho que falta é a gente saber pô, essa criança é disléxica, essa tem discalculia, essa é assim, por onde a gente vai começar, não adianta você falar esse aqui é A e você tem que dar pra esse B, sem saber o porque. Essa é a minha opinião.

**EI<sup>12</sup>:** Você está satisfeito (a) com a proposta de educação inclusiva dessa escola? Por que?

**C<sup>13</sup>:** Não. Na escola não tem nada. Sinceramente não tem nada. Só o ano passado que a gente teve que fazer uns relatórios sem pé e sem cabeça, com muita dificuldade, eu realmente me senti super perdida.

Tema	Sentido	Exemplo
Proposta de educação inclusiva	A professora não é orientada sobre como fazer o que lhe propõe.	<b>C<sup>13</sup>:</b> Não. Na escola não tem nada. Sinceramente não tem nada. Só o ano passado que a gente teve que fazer uns relatórios sem pé e sem cabeça, com muita dificuldade, eu realmente me senti super perdida.



**EIi<sup>13</sup>:** Nos horários das reuniões pedagógicas é utilizado algum suporte para fazer emergir a reflexão do grupo em relação à própria prática pedagógica?

**C<sup>14</sup>:** Oh, sim e não, o tema foi lançado, e foi até referente a este relatório que a gente tinha feito, a inclusão é isso é isso e vocês tem que fazer isso, e pronto acabou. Então não houve meios, olha gente, vai ser assim vai ser assado, como te dizer assim, vou avaliar um aluno, ele é isso, dentro daquilo. Então teve e não teve, falou, falou, pediu, pediu, mas faltou a ponte ali, e aí? Houve um auê danado, e não foi só eu que tive dificuldade não, porque a hora que você vai perguntar, tá, é isso? Pô mais e aí, eu vou ter que escrever o que? Como?

Tema	Sentido	Exemplo
Reflexão crítica	Reflexão da prática pedagógica como algo imposto.	<b>C<sup>14</sup>:</b> Oh, sim e não, o tema foi lançado, e foi até referente a este relatório que a gente tinha feito, a inclusão é isso é isso e vocês tem que fazer isso, e pronto acabou. Então não houve meios, olha gente, vai ser assim vai ser assado, como te dizer assim, vou avaliar um aluno, ele é isso, dentro daquilo. Então teve e não teve, falou, falou, pediu, pediu, mas faltou a ponte ali, e aí? Houve um auê danado, e não foi só eu que tive dificuldade não, porque a hora que você vai perguntar, tá, é isso? Pô mais e aí, eu vou ter que escrever o que? Como?

**EIi<sup>14</sup>:** Então que aspectos você considera que deveriam ser redirecionados para que haja esse processo de reflexão crítica?

**C<sup>15</sup>:** Então, tomando base com a sua palestra que deu uma boa esclarecida, assim, pra mim foi, bem... deu pra aproveitar bem, eu acho que teria... Assim, vir uma

linguagem mais simples, tá, não adianta vir com aqueles nomes difíceis tá, a gente tem que saber o nome difícil? Tem, mas vamos para uma coisa mais comum, então, eu acho que falta é a gente saber pô, essa criança é disléxica, essa tem discalculia, essa é assim, por onde a gente vai começar, não adianta você falar esse aqui é A e você tem que dar pra esse B, sem saber o porque. Então se houver uma dessas questões redirecionadas, acho que é possível a gente aprender a refletir criticamente sobre a própria prática. Essa é a minha opinião.

**EIi<sup>15</sup>:** Gostaria de dizer alguma coisa sobre o que você espera com esse curso aqui na escola?

**C<sup>16</sup>:** Eu espero poder aprender como trabalhar com esses alunos de inclusão, porque às vezes falta o conhecimento. A gente tem até vontade de fazer, ajudar, mas infelizmente não temos recursos para dar conta de um processo tão difícil que é a inclusão.

**EIi<sup>16</sup>:** Querida, por enquanto, muito obrigada pela sua disponibilidade neste primeiro momento da nossa pesquisa, espero que ao longo da formação eu possa contribuir na sua prática no que diz respeito ao processo de inclusão.

**C<sup>17</sup>:** Imagina! Eu que agradeço!

## Anexo II - Análise do conteúdo temático - Entrevista inicial

**E:** Professora

**Eli:** Pesquisadora

**Eli<sup>1</sup>:** Conforme explanado no dia da apresentação do projeto, explicitarei o passo a passo de todos os processos que seriam utilizados durante a pesquisa, e um deles foi a metodologia na sistematização do estudo que é a pesquisa crítica de colaboração. Com base nisso, o que você compreende por colaboração?

**E<sup>1</sup>:** Ajuda né? Ajudar... Um se ajudando o outro.

**Eli<sup>2</sup>:** Ajudar o outro de que forma?

**E<sup>2</sup>:** No que precisar... Emprestando um material, tirando uma dúvida, avisar sobre coisas legais, enfim... É isso.

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração	Colaboração se faz por meio de empréstimos, compartilhamento de ideias interessantes, etc.	<p><b>E<sup>1</sup>:</b> Ajuda né? Ajudar... Um se ajudando o outro.</p> <p><b>E<sup>2</sup>:</b> No que precisar... Emprestando um material, tirando uma dúvida, avisar sobre coisas legais, enfim... É isso.</p>

**Eli<sup>3</sup>:** De acordo com o tema da pesquisa, vamos trabalhar as perspectivas da educação inclusiva. Levando em consideração a nossa realidade, o que é para você inclusão escolar?

**E<sup>3</sup>:** Exclusão... É um momento de pessoas que tem necessidade de uma situação diferenciada e nós não temos como fazer isso, ou, não tem o tempo para procurar, não tem incentivo, o resultado? O aluno fica ali sozinho sem fazer nada, esperando chegar o horário de ir embora.

Tema	Sentido	Exemplo
Educação Inclusiva	O que há é exclusão, pois o aluno não faz nada.	<b>E<sup>3</sup>:</b> Exclusão... É um momento de pessoas que tem necessidade de uma situação diferenciada e nós não temos como fazer isso, ou, não tem o tempo para procurar, não tem incentivo. O resultado? O aluno fica ali sozinho sem fazer nada, esperando chegar o horário de ir embora.

**EI<sup>4</sup>:** Tendo em vista que os alunos com necessidades específicas não acompanham o currículo comum da escola, por vários fatores envolvidos, de que forma seria possível adaptar os materiais pedagógicos para trabalhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos? É possível?

**E<sup>4</sup>:** Eu na verdade, aqui para nós, no ensino médio, língua portuguesa, foca literatura, leitura e interpretação de texto, o que eu posso, o que eu normalmente faço... Simplifico muito os textos que damos para ele. Então estou falando de Barroco e ele não vai saber quem é padre Vieira, as questões das figuras de linguagem, ele não vai entender, mas, quando tenho tempo eu monto, pego os quadrinhos, e normalmente como o nível deles é bem menor, com os quadrinhos eles entendem, mas eu fico com medo que, quando pego quadrinho, quando eu pego fábula, histórias que tenham muita imagem, eu sento com eles e digo: “Está vendo esta imagem, isso aqui no barroco é o que eles chamam de algo limpo, olha a imagem como é clara, olha essa página”, mas quando nós temos tempo para fazer isso? É de vez em quando, são todas as aulas que nós precisávamos estar ali, mas em vez em quando, um dia ou outro, você consegue estar ali. Eu me sinto totalmente em débito com esses alunos, porque eu não consigo me organizar para fazer isso com eles, nem que fosse duas vezes na semana, uma vez que tenho cinco aulas com eles. Se eu conseguisse duas vezes na semana me organizar para fazer isso, eu ficaria satisfeita, mas eu não sei, não consigo, sou enrolada.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Adaptação curricular	Adaptação é sinônimo de simplificação do conteúdo. Adaptação requer tempo.	<b>E<sup>4</sup></b> : [...] o que eu posso o que eu normalmente faço... Simplifico muito os textos que damos para ele. Então estou falando de Barroco e ele não vai saber quem é Padre Vieira, as questões das figuras de linguagem, ele não vai entender, mas, quando tenho tempo eu monto, pego os quadrinhos, e normalmente como o nível deles é bem menor, com os quadrinhos eles entendem [...]

**EI<sup>5</sup>**: Levando em consideração as mudanças no contexto educacional e das políticas públicas sobre o processo de inclusão, além da garantia do aprendizado de todos os alunos, fale um pouco sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva atualmente.

**E<sup>5</sup>**: Acho que somos coadjuvantes, ficamos ali olhando, vendo o que dar para fazer e não dá. Deixa as horas passar e o ano passar, só ir embora e acabou.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Papel do professor	A professora tem dúvida sobre o que fazer. A professora espera o aluno ir embora.	<b>E<sup>5</sup></b> : Acho que somos coadjuvantes, ficamos ali olhando, vendo o que dá para fazer e não dá. Deixa as horas passar e o ano passar, só ir embora e acabou.

**EI<sup>6</sup>**: Mas você já realizou algum curso em educação inclusiva que te pudesse ajudar nas adaptações das atividades para alunos com NEE?

**E<sup>6</sup>:** E em educação inclusiva... Para não dizer que nunca tive nada, eu fui num workshop há um mês que falava sobre como ensinar inglês para deficientes visuais. Fora isso eu... O Estado oferece na plataforma Paulo Freire, um curso que eu adoraria fazer, um curso de oitocentos e setenta horas de educação inclusiva, se bem que o que eu queria fazer é o de altas habilidades, não os outros. Curso com estágio, com TCC e que não lhe fornece certificado. Então não dá, fui me inscrever e não tem certificado, então não vou fazer.

**EI<sup>7</sup>:** O foco do curso que envolve a pesquisa e que será realizado nos horários de trabalho pedagógico coletivo, será sobre “Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva”. Em sua opinião, que aspectos considera importantes na formação do professor?

**E<sup>7</sup>:** Se nós soubéssemos como lidar com os diversos egos que temos dentro da sala, e isso nós não temos, você vai aprendendo na prática, levando tapas, murros e tombos. O que nós aprendemos na faculdade, é só teoria, mas na prática, mesmo fazendo estágio, que você faz com aquela lupa cor de rosa da faculdade, você olha e fala: “A professora poderia ter feito aquilo outro”, agora vai você no lugar da professora para ver se consegue fazer. Aspectos importantes que nós aprendemos, claro a teoria que cabe a minha disciplina que é muito importante, mas que deveria ter estes aspectos de como tratar diferentes egos, como lidar com esse coletivo, como trabalhar essas crianças que vêm para a inclusão, não apenas a inclusão de deficientes físicos, mentais, cognitivas, mas trabalhar o respeito de um com o outro, lidar com eles.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Formação de professores	Aprendizado que relacione a teoria com a prática.	<b>E<sup>7</sup>:</b> Aspectos importantes que nós aprendemos, claro a teoria que cabe a minha disciplina que é muito importante, mas que deveria ter estes aspectos de como tratar diferentes egos, como lidar com esse coletivo, como trabalhar essas crianças que vêm para a inclusão, não apenas a inclusão de deficientes físicos, mentais, cognitivas, mas trabalhar o respeito de um com o outro, lidar com eles.

**EI<sup>8</sup>:** Que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?

**E<sup>8</sup>:** Eu não sei, penso da seguinte forma, se nós tivermos toda a informação necessária, como identificar, como trabalhar, que caminho seguir, o que podemos fazer ou não fazer, se tivermos todos estes caminhos indicados, acredito que a situação deve funcionar.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Efetivar o processo de inclusão	O conhecimento como norteador da prática.	<b>E<sup>8</sup>:</b> Eu não sei, penso da seguinte forma, se nós tivermos toda a informação necessária, como identificar, como trabalhar, que caminho seguir, o que podemos fazer ou não fazer, se tivermos todos estes caminhos indicados, acredito que a situação deve funcionar.

**EI<sup>9</sup>:** Você está satisfeito (a) com a proposta de educação inclusiva dessa escola? Por quê?

**E<sup>9</sup>:** Poxa vida, é o que nós temos, nós temos por parte da coordenação essa tentativa de mostrar documentos, mostrar teorias, mas, sobram poucos momentos para fazer isso porque existem uma porção de outras coisas que você tem de estar em cima cobrando também. Precisávamos de mais tempo para isso porque a cada ano tem vindo mais alunos de inclusão e nós ficamos com o mínimo, conseguimos o mínimo.

Tema	Sentido	Exemplo
Proposta de educação inclusiva	A professora consegue trabalhar com o mínimo com os alunos de inclusão.	<b>E<sup>9</sup>:</b> Poxa vida, é o que nós temos, nós temos por parte da coordenação essa tentativa de mostrar documentos, mostrar teorias, mas, sobram poucos momentos para fazer isso porque existem uma porção de outras coisas que você tem de estar em cima cobrando também. Precisávamos de mais tempo para isso porque a cada ano tem vindo mais alunos de inclusão e nós ficamos com o mínimo, conseguimos o mínimo.

**EIi<sup>10</sup>:** Nos horários das reuniões pedagógicas é utilizado algum suporte para fazer emergir a reflexão do grupo em relação à própria prática pedagógica?

**E<sup>10</sup>:** Toda reunião pedagógica que nós temos que são citados os problemas, as coisas que temos de fazer e claro, nós falamos dos alunos. Tenta-se nortear, mas acho que sem muito fundamento, é mais por feeling. Tenta isso, comigo deu certo, tenta você. Somente por feeling a coisa é difícil, precisa ter alguma coisa que dê base no trabalho.



Tema	Sentido	Exemplo
Reflexão crítica	Reflexão sobre a prática pedagógica sem fundamento.	<b>E<sup>10</sup>:</b> Toda reunião pedagógica que nós temos que são citados os problemas, as coisas que temos de fazer e claro, nós falamos dos alunos. Tenta-se nortear, mas acho que sem muito fundamento, é mais por feeling. Tenta isso, comigo deu certo, tenta você. Somente por feeling a coisa é difícil, precisa ter alguma coisa que dê base no trabalho.

**Ei<sup>11</sup>:** Professora por enquanto é só, muito obrigada pela atenção e pelo seu empenho em me ajudar na minha pesquisa

**E<sup>11</sup>:** Por nada, está sendo um prazer!

**Ei<sup>12</sup>:** Muito obrigada!

### Anexo III - Análise do conteúdo temático - Entrevista inicial

**P**: Professor

**EI**: Pesquisadora

**EI**<sup>1</sup>: Conforme explanado no dia da apresentação do projeto, explicitarei o passo a passo de todos os processos que seriam utilizados durante a pesquisa, e um deles foi a metodologia na sistematização do estudo que é a pesquisa crítica de colaboração. Com base nisso, o que você compreende por colaboração?

**P**<sup>1</sup>: Colaboração seria a cooperação entre os professores, aqui na escola, o W., por exemplo, ele é coordenador e responsável pela parte pedagógica, ele ajuda com os alunos, a inspetora acaba ajudando também a pegar material que o aluno está precisando. Aqui na escola acontece muito esse tipo de colaboração.

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração	Colaboração é sinônimo de cooperação – ajudar o outro.	<b>P</b> <sup>1</sup> : Colaboração seria a cooperação entre os professores, aqui na escola, o W., por exemplo, ele é coordenador e responsável pela parte pedagógica, ele ajuda com os alunos, a inspetora acaba ajudando também a pegar material que o aluno está precisando. Aqui na escola acontece muito esse tipo de colaboração.

**EI**<sup>2</sup>: De acordo com o tema da pesquisa, vamos trabalhar as perspectivas da educação inclusiva. Levando em consideração a nossa realidade, o que é para você inclusão escolar?

**P**<sup>2</sup>: É a parte mais difícil para se fazer bem feito nos dias de hoje, porque até encontrar a maneira de trabalhar com os alunos. Temos alunos autistas aqui, com

déficit de atenção, são vários. Até encontrar um jeito de trabalhar com eles, pode demorar, inclusão é muito difícil.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Educação inclusiva	Leva tempo para encontrar um jeito de trabalhar com a inclusão.	<b>P<sup>2</sup>:</b> É a parte mais difícil para se fazer bem feito nos dias de hoje, porque até encontrar a maneira de trabalhar com os alunos. Temos alunos autistas aqui, com déficit de atenção, são vários. Até encontrar um jeito de trabalhar com eles, pode demorar, inclusão é muito difícil.

**EI<sup>3</sup>:** Tendo em vista que os alunos com necessidades específicas não acompanham o currículo comum da escola, por vários fatores envolvidos, de que forma seria possível adaptar os materiais pedagógicos para trabalhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos? É possível?

**P<sup>3</sup>:** No caso, tem de conversar bastante com eles, ver o que cada um sabe, por exemplo, mas nem sempre temos tempo para fazer isso. Se tivermos outro aluno autista igual o L., não vai ser do mesmo jeito. Quando eu tinha três alunos paralisia cerebral, também era assim, porque são completamente diferentes.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Adaptação curricular	A adaptação precisa ser diferente, mas não há tempo para isso.	<b>P<sup>3</sup>:</b> No caso, tem de conversar bastante com eles, ver o que cada um sabe, por exemplo, mas nem sempre temos tempo para fazer isso. Se tivermos outro aluno autista igual o L., não vai ser do mesmo jeito. Quando eu tinha três alunos paralisia cerebral, também era assim, porque são completamente diferentes.

**EI<sup>4</sup>:** Levando em consideração as mudanças no contexto educacional e das políticas públicas sobre o processo de inclusão, além da garantia do aprendizado de todos os alunos, fale um pouco sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva atualmente.

**P<sup>4</sup>:** No geral, a equipe gestora vêem como se fosse uma tarefa a mais e que não tem muito retorno do governo para poder fazer. Porque a sala continua do mesmo tamanho, o trabalho acaba sendo maior e na verdade alguns professores nem tentam. Se continuar neste rumo, não terem salas reduzidas, não ter incentivo para o professor, ou o próprio professor se conscientizar de que tem de fazer um trabalho diferenciado, muitos deles vão acabar chegando, quase numa progressão continuada.

Tema	Sentido	Exemplo
Papel do professor	Poderia haver ações positivas do Governo, assim, seria possível realizar um bom trabalho.	<b>P<sup>4</sup>:</b> No geral, a equipe gestora vêem como se fosse uma tarefa a mais e que não tem muito retorno do governo para poder fazer. Porque a sala continua do mesmo tamanho, o trabalho acaba sendo maior e na verdade alguns professores nem tentam. Se continuar neste rumo, não terem salas reduzidas, não ter incentivo para o professor, ou o próprio professor se conscientizar de que tem de fazer um trabalho diferenciado, muitos deles vão acabar chegando, quase numa progressão continuada.

**EI<sup>5</sup>:** O foco do curso que envolve a pesquisa e que será realizado nos horários de trabalho pedagógico coletivo, será sobre “Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva”. Em sua opinião, que aspectos considera importantes na formação do professor?

**P<sup>5</sup>:** Algum tipo de incentivo a mestrado ou algum curso de nível superior específico, mas que não seja online, porque esse curso online de libras não serviu muito em comparação com o que eu fiz presencial, que havia contato com os surdos, contato com alunos.

Tema	Sentido	Exemplo
Formação de professores	Incentivo para os estudos em inclusão.	<b>P<sup>5</sup>:</b> Algum tipo de incentivo a mestrado ou algum curso de nível superior específico, mas que não seja online, porque esse curso online de libras não serviu muito em comparação com o que eu fiz presencial, que havia contato com os surdos, contato com alunos.

**EIi<sup>6</sup>:** Que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?

**P<sup>6</sup>:** Da equipe gestora estarem buscando a sala de recursos, seria uma boa. Um pouco mais de formação dos professores e também, a boa vontade dos professores para poderem se dedicar. Nem que os coordenadores pegassem um pouco das nossas reuniões e elaborasse junto com a gente alguma atividade para um aluno específico de inclusão, para servir de modelo pra gente.

Tema	Sentido	Exemplo
Efetivar o processo de inclusão	Equipe gestora possibilitar a qualificação da formação dos professores.	<b>P<sup>6</sup>:</b> Da equipe gestora estarem buscando a sala de recursos, seria uma boa. Um pouco mais de formação dos professores e também, a boa vontade dos professores para poderem se dedicar. Nem que os coordenadores pegassem um pouco das nossas reuniões e elaborasse junto com a gente alguma atividade para um aluno específico de inclusão, para servir de modelo pra gente.

**EI<sup>7</sup>:** O que mais poderia ser trabalhado nas reuniões pedagógicas de forma mais específica?

**P<sup>7</sup>:** Atividades. Atividades pedagógicas. O que fazer para auxiliar o aluno de acordo com a dificuldade dele, porque quem tem paralisia cerebral vai fazer diferente do autista, que vai fazer diferente do cego. Então, o que fazer em cada situação? Orientar o professor para isso.

**EI<sup>8</sup>:** Você está satisfeito (a) com a proposta de educação inclusiva dessa escola? Por quê?

**P<sup>8</sup>:** Não

**EI<sup>9</sup>:** Por quê?

**P<sup>9</sup>:** Por que falta recurso, falta esse “olhar”, falta esse direcionamento que eu te falo, nós ficamos com as nossas próprias mãos, o que eu faço? Então, ano passado eu tinha o “C.”, o C... muito difícil - não sei se você já o conheceu - ele tem umas dificuldades severas, então o que eu fazia para ele? Desenho. Mas eu fiz da minha conta enquanto outros professores não faziam. Ele não produzia, apenas conseguia a cópia mas bem pouco. A escrita muito ruim, mas desenho já sabia interpretar, Sabia interpretar a charge e colocar no papel, algumas palavras relativas. Da

mesma forma que o “J.”, o J. tem paralisia cerebral. Tem uma força de vontade incrível, uma lição de vida, com muitas dificuldades, também a mesma coisa. Então eu pedia exercícios para a turma e para ele, eu abria o livro que tem figuras e falava: J. quantas pessoas tem aqui? Quais são as cores que tem aqui? O que você entendeu com essa situação? O que que esta pessoa está fazendo com esta? Ele escrevia para mim, mas é isso, muito pouco, e muito básico. Quanto a essa escola eles estão tentando melhorar, pelo o que tentam é bom, mas o Estado em si, o apoio que dá para a inclusão é zero. A escola com que recebe está até mesmo fazendo um milagre praticamente.

Tema	Sentido	Exemplo
Proposta de educação inclusiva	Falta apoio do Estado para que aconteça a inclusão.	<b>P<sup>9</sup>:</b> Por que falta recurso, falta esse “olhar”, falta esse direcionamento que eu te falo, nós ficamos com as nossas próprias mãos, o que eu faço? [...] Quanto a essa escola eles estão tentando melhorar, pelo o que tentam é bom, mas o Estado em si, o apoio que dá para a inclusão é zero. A escola com que recebe está até mesmo fazendo um milagre praticamente.

**EI<sup>10</sup>:** Nos horários das reuniões pedagógicas é utilizado algum suporte para fazer emergir a reflexão do grupo em relação à própria prática pedagógica?

**P<sup>10</sup>:** Quase toda reunião pedagógica temos sobre isso, mas raramente sobre inclusão. Nas reuniões que tivemos sobre o assunto é pensar a respeito das ações, o que deu certo e o que não deu, pensar sobre isso. Não se achar perfeito. O nosso coordenador falava uma coisa que eu sempre concordei, “o professor é um ser que se acha pronto”, eu não preciso mais, eu já estudei, eu já sei, e não é assim, temos

que estar sempre refletindo, nós erramos também, assim como acertamos, e vamos caminhando.

Tema	Sentido	Exemplo
Reflexão crítica	As discussões e reflexões com foco na inclusão são poucas.	<b>P<sup>10</sup>:</b> Quase toda reunião pedagógica temos sobre isso, mas raramente sobre inclusão. Nas reuniões que tivemos sobre o assunto é pensar a respeito das ações, o que deu certo e o que não deu, pensar sobre isso. Não se achar perfeito.

**Ei<sup>11</sup>:** Paulo muito obrigado pela sua disposição!

**P<sup>11</sup>:** Eu que agradeço por fazer parte desse trabalho!



### Anexo IV - Análise do conteúdo temático - Entrevista final

**C:** Professora

**Eli:** Pesquisadora

**Eli<sup>1</sup>:** Conforme os conteúdos apresentados no curso de formação trabalhamos os fundamentos da pesquisa crítica de colaboração. Com base nisso, o que você compreende, hoje, por colaboração?

**C<sup>1</sup>:** Com a formação, com certeza, ajudou muito, elucidou muita coisa, esclareceu, me explicou. Entendo que esse tipo de pesquisa, nos ajuda a refletir sobre a nossa prática em sala de aula.

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração	Apesar de evidenciar a falta de compreensão sobre colaboração, a formação esclareceu muitas coisas.	<b>C<sup>1</sup>:</b> Com a formação, com certeza, ajudou muito, elucidou muita coisa, esclareceu, me explicou. Entendo que esse tipo de pesquisa, nos ajuda a refletir sobre a nossa prática em sala de aula.

**Eli<sup>2</sup>:** De acordo com o tema do curso e as discussões realizadas na perspectiva da educação inclusiva, o que você entende por inclusão escolar?

**C<sup>2</sup>:** Olha... Eu termino essa formação mais consciente do que é uma inclusão escolar. A limitação do outro, olhar para o outro, o meu trabalho para com esses jovens. Daqui pra frente eu já tenho mais bagagem para poder montar uma aula adaptada, para poder pensar nesse aluno, realmente ser de inclusão. Eu devo pensar nestas práticas. Acredito que as práticas pedagógicas me ajudaram muito.

Tema	Sentido	Exemplo
Educação inclusiva	A formação como um caminho norteador para sua prática.	<b>C<sup>2</sup>:</b> Olha... Eu termino essa formação mais consciente do é uma inclusão escolar. A limitação do outro, olhar para o outro, o meu trabalho para com esses jovens. Daqui pra frente eu já tenho mais bagagem para poder montar uma aula adaptada, para poder pensar nesse aluno, realmente ser de inclusão. Eu devo pensar nestas práticas. Acredito que as práticas pedagógicas me ajudaram muito.

**EI<sup>3</sup>:** Com base nos estudos que tivemos sobre as principais características dos alunos com necessidades específicas e a dificuldade em acompanhar o currículo comum da escola, por vários fatores envolvidos, de que forma seria possível adaptar os materiais pedagógicos para trabalhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos?

**C<sup>3</sup>:** Sim, é possível. Depois da formação que tivemos sobre adaptação curricular, eu trabalhei algumas atividades e a leitura de um livro literário, Vidas Secas, uma obra literária de vocabulário complexo para fechar o bimestre. Depois das orientações que você me deu, o aluno - autista - conseguiu entender, quem era o personagem, o papel dela e a questão da seca. Então é possível sim adaptar.

Tema	Sentido	Exemplo
Adaptação curricular	A formação como um fator fundamental para aprender adaptar o currículo.	<p><b>C<sup>3</sup>:</b> Sim, é possível. Depois da formação que tivemos sobre adaptação curricular, eu trabalhei a leitura de um livro literário, Vidas Secas, uma obra literária de vocabulário complexo. Depois das orientações que você me deu, o aluno - autista - conseguiu entender, quem era o personagem, o papel dela e a questão da seca. Então é possível sim adaptar.</p>

**EI<sup>4</sup>:** Você poderia falar um pouco sobre essa adaptação curricular?

**C<sup>4</sup>:** Primeiro eu trouxe uma avaliação para ele que foi de um caça-palavras, para achar cinco nomes de artistas da vanguarda, então tinha a foto dos artistas e escrito bem pequeno e embaixo, o nome deles. Ele tinha que observar e achar. Ele encontrou. Eu pedi para ele pintasse colorido. Ele pintou, mas pintou mal feito, daí eu falei a ele: “olha pinta direitinho, não pode deixar nenhum espaço em branco”. Ele pintou direito, você precisa ver, está com a coordenadora já, porque eu entreguei para ela, mas está uma graça. Eu estou te contando isso, porque eu comecei a pensar numa coisa que você me falou que acredito que foi muito norteador. Antes eu fazia atividade adaptada, mas eu dava cinco ((nota)), você entendeu? Então era assim. Era avaliação porque era o mínimo, era o raso que ele estava então dentro desse raso é cinco a nota dele. Quando você veio e falou assim não, se ele consegue que nem aquele exemplo que você usou na lousa e tal, o menino conseguiu, é dez, porque dentro da limitação dele, é o máximo dele, então é o máximo, não é o mínimo, e isso para mim mudou. Então, quando eu fui avaliar agora o L., é dez, é dez por quê? Porque ele conseguiu aquilo, então ele conseguiu chegar no objetivo, porque as coisas ficaram muito assim, “Ah! A nota de aluno assim, com laudo, tem que ser cinco”. Eu ficava nivelando eles no médio, no cinco, então

quando você veio e me mostrou isso, eu pensei: “é realmente”. Eu comecei a pensar, então isso que ele conseguiu fazer, as cinco palavras, uma atividade extremamente simples, mas ele conseguiu achar tudo. Ele pintou de cores diferentes, porque eu falei para ele: “L., eu não quero que você pinte tudo igual, quero que você use o azul, o amarelo, o vermelho e tal”. E ele olhando dizendo: “Esse aqui é azul?”, “Esse aqui está igual?”. Então o que ele fazia? Ele pegou uma folha de caderno dele, pegou um lápis - ele tinha vários lápis repetidos - daí ele pegou o roxo e pintou de roxo primeiro, ele foi pegar outro lápis e ele percebeu que o lápis tinha um pouquinho de diferença, mas que o lápis ainda era roxo, e o que que ele fez? Ele foi lá e riscou um caderno um pouco para mim ver e falou para mim: “É igual, é igual”, e eu falava: “Então não pode ser esse, pega o azul L., o azul claro que está aí”. Ele pegava outra cor. Eu achei que isso ajudou.

**EI<sup>5</sup>:** Que bom professora, fico muito feliz pelo desenvolvimento do seu trabalho.

**C<sup>5</sup>:** Outro ponto que acho bastante positivo são as intervenções que fazemos com ele. Tenho que chegar para ele e falar assim: “Você entendeu L., o que é para fazer? Faz assim, segue esse caminho e tal e tal”. Outro ponto que eu também não sabia, era esse ponto de poder intervir na hora da prova. Pensava que na hora da prova ele tinha que ser testado como os outros, então fez, fez, é o mínimo que ele vai fazer? “OK”, mas ele tem que fazer sozinho. Lembra que eu até te perguntei na prova: “Posso falar de novo? posso? ”, você disse: “Pode”. E ele foi caminhando. Depois que você saiu da sala, ele continuou e eu dei mais explicações para ele, e ele se ligou que estava em ordem e aí ele fez. Acredito que sejam grandes contribuições para melhora da prática pedagógica no que diz respeito as adaptações curriculares.

**EI<sup>6</sup>:** E você pode ver que foi fundamental a sua orientação, porque ele estava com dificuldade de comparar a cadela e a cachorra, algo que já conversamos que é muito próprio do diagnóstico da pessoa com autismo. “Baleia”, “tá”, por mais que você tenha lido, que ele tenha lido em casa, da história que o nome da cadela é baleia, mas, num primeiro momento, veio um conhecimento prévio dele de que baleia é um

animal grande que mora no fundo do mar, enfim. Isso é compreensivo, mas a partir do momento que você foi e norteou esse pensamento, então começou a dar respostas positivas, por que ele é capaz, a única coisa que é diferente desse contexto, é essa incapacidade de abstrair, que é uma dificuldade bastante significativa do próprio diagnóstico.

**C<sup>6</sup>:** É isso que eu iria comentar, é muito difícil dele prestar atenção só na minha explicação ampla, eu tenho que chegar para ele e direcionar, como hoje, eles começaram a fazer um texto. Expliquei como eu queria o texto e depois eu sentei com ele e falei para ele: “L., você entendeu o que é para fazer?”. Ele ficou olhando para mim, então eu falei: “Escreve para mim algumas linhas, algumas coisinhas. Aquilo que você sabe a respeito do trabalho, o que é trabalhar?”, bateu o sinal e não deu tempo dele desenvolver mas, na próxima aula de amanhã, por exemplo, eu acredito que ele vai conseguir desenvolver, duas, três linhas que ele consiga dar a opinião dele. Porque pegamos a avaliação que eu dei, você precisa ler o que ele escreveu. Ele escreveu com sentido, que as famílias estavam viajando e que eram viajantes na literatura “Vidas Secas”, coisas assim, lógicas, sabe? Foi uma experiência que trouxe muito aprendizado!

**Eli<sup>7</sup>:** Levando em consideração as mudanças no contexto educacional e das políticas públicas sobre o processo de inclusão e a garantia do aprendizado de todos os alunos, fale um pouco sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva.

**C<sup>7</sup>:** Olha... Mesmo depois da formação, ainda é um assunto muito difícil, porque gostaríamos de ajudar mais, de poder fazer mais pelo aluno, mas, continuamos ainda com pouco preparo. Sua pesquisa ajudou em muita coisa, mas ainda tem muito que está caminhando, mas devagar. Então, o papel do professor é colaborar com esse aluno, para ver se ele consegue ter um pequeno progresso com suas limitações.

Tema	Sentido	Exemplo
Papel do professor	A formação ajudou muito, mas ainda a educação inclusiva é complexa.	<b>C<sup>7</sup></b> : Olha... Mesmo depois da formação, ainda é um assunto muito difícil, porque gostaríamos de ajudar mais, de poder fazer mais pelo aluno, mas, continuamos ainda com pouco preparo. Sua pesquisa ajudou em muita coisa, mas ainda tem muito que está caminhando, mas devagar. Então, o papel do professor é colaborar com esse aluno, para ver se ele consegue ter um pequeno progresso com suas limitações.

**EI<sup>8</sup>**: Após participar do curso sobre “Formação de professores da perspectiva da educação inclusiva”, que aspectos você considera importante para a formação do professor?

**C<sup>8</sup>**: Entre outros fatores, principalmente o professor, o profissional estar preparado. Porque nós somos professores, mas também somos profissionais da educação também. Então precisamos estar formados para trabalhar da maneira correta. Eu não poderia dar aulas de Português se não tivesse estudado para isso, se não tivesse me formado para isso, se eu não tiver o domínio daquele conteúdo. A formação que você deu contribuiu muito com a minha compreensão sobre inclusão, principalmente nas adaptações curriculares, mas mesmo assim, às vezes eu vejo que eu mesmo tenho ainda um pouco de dificuldade para transpor o meu conteúdo para a inclusão sozinha. Se eu tivesse uma formação mais sólida, eu conseguiria mais subsídios. Então, o que você fez nesse tempo de formação com a gente, deveria continuar.

Tema	Sentido	Exemplo
Formação do professor	Relata a necessidade de continuar o curso de formação para dar ainda mais subsídios na prática inclusiva.	<b>C<sup>8</sup>:</b> Entre outros fatores, principalmente o professor, o profissional estar preparado. [...] Então precisamos estar formados para trabalhar da maneira correta [...] A formação que você deu contribuiu muito com a minha compreensão sobre inclusão, principalmente nas adaptações curriculares, mas mesmo assim, às vezes eu vejo que eu mesmo tenho ainda um pouco de dificuldade para transpor o meu conteúdo para a inclusão sozinha. Se eu tivesse uma formação mais sólida, eu conseguiria mais subsídios. Então, o que você fez nesse tempo de formação com a gente, deveria continuar.

**EII<sup>9</sup>:** Com base na formação, que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?

**C<sup>9</sup>:** Estrutura e capacitação. Se tiver estrutura, você prepara o material necessário, aloca esse aluno em salas menos povoadas, com menos pessoas na sala de aula, ter alguém para acompanhar esse aluno. Esses seriam os principais aspectos. O L. mesmo, ele pedia, “Ah! Eu não posso fazer essa prova separada? Aquela moça não pode ler pra mim? (a pesquisadora) Aquela moça quando me ajuda eu gosto”. Então ele pedia, mas nós não tínhamos essa estrutura. Então, falta essa estrutura, que capacite o professor, falta material didático, que também ajudaria a compor essa estrutura que tanto precisamos, falta o envio de uma prova adaptada para os alunos de inclusão, vinda do Estado.

Tema	Sentido	Exemplo
Efetivar o processo de inclusão	Referencia a falta de estrutura do Estado para que o processo de inclusão seja efetivado.	<b>C<sup>9</sup></b> : Estrutura e capacitação. Se tiver estrutura, você prepara o material necessário, aloca esse aluno em salas menos povoadas, com menos pessoas na sala de aula, ter alguém para acompanhar esse aluno. Esses seriam os principais aspectos. O L. mesmo, ele pedia, “Ah! Eu não posso fazer essa prova separada? Aquela moça não pode ler pra mim? (a pesquisadora) Aquela moça quando me ajuda eu gosto”. Então ele pedia, mas nós não tínhamos essa estrutura. Então, falta essa estrutura, que capacite o professor, falta material didático, que também ajudaria a compor essa estrutura que tanto precisamos, falta o envio de uma prova adaptada para os alunos de inclusão, vinda do Estado.

**EI<sup>10</sup>**: Depois do trabalho de formação com os professores, você está satisfeito (a) com a proposta de educação inclusiva dessa escola? Por quê?

**C<sup>10</sup>**: Olha... Eu termino essa formação mais consciente, essa é a palavra. A limitação do outro, olhar para o outro, o meu trabalho para com esses jovens. Agora eu já tenho mais bagagem para poder montar uma aula adaptada, para poder pensar nesse aluno, realmente virar de inclusão. Eu devo pensar nestas práticas. Acredito que as práticas pedagógicas apresentadas no curso me ajudaram muito



Tema	Sentido	Exemplo
Proposta de educação inclusiva	Reconhecimento do avanço da própria prática pedagógica com base na formação de professores.	<b>C<sup>10</sup></b> : Olha... Eu termino essa formação mais consciente, essa é a palavra. A limitação do outro, olhar para o outro, o meu trabalho para com esses jovens. Agora eu já tenho mais bagagem para poder montar uma aula adaptada, para poder pensar nesse aluno, realmente virar de inclusão. Eu devo pensar nestas práticas. Acredito que as práticas pedagógicas apresentadas no curso me ajudaram muito.

**Eli<sup>11</sup>**: Agora, depois da formação, qual à reflexão que você faz sobre as implicações da pesquisa em sua prática pedagógica.

**C<sup>11</sup>**: Eu achei um trabalho excelente, você é muito profissional, cuidadosa, além de fazer a pesquisa com coração também. Eu percebo que você é uma pessoa que quer ajudar, então, você não faz essa pesquisa para ter um diploma, para ser doutora, faz porque tem uma preocupação social, pedagógica, uma preocupação humana e é muito bonito. Eu gostei muito do seu trabalho, se tivesse sido outra pessoa não teríamos o mesmo resultado que tivemos, a atenção, cuidado, preocupação, capacidade de organização, você traz apostilas bem explicadas e bem-feitas, procura deixar tudo muito claro, nos dá muita atenção. Eu achei maravilhoso o seu trabalho, você é uma excelente profissional nesta área ou em qualquer coisa que você for fazer. Eu adorei! E você resolve bem as coisas, você vai e faz. “Olha C., vamos fazer isso, esse é o material”. Isso é muito bom! Agora com certeza as minhas reflexões estão pautadas em tudo o que aprendemos no curso.

Tema	Sentido	Exemplo
Reflexão	Evidencia a importância da formação na reflexão das mudanças significativas sobre o processo de inclusão.	<p><b>C<sup>11</sup>:</b> Eu achei um trabalho excelente, você é muito profissional, cuidadosa, além de fazer a pesquisa com coração também. Eu percebo que você é uma pessoa que quer ajudar, então, você não faz essa pesquisa para ter um diploma, para ser doutora, faz porque tem uma preocupação social, pedagógica, uma preocupação humana e é muito bonito. Eu gostei muito do seu trabalho, se tivesse sido outra pessoa não teríamos o mesmo resultado que tivemos, a atenção, cuidado, preocupação, capacidade de organização, você traz apostilas bem explicadas e bem-feitas, procura deixar tudo muito claro, nos dá muita atenção. Eu achei maravilhoso o seu trabalho, você é uma excelente profissional nesta área ou em qualquer coisa que você for fazer. Eu adorei! E você resolve bem as coisas, você vai e faz. “Olha C., vamos fazer isso, esse é o material”. Isso é muito bom! Agora com certeza as minhas reflexões estão pautadas em tudo o que aprendemos no curso.</p>

Eli<sup>12</sup>: Professora C. quero agradecer de todo o meu coração pela sua dedicação e empenho em participar da minha pesquisa. Foi um enorme prazer trabalhar e estudar com você e espero deixar uma sementinha da importância da educação inclusiva na sua vida profissional e também aqui na escola. Muito obrigada mesmo.

C<sup>12</sup>: Eu que agradeço! A educação precisa de gente assim!

### Anexo V - Análise do conteúdo temático - Entrevista final

**E:** Professora

**EI:** Pesquisadora

**EI<sup>1</sup>:** Conforme os conteúdos apresentados no curso de formação trabalhamos os fundamentos da pesquisa crítica de colaboração. Com base nisso, o que você compreende, hoje, por colaboração?

**E<sup>1</sup>:** Depois da formação aprendi uma porção de coisas que nem havia visto em teoria, você sabe que existe as necessidades especiais, mas até aí, como fazer esse plano adaptado, como utilizar, o que eu posso fazer? Coisa que não tínhamos informação, agora tenho a informação do que eu posso procurar fazer na minha prática na sala de aula.

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração	Ainda falta a compreensão sobre o termo colaboração, no entanto, a formação trouxe grandes contribuições.	<b>E<sup>1</sup>:</b> Depois da formação aprendi uma porção de coisas que nem havia visto em teoria, você sabe que existe as necessidades especiais, mas até aí, como fazer esse plano adaptado, como utilizar, o que eu posso fazer? Coisa que não tínhamos informação, agora tenho a informação do que eu posso procurar fazer na minha prática na sala de aula.

**EI<sup>2</sup>:** De acordo com o tema do curso e as discussões realizadas na perspectiva da educação inclusiva, o que você entende por inclusão escolar?

**E<sup>2</sup>:** Eu ainda acho que a inclusão é um papel. Na prática por mais que tentemos essa criatura vai ficar separada. Eu trago material específico para ele trabalhar, dou mais

tempo, dou uma flexibilização, ele está sendo tratado diferente. Eu acho que inclusão é eu torna-lo igual e se eu tenho que fazer alguma coisa específica, diferente para ele, eu não o torno igual. Em contrapartida se eu não faço diferente, daí que ele fica excluído mesmo, como um vaso na sala de aula. Com tudo isso, mesmo nós tentamos, você trazendo coisas diferentes para fazermos, sugerindo coisas diferentes, sentando um pouquinho ali, eu ainda penso que eles continuam excluídos, eles não são incluídos, continuam ali no mundinho deles. Nós não temos tempo necessário para dar atenção para eles com essas salas com quarenta (alunos), totalmente sem juízo, essa questão do respeito que ainda não conseguimos formar com os alunos e o nosso papel de professor – infelizmente – não é somente explicar o conteúdo, mas o cuidar, ficar de olho, senão eles estão se matando. Na hora que eu sento para fazer alguma coisa diferente, que vou levar da minha aula de cinquenta minutos, pelo menos vinte, com esse aluno, eu não tenho esse tempo. Então, tenho de reduzir esses vinte minutos de tempo que iria usar para fazê-lo entender, pelo menos aquela parte, vai estourando uns dez minutos, “Gente para! Eu estou tentando falar aqui.”, é complicado. Eu penso que a inclusão ainda é uma falácia, temos no papel, nós tentamos, mas, de verdade, ainda não temos.

Tema	Sentido	Exemplo
Educação inclusiva	A inclusão ainda é uma exclusão, porém já consegue preparar os materiais para os alunos com necessidades educacionais especiais.	<b>E<sup>2</sup>:</b> Eu ainda acho que a inclusão é um papel. Na prática por mais que tentemos esse aluno vai ficar separado. Eu trago material específico para ele trabalhar, dou mais tempo, dou uma flexibilização, ele está sendo tratado diferente. Eu acho que inclusão é eu torná-lo igual [...] Em contrapartida se eu não faço diferente, daí que ele fica excluído mesmo, como um vaso na sala de aula [...]

**EIi<sup>3</sup>:** Com base nos estudos que tivemos sobre as principais características dos alunos com necessidades específicas e a dificuldade em acompanhar o currículo comum da escola, por vários fatores envolvidos, de que forma seria possível adaptar os materiais pedagógicos para trabalhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos?

**E<sup>3</sup>:** É possível e não é difícil de acordo com o que foi passado na formação, não tem dificuldade. Eu identificando qual é o problema que ele tem, qual é o foco. Para a maioria das crianças que temos aqui, qual foi o nosso objetivo neste ano? Processo de leitor e escritor, porque na verdade é o foco de todos, mas, para eles buscamos isso trazendo algo diferente.

Tema	Sentido	Exemplo
Adaptação curricular	A formação trouxe novas possibilidades para adaptar o currículo.	<b>E<sup>3</sup>:</b> É possível e não é difícil de acordo com o que foi passado na formação, não tem dificuldade. Eu identificando qual é o problema que ele tem, qual é o foco. Para a maioria das crianças que temos aqui, qual foi o nosso objetivo neste ano? Processo de leitor e escritor, porque na verdade é o foco de todos, mas, para eles buscamos isso trazendo algo diferente.

**EIi<sup>4</sup>:** Você poderia dizer um exemplo de adaptação curricular que trabalhou em sala de aula?

**E<sup>4</sup>:** Por exemplo, nós temos o V. do 1º ano D (esse aluno tem o diagnóstico de Transtorno Desafiador Opositor - TDO), todos leram o *Conde de Monte Cristo*, Ah! Eu não gosto, então eu disse: como você não gosta se você nunca leu? Eu não

gosto deste tipo de livro. Então que tipo de livro você gosta? Ele respondeu: Gosto de livro com história de assassinato. Eu disse para ele que este livro não poderia e pedi para que ele escolhesse outro livro, daí ele falou o do *Percy Jackson*. Esse eu li todos, escolha um desses que você tenha lido e faça a cruzadinha para mim, porque a proposta do livro do *Conde de Monte Cristo* era fazer uma cruzadinha. Você sabe fazer à cruzadinha V.? Claro que eu sei. Ele foi à lousa e desenhou a cruzadinha e colocou a pergunta. Então, expliquei mais uma vez, você pega o *Percy Jackson* e escolha qualquer um dos livros e faça uma cruzadinha com dez questões e me entrega para eu te dar nota. Vou fazer professora, qualquer um? Sim, qualquer um. No outro eu pergunto: V. está fazendo a cruzadinha? Ainda não, mas eu vou dar conta. V. é para entregar na semana que vem, já começou a fazer? Traz aqui para eu ver qual o livro que você escolheu para fazer à cruzadinha. Ele falou o primeiro, livro de *Raios*. Primeirão então tudo bem. Fez V.? Não professora, decidi que não quero mais fazer. Você oportuniza, e ele fala que não quer mais. Eu entendo que o diagnóstico dele pode surgir esse tipo de comportamento, mas eu quis exemplificar que a adaptação foi feita na medida do possível.

**EI<sup>5</sup>:** Para mim foi uma excelente adaptação, como você disse, não foi possível concluir devido ao diagnóstico do aluno. Parabéns professora!

**EI<sup>6</sup>:** Levando em consideração as mudanças no contexto educacional e das políticas públicas sobre o processo de inclusão e a garantia do aprendizado de todos os alunos, fale um pouco sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva.

**E<sup>5</sup>:** Eu penso que o professor é fundamental, porque depois que eu tive o conhecimento, que eu separei, que eu identifiquei, sou eu que vou aplicar, direcionar a instrução para essa criança. Mas mesmo assim, existem momentos que não conseguimos fazer o nosso papel na inclusão.

Tema	Sentido	Exemplo
Papel do professor	O conhecimento possibilita uma boa atuação frente às necessidades educacionais especiais.	<b>E<sup>5</sup>:</b> Eu penso que o professor é fundamental, porque depois que eu tive o conhecimento, que eu separei, que eu identifiquei, sou eu que vou aplicar, direcionar a instrução para essa criança. Mas mesmo assim, existem momentos que não conseguimos fazer o nosso papel na inclusão.

**EI<sup>7</sup>:** Mas, porque professora você tem essa sensação de não conseguir realizar o seu papel como professora no contexto inclusivo?

**E<sup>6</sup>:** Porque o essencial é que tenhamos um menor número de alunos dentro da sala de aula onde tenhamos a inclusão, porque se eu tenho trinta e nove alunos ali, naquela efervescência e tenho um que preciso desse cuidado, eu não consigo dar essa atenção para ele. Se eu tivesse um número menor de alunos, sei lá, se a sala que tivesse uma inclusão de aluno tivesse uma quantidade menor pode ser que consiga. Um professor auxiliar, que também pudesse dar suporte com a sala ou menos fazer este trabalho com o aluno e continuarmos fazendo alguma outra coisa, ou até mesmo as duas situações, que seria realmente um sonho.

**EI<sup>8</sup>:** Após participar do curso sobre “Formação de professores da perspectiva da educação inclusiva”, que aspectos você considera importante para a formação do professor?

**E<sup>7</sup>:** A continuidade dessa formação, certamente, porque na continuidade tem os feedbacks do que se fez e não fez. Ter essa pessoa para nos dar essa formação. Se pegarmos o meu coordenador por exemplo, que é muito interessado, que corre atrás, ele lê alguns artigos e fala sobre isso. É bom? Sim, é bom, mas ele não tem conhecimento sobre isso. Por isso é necessário alguém da área para que passe isso e tire todas as dúvidas.

Tema	Sentido	Exemplo
Formação de professores	A formação como um caminho norteador para a prática inclusiva.	<b>E<sup>7</sup>:</b> A continuidade dessa formação, certamente, porque na continuidade tem os feedbacks do que se fez e não fez. Ter essa pessoa para nos dar essa formação. Se pegarmos o meu coordenador por exemplo, que é muito interessado, que corre atrás, ele lê alguns artigos e fala sobre isso. É bom? Sim, é bom, mas ele não tem conhecimento sobre isso. Por isso é necessário alguém da área para que passe isso e tire todas as dúvidas.

**EI<sup>9</sup>:** Já veio alguém da Diretoria de Ensino ou até mesmo alguém da equipe gestora da escola dar formação para vocês sobre educação inclusiva?

**E<sup>8</sup>:** Então, quando nós não tínhamos você, a coordenação fazia a leitura de alguma coisa, ou pelo menos uma reunião do mês, alguma coisa era comentado, outros falado. Uma vez trouxeram as meninas da diretoria de ensino que cuidam deste setor, para falar sobre o currículo adaptado especificamente, porque o foco dessa reunião em específico era como montar este currículo adaptado e o portfólio deles. Toda a informação que tivemos sobre isso, era focada nessa direção de fazer o currículo adaptado, mas não teve muito aprofundamento ou a parte prática do negócio. O que tínhamos era isso, depois veio você e nós aguardávamos a hora certa.

**EI<sup>10</sup>:** Com base na formação, que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?

**E<sup>9</sup>:** Com a formação nós conseguimos identificar ou perceber, se o aluno é autista, por exemplo. Então aprendi que devo tomar cuidado com o que eu falo, com o que eu mostro, para não assustá-lo, Mas, ainda assim a teoria, na teoria acredito que



ajudou muito, mas, para isso se transformar em prática é preciso um acompanhamento constante, não apenas esse tempo que tivemos de formação, mas também para continuarmos aprendendo como organizar e como reorientar os alunos de inclusão.

Tema	Sentido	Exemplo
Efetivar o processo de inclusão	A formação traz possibilidades para efetivar o processo inclusivo.	<b>E<sup>9</sup>:</b> Com a formação nós conseguimos identificar ou perceber, se o aluno é autista, por exemplo. Então aprendi que devo tomar cuidado com o que eu falo, com o que eu mostro, para não assustá-lo, Mas, ainda assim a teoria, na teoria acredito que ajudou muito, mas, para isso se transformar em prática é preciso um acompanhamento constante, não apenas esse tempo que tivemos de formação, mas também para continuarmos aprendendo como organizar e como reorientar os alunos de inclusão.

**EI<sup>11</sup>:** Depois do trabalho de formação com os professores, você está satisfeito (a) com a proposta de educação inclusiva dessa escola? Por quê?

**E<sup>10</sup>:** Depois da formação estive mais pertos deles, você senta, você mostra, mas você está ali com o olhar atento para eles. Consegui verificar a atividade de que ele fez, pensar em que outra atividade ele poderia ser melhor, não que eu trouxesse isso toda semana, todo dia, mas algumas específicas, você podia direcionar e montar, e isso era feito, coisa que eu não fazia anteriormente. Agora, com essas orientações que tivemos com a formação, o que lemos, sentei e pensei em alguma coisa para passar para ele. Essa pequena dor na consciência, esse ano não tive.

Tema	Sentido	Exemplo
Proposta de educação inclusiva	Reconhecimento da importância da formação no cotidiano da prática pedagógica inclusiva.	<b>E<sup>10</sup>:</b> Depois da formação estive mais perto deles, você senta, você mostra, mas você está ali com o olhar atento para eles. Consegui verificar a atividade de que ele fez, pensar em que outra atividade ele poderia ser melhor, não que eu trouxesse isso toda semana, todo dia, mas algumas específicas, você podia direcionar e montar, e isso era feito, coisa que eu não fazia anteriormente. Agora, com essas orientações que tivemos com a formação, o que lemos, sentei e pensei em alguma coisa para passar para ele. Essa pequena dor na consciência, esse ano não tive.

**EI<sup>12</sup>:** Agora, depois da formação, qual à reflexão que você faz sobre as implicações da pesquisa em sua prática pedagógica.

**E<sup>11</sup>:** Eu achei muito interessante, como pesquisadora esse assunto deve ser estimulante, e ao mesmo tempo frustrante, porque você tem as ideias para fazer mas não tem condições. Como o autor que você trouxe, Vygotsky, tantos anos atrás e mostrando esses mesmos problemas, onde Vygotsky estava, lá na Rússia tinha isso por lá e certamente ainda tem, e no Brasil esse filhote de Nação, onde a educação é muito menor do que em outros lugares, como a Europa e para fora. Nós temos os mesmo problemas, mas se vê pessoas como você, interessadas em buscar, já é um alento para nós que estamos na sala de aula. Não apenas buscar para o seu conhecimento, porque essa pesquisa poderia ser feita assim, mas, distribuir esse conhecimento. Apesar de não conseguirmos aplicar em cem por cento, até porque, em nada na vida conseguimos aplicar cem por cento, não é? E na educação se conseguirmos de cem, apenas dez, nós estamos muito felizes, muito felizes. Continue e não desista e se conseguir pegar mais gente para continuar a pesquisa, vá até as escolas e continua ajudando os professores, porque para nós é importante essa ajuda, principalmente neste tópico das necessidades especiais, que

não temos ajuda de canto nenhum. As informações são muito dispersas e se eu me interessar, eu devo sentar e pesquisar e isso faz parte do meu processo reflexivo. . Nós não temos tempo para isso. Então, já que tivemos uma pessoa que se interessou como você, em minha opinião, multiplica, sem desistir nunca.

Tema	Sentido	Exemplo
Reflexão	Evidência um processo de reflexão com a maior parte do conteúdo	<p><b>E<sup>11</sup>:</b> Eu achei muito interessante, como pesquisadora esse assunto deve ser estimulante, e ao mesmo tempo frustrante, porque você tem as ideias para fazer mas não tem condições. Como o autor que você trouxe, Vygotsky, tantos anos atrás e mostrando esses mesmos problemas, onde Vygotsky estava, lá na Rússia tinha isso por lá e certamente ainda tem, e no Brasil esse filhote de Nação, onde a educação é muito menor do que em outros lugares, como a Europa e para fora. Nós temos os mesmo problemas, mas se vê pessoas como você, interessadas em buscar, já é um alento para nós que estamos na sala de aula. Não apenas buscar para o seu conhecimento, porque essa pesquisa poderia ser feita assim, mas, distribuir esse conhecimento. Apesar de não conseguirmos aplicar em cem por cento, até porque, em nada na vida conseguimos aplicar cem por cento, não é? E na educação se conseguirmos de cem, apenas dez, nós estamos muito felizes, muito felizes. Continue e não desista e se conseguir pegar mais gente para continuar a pesquisa, vá até as escolas e continua ajudando os professores, porque para nós é importante essa ajuda, principalmente neste tópico das necessidades especiais, que não temos ajuda de canto nenhum. As informações são muito dispersas e se eu me interessar, eu devo sentar e pesquisar e isso faz parte do meu processo reflexivo. . Nós não temos tempo para isso. Então, já que tivemos uma pessoa que se interessou como você, em minha opinião, multiplica, sem desistir nunca.</p>

**EI<sup>13</sup>:** Professora E. Muito obrigada por tudo, foi um enorme prazer trabalhar e estudar com você e espero deixar uma sementinha da importância da educação inclusiva na sua vida profissional e também aqui na escola. Obrigada!

**E<sup>12</sup>:** Por nada, foi muito bom participar da sua pesquisa.

## Anexo VI - Análise do conteúdo temático - Entrevista final

**P**: Professor

**Eli**: Pesquisadora

**Eli**<sup>1</sup>: Conforme os conteúdos apresentados no curso de formação trabalhamos os fundamentos da pesquisa crítica de colaboração. Com base nisso, o que você compreende, hoje, por colaboração?

**P**<sup>1</sup>: Com a formação compreendo colaboração, não só a parte teórica, mas também a parte específica. Porque, quando planejamos uma aula, visando a inclusão nunca vai ser exatamente “aquilo”, precisa ser considerado caso a caso, sempre vai ser diferente.

Tema	Sentido	Exemplo
Colaboração	Apesar da falta de compreensão sobre colaboração, a formação contribuiu para a prática.	<b>P</b> <sup>1</sup> : Com a formação compreendo colaboração, não só a parte teórica, mas também a parte específica. Porque, quando planejamos uma aula, visando a inclusão nunca vai ser exatamente “aquilo”, precisa ser considerado caso a caso, sempre vai ser diferente.

**Eli**<sup>2</sup>: De acordo com o tema do curso e as discussões realizadas na perspectiva da educação inclusiva, o que você entende por inclusão escolar?

**P**<sup>2</sup>: Alguém que tem uma necessidade, ter o contato com várias pessoas diferentes da idade deles. Não adiantaria, por exemplo, colocar o L. que é autista num grupo só de autistas, porque ele não conseguiria ter contato com as pessoas mais variadas. O Estado em si, praticamente joga os professores com alunos de inclusão, e se não tem o trabalho como você fez com a gente, de dar suporte para os professores, o aluno continua excluído.

Tema	Sentido	Exemplo
Educação inclusiva	A inclusão ainda é algo completo e difícil de realizar por falta de apoio de Estado.	<b>P<sup>2</sup>:</b> Alguém que tem uma necessidade, ter o contato com várias pessoas diferentes da idade deles. Não adiantaria, por exemplo, colocar o L. que é autista num grupo só de autistas, porque ele não conseguiria ter contato com as pessoas mais variadas. O Estado em si, praticamente joga os professores com alunos de inclusão, e se não tem o trabalho como você fez com a gente, de dar suporte para os professores, o aluno continua excluído.

**EI<sup>3</sup>:** Com base nos estudos que tivemos sobre as principais características dos alunos com necessidades específicas e a dificuldade em acompanhar o currículo comum da escola, por vários fatores envolvidos, de que forma seria possível adaptar os materiais pedagógicos para trabalhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos?

**P<sup>3</sup>:** Sim, acredito! Tenho um aluno com paralisia cerebral que é muito mais inteligente do que os outros meninos da sala, principalmente se tratando de filosofia e História. Como ele não consegue escrever, sugeri uma apresentação, à respeito do Iluminismo, ele foi na frente da sala e tratou de autores que nem mesmo eu havia tratado em sala de aula. Então eu acredito que é possível sim fazer adaptação conforme os estudos sobre adaptação curricular.

Tema	Sentido	Exemplo
Adaptação curricular	Com a formação trouxe surgiram novas possibilidades de adaptação curricular.	<b>P<sup>3</sup>:</b> Sim, acredito! Tenho um aluno com paralisia cerebral que é muito mais inteligente do que os outros meninos da sala, principalmente se tratando de filosofia e História. Como ele não consegue escrever, sugeri uma apresentação, à respeito do Iluminismo, ele foi na frente da sala e tratou de autores que nem mesmo eu havia tratado em sala de aula. Então eu acredito que é possível sim fazer adaptação conforme os estudos sobre adaptação curricular.

**EI<sup>4</sup>:** Levando em consideração as mudanças no contexto educacional e das políticas públicas sobre o processo de inclusão e a garantia do aprendizado de todos os alunos, fale um pouco sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva.

**P<sup>4</sup>:** Seria de fazer essa filtragem e personalizar o ensino do aluno, porque o problema maior é que deveria existir alguma lei que diminuísse a quantidade de alunos por sala, para que quando houvesse aluno de inclusão, tivesse um trabalho direcionado muito melhor aproveitado para eles. Até dá, se o limite para uma sala com estes alunos é de no máximo vinte alunos.

Tema	Sentido	Exemplo
Papel do professor	Seria possível realizar uma boa prática pedagógica com melhores recursos, por exemplo: número menos de alunos por sala.	<b>P<sup>4</sup>:</b> Seria de fazer essa filtragem e personalizar o ensino do aluno, porque o problema maior é que deveria existir alguma lei que diminuísse a quantidade de alunos por sala, para que quando houvesse aluno de inclusão, tivesse um trabalho direcionado muito melhor aproveitado para eles. Até dá, se o limite para uma sala com estes alunos é de no máximo vinte alunos.

**EI<sup>5</sup>:** Você falou que diminuir o número de alunos por sala seria uma forma de dar mais atenção para o aluno de inclusão. Em quais aspectos da aprendizagem o aluno de inclusão se beneficiaria em uma sala desse tipo?

**P<sup>5</sup>:** Praticamente seria de um lado bom, seria importante o aluno ter o contato com várias pessoas diferentes da idade deles, não adiantaria, por exemplo, colocar o L. que é autista num grupo só de autistas, ele não conseguiria ter contato com as pessoas mais variadas. O Estado em si, praticamente joga os professores lá, e se não tem o trabalho como aqui, de dar suporte para os professores e ter vontade de fazer, ele vai ser um jovem que fica sentado no meio dos outros. No caso do C. eu consegui passar pra ele, pois antes só conseguia relacionar figuras com partes bem pontuais do texto, estilo Revolução Francesa, uma foto que marcou ele (guilhotina), ou Revolução Industrial com uma estrada de ferro ou fábrica e ele já conseguia relacionar, mas agora ele já está fazendo Verdadeiro ou Falso, só que demorou um ano e pouco, quase um ano e sete meses para ele fazer direito, acertando todas. O benefício seria maior se tivesse um número menor de alunos por sala, com certeza o nosso trabalho seria melhor adaptados para esses alunos.



**EI<sup>6</sup>:** Após participar do curso sobre “Formação de professores da perspectiva da educação inclusiva”, que aspectos você considera importante para a formação do professor?

**P<sup>6</sup>:** Ter alguém especialista como você para ajudar com os alunos mais graves, dar continuidade a essa formação. Se o governo enviasse um tipo de professor auxiliar, seria uma boa, facilitaria bastante no nosso trabalho.

Tema	Sentido	Exemplo
Formação de professores	Continuidade na formação, porém, com o auxílio do Governo, possibilitando a vinda de um especialista para ajudar com os alunos mais graves.	<b>P<sup>6</sup>:</b> Ter alguém especialista como você para ajudar com os alunos mais graves, dar continuidade a essa formação. Se o governo enviasse um tipo de professor auxiliar, seria uma boa, facilitaria bastante no nosso trabalho.

**EI<sup>7</sup>:** Com base na formação, que aspectos considera que deveriam ser redirecionados na escola para efetivar a inclusão?

**P<sup>7</sup>:** Primeiro como já disse diminuir o número de alunos para que melhore o trabalho do professor, mesmo que tenham trinta numa sala dessas, já seria muito mais fácil do que uma sala com quarenta. Segundo, continuar a formação com os professores.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Efetivar o processo de inclusão	A continuidade da formação e o número de reduzido de alunos como possibilidades para efetivar o processo de inclusão.	<b>P<sup>7</sup>:</b> Primeiro como já disse diminuir o número de alunos para que melhore o trabalho do professor, mesmo que tenham trinta numa sala dessas, já seria muito mais fácil do que uma sala com quarenta. Segundo, continuar a formação com os professores.

**EI<sup>8</sup>:** Depois do trabalho de formação com os professores, você está satisfeito (a) com a proposta de educação inclusiva dessa escola? Por quê?

**P<sup>8</sup>:** Muitos pontos positivos tiveram a respeito da inclusão depois que você chegou com a formação, trouxe para a gente um novo olhar sobre a inclusão e de como podemos contribuir para uma inclusão verdadeira. O ponto negativo é que não será dado continuidade nessa formação.

<b>Tema</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplo</b>
Proposta de educação inclusiva	Reconhecimento do processo de formação como um ponto positivo para a prática pedagógica.	<b>P<sup>8</sup>:</b> Muitos pontos positivos tiveram a respeito da inclusão depois que você chegou com a formação, trouxe para a gente um novo olhar sobre a inclusão e de como podemos contribuir para uma inclusão verdadeira. O ponto negativo é que não será dado continuidade nessa formação.

**EI<sup>9</sup>:** Agora, depois da formação, qual à reflexão que você faz sobre as implicações da pesquisa em sua prática pedagógica.

**P<sup>9</sup>:** O que ajudou bastante da pesquisa, foi essa parte de diferencia-los, o aluno que eu achava que não tinha nenhum problema, com a pesquisa, consegui identificar.

Agora os alunos que eu achava que tinha algum problema, com as informações eu parei para pensar, investigar e percebi que era preguiça, sono por ficar a noite toda acordado, e quando chegava na escola não tinha ânimo para estudar. Então tive que ter outro tipo de estratégia para ajudar esses alunos. E a sua pesquisa me ajudou muito na minha prática em sala de aula, não só com os alunos de inclusão, mas com todos os alunos no geral.

Tema	Sentido	Exemplo
Reflexão	Evidencia a importância da formação para que aconteça de fato a educação inclusiva.	<b>P<sup>9</sup>:</b> O que me ajudou bastante a refletir com a sua pesquisa, foi essa parte de diferencia-los, o aluno que eu achava que não tinha nenhum problema, com a pesquisa, consegui identificar. Agora os alunos que eu achava que tinha algum problema, com as informações eu parei para pensar, investigar e percebi que era preguiça, sono por ficar a noite toda acordado, e quando chegava na escola não tinha ânimo para estudar. Então tive que ter outro tipo de estratégia para ajudar esses alunos. E a sua pesquisa me ajudou muito na minha prática em sala de aula, não só com os alunos de inclusão, mas com todos os alunos no geral.

**EI<sup>10</sup>:** Professor P. Quero agradecer por tudo, muito obrigada pela sua participação na minha pesquisa. Foi um enorme prazer trabalhar e estudar com você e espero ter contribuído de alguma forma. Obrigada!

**P<sup>10</sup>:** Eu que agradeço pela oportunidade de fazer parte da sua pesquisa! Foi muito bom!

## ANEXO VII – Linha do tempo da pesquisa

180

