

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL

Bárbara Gai Zanini Panta

**ESPAÇOS DE (AUTO)FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR  
INCLUSIVO**

Santa Maria, RS  
2022

**Bárbara Gai Zanini Panta**

**ESPAÇOS DE (AUTO)FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS  
2022

PANTA, Bárbara Gai Zanini  
ESPAÇOS DE (AUTO)FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR  
INCLUSIVO / Bárbara Gai Zanini PANTA.- 2022.  
112 p.; 30 cm

Orientadora: Prof.\* Dr. \* Sílvia Maria de Oliveira  
PAVÃO  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. (Auto)formação 2. Educação Especial 3. Educação  
Inclusiva 4. Atendimento Educacional Especializado I.  
PAVÃO, Prof.\* Dr. \* Sílvia Maria de Oliveira II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(s). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

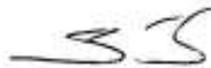
Declaro, BÁRBARA GAI ZANINI PANTA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Bárbara Gai Zanini Panta**

**ESPAÇOS DE (AUTO)FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

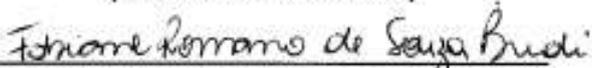
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 19 de agosto de 2022:



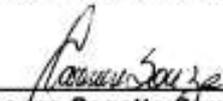
---

**Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



---

**Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)**



---

**Carmen Rosane Segatto Souza, Dra. (SEERS)**

Santa Maria, RS  
2022

## DEDICATÓRIA

*À minha avó, a Professora Cecília Maria Zanini (in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

Este momento me enche o coração de gratidão, e, mesmo reconhecendo a enorme força que tive para superar os obstáculos e chegar até aqui, nada teria sido possível se não fossem estas pessoas ao meu lado.

Agradeço...

Aos meus pais, Pedro e Solange, não só pelo amor e pelo incentivo de sempre, mas por todo o auxílio dado nesta caminhada, sem ele eu não conseguiria.... Especialmente, a você, mãe, não há palavras para te agradecer.

Aos meus filhos, Pedro e José, por me mostrarem o tamanho da força que tenho e da capacidade de superar tudo por vocês.

À minha amiga, irmã de alma, Ângela, pelo carinho, pelo amor, por todo o incentivo e por todo o auxílio desde quando este trabalho era apenas um sonho.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia, por toda a parceria nesta caminhada, os ensinamentos, os incentivos, por me mostrar que sou capaz.

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmem, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabi e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana, por aceitarem participar da banca de qualificação e de defesa, contribuindo, imensamente, com o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha prima-irmã, minha amiga e confidente Celina, pelas horas ao telefone, por todo o apoio, pela conexão e por todo o amor.

Às minhas amigas e comadres do coração Evelise e Catiusse, e aos amigos e compadres Ingrid e Camilo, por estarem sempre comigo, por me suprirem de carinho, mesmo na correria do dia a dia.

Às colegas de mestrado e ao grupo "Pupilas do mestrado", principalmente, às colegas de mestrado: Sara, Eliana, Carine e Ju, por todas as trocas e por todas as parcerias.

À minha querida escola Augusto Ruschi, e toda a equipe gestora, por todo o apoio e por toda a compreensão que me foi dada para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa, meu muito obrigada pela disponibilidade e pela cooperação, sem vocês este trabalho não existiria.

Ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e ao GEPEDUSI, grupos de pesquisa dos quais participo e que foram essenciais na minha trajetória enquanto pesquisadora.

À Universidade Federal de Santa Maria, por fazer parte da minha trajetória desde a formação inicial e trazer a oportunidade, não só a mim, mas a milhares de estudantes, de uma educação pública de qualidade.

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperança é ir atrás, esperança é construir, esperança é não desistir! Esperança é levar adiante, esperança é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

### ESPAÇOS DE (AUTO)FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

AUTOR: Bárbara Gai Zanini Panta

ORIENTADOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Esta pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, teve como objetivo conhecer como podem ocorrer processos de (auto)formação docente envolvendo professores de sala de aula regular, professores de educação especial e equipe gestora da escola de forma a contribuir com a inclusão escolar. A temática de pesquisa emerge da formação e da atuação da pesquisadora como professora de educação especial na educação básica, e das experiências de obstáculos nos processos de trabalho colaborativo e de observação da carência de espaços para reflexão e (auto)formação entre os educadores. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa exploratória, na qual foi utilizada para a coleta de dados um questionário e, também, uma entrevista semiestruturada com 18 docentes do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Educação Básica. Para analisar os dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, da autora Bardin (2011). Os resultados apontaram que os docentes e equipes gestoras necessitam de uma formação continuada mais efetiva sobre inclusão educacional, de tal forma que possa trazer subsídios para um trabalho colaborativo. Concluiu-se que o cotidiano de ensino, é um espaço fértil para a (auto)formação docente, especialmente quando, é caracterizado pela livre expressão de seus partícipes, que possuem estilos de ser, trabalhar e aprender. O produto final desta pesquisa foi o "Instrumento de (auto)formação docente", em formato de formulário adaptável ao contexto de cada instituição, que foi criado como uma sugestão para as equipes de escolas inclusivas como forma de organizar esses espaços de (auto)formação, contribuindo com os processos de inclusão.

**Palavras-chave:** (Auto)formação; Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.

## **ABSTRACT**

### **(SELF)TRAINING SPACES IN THE INCLUSIVE SCHOOL CONTEXT**

**AUTHOR:** Bárbara Gai Zanini Panta

**ADVISOR:** Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This research, linked to the Professional Master's Degree at the Federal University of Santa Maria (UFSM) in the research line 2 - Pedagogical Management and Educational Contexts, aimed to know how processes of teacher self-training can occur involving regular classroom teachers, education teachers and school management team in order to contribute to school inclusion. The research theme emerges from the researcher's training and performance as a special education teacher in basic education and from the experiences of obstacles in collaborative work processes and observation of the lack of spaces for reflection and self-training among educators. This is a research with an exploratory qualitative approach in which a questionnaire and a semi-structured interview with 18 elementary school teachers from a state school of Basic Education were used for data collection. To analyze the collected data, the content analysis technique by the author Bardin (2011). The results indicated that teachers and management teams need a more effective continuing education on educational inclusion, so that it can bring subsidies for a collaborative work. It was concluded that everyday teaching is a fertile space for teacher (self)training, especially when it is characterized by the free expression of its participants, who have styles of being, working and learning. The final product of this research was the "Teacher self-training instrument", in a form adaptable to the context of each institution, which was created as a suggestion for teams of inclusive schools as a way of organizing these spaces for self-training, contributing to the processes of inclusion.

**Keywords:** Self-training; Special education; Inclusive education; Specialized Educational Services.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS UTILIZANDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	63
FIGURA 2 - O QUE OS DOCENTES ENTENDEM COMO INCLUSÃO ESCOLAR..	68
FIGURA 3 - O QUE OS DOCENTES ENTENDEM COMO EDUCAÇÃO ESPECIAL. .....	70
FIGURA 4 - O QUE OS DOCENTES ENTENDEM COMO AEE.....	71
FIGURA 5 - COMO OS DOCENTES ENTENDEM O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA. ....	73
FIGURA 6 - OS DOCENTES POSSUEM PÓS GRADUAÇÃO? .....	76
FIGURA 7 - QUEM DISPONIBILIZA AS FORMAÇÕES CONTINUADAS REALIZADAS PELOS DOCENTES. ....	78
FIGURA 8 - POSSIBILIDADES DE REALIZAR ENCONTROS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO NA ESCOLA. ....	86

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ÁREA DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS. ....	76
QUADRO 2 - TEMAS/ASSUNTOS QUE OS DOCENTES CONSIDERAM IMPORTANTES PARA SEREM ABORDADOS EM UMA FORMAÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR.....	80
QUADRO 3 - QUESTÃO 1 DA ENTREVISTA: “VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE A FORMAÇÃO E A (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE? FALE UM POUCO SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA”.....	83
QUADRO 4 - FORMULÁRIO INDIVIDUAL.....	91

## LISTA DE ABREVISTURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AH/SD</b>	Altas Habilidades/Superdotação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BNC</b>	Base Nacional Comum
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DERCA</b>	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
<b>PROGRAD</b>	Pró-Reitoria de Graduação
<b>REDE</b>	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
<b>SR</b>	Sala de Recursos
<b>SRM</b>	Salas de Recursos Multifuncionais
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO COLABORATIVO</b> .....	<b>22</b>
<b>3 (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>41</b>
<b>4 MÉTODO</b> .....	<b>54</b>
4.1 TIPO DE ESTUDO .....	54
4.2. LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO .....	56
4.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	58
4.4 MÉTODO DE ANÁLISE.....	61
4.5 QUESTÕES ÉTICAS.....	64
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>66</b>
5.1 A INCLUSÃO ESCOLAR, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB A ÓTICA DE PROFESSORES E GESTORES .....	67
5. 2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES: HÁ ESPAÇO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR? .....	75
5.3 POSSIBILIDADES DE SE CONSTITUIR ESPAÇOS REFLEXIVOS E (AUTO)FORMATIVOS NA ESCOLA.....	82
<b>6 PRODUTO DA PESQUISA: INSTRUMENTO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>90</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>96</b>
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO .....	101
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	107
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	108
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	109
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	112

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por finalidade conhecer como podem ocorrer processos de (auto)formação docente dentro do espaço escolar de forma a contribuir com o trabalho colaborativo entre professores de educação especial, professores de sala de aula regular e, como consequência, aos processos de inclusão escolar. Sua temática envolve a Inclusão Escolar, a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e o trabalho colaborativo. Delimitando a temática, optou-se por analisar a (auto)formação de docentes como forma de contribuição para o trabalho colaborativo do AEE e sala de aula regular à serviço do processo de inclusão escolar.

Também, é imprescindível mencionar aqui o período pandêmico, devido à doença COVID-19<sup>1</sup>, que ainda se alastrava pelo mundo em meio ao início desta pesquisa. Em 20 de março de 2020 o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020) declara, por meio da Portaria Nº 454, a transmissão comunitária do coronavírus (COVID-19) em todo o território nacional. A partir desta portaria, os governos locais iniciaram um processo de distanciamento social como prevenção da doença, ocasionando a suspensão das aulas presenciais.

Assim, o governo do estado do Rio Grande do Sul, por meio do Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020 (BRASIL, 2020), estabeleceu medidas complementares de prevenção, onde as aulas presenciais foram suspensas por 15 dias prorrogáveis em todo âmbito do sistema estadual de ensino. Esta suspensão de aulas presenciais foi prorrogada, devido às taxas de contágio continuarem aumentando e iniciaram a retomada gradativa no ano de 2021. Desta forma, é preciso também considerar nesta pesquisa e nas reflexões que serão aqui apresentadas, todo o período problemático pelo qual as escolas, professores e estudantes passaram.

As políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no Brasil, mais especificamente na educação básica, têm mostrado avanços ao longo do tempo, sobretudo no que diz respeito à Educação Especial na escola regular e o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Política Nacional de Educação

---

<sup>1</sup> Segundo Ministério da saúde, COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), trouxe uma concepção de paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos e na ideia de equidade.

Por consequência, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, conferindo espaço para o trabalho do professor de educação especial dentro das escolas regulares e diminuindo a atuação em escolas especiais trouxe muitos desafios e ainda traz, aos agentes envolvidos no processo de inclusão. A preocupação com o acesso e permanência dos estudantes público-alvo<sup>2</sup> da Educação Especial na escola fica claro nas normativas legais e documentos orientadores do AEE, entretanto, ainda há demandas pendentes no que diz respeito aos desígnios da inclusão escolar, assim dizendo, a plena participação e aprendizagem destes estudantes.

Na medida em que a atribuição de promover a inclusão escolar fica atrelada somente ao professor de educação especial, há uma grande dificuldade em se efetivar os objetivos estabelecidos para a educação inclusiva. Não há como se trabalhar sozinho rumo ao objetivo de uma escola inclusiva, pois este processo só ocorre em coletividade envolvendo toda a comunidade escolar, desde a equipe de funcionários, gestores, educadores e famílias. Da mesma forma, os discursos dos professores de sala de aula regular alusivos à falta de formação profissional e conhecimento prático para ensinar estudantes público-alvo da educação especial, direciona a um movimento contrário, um movimento de exclusão.

Da mesma forma, torna-se um círculo vicioso dentro do ambiente escolar, quando ocorre um jogo sobre quem é o responsável no processo de inclusão ou sobre quem tem o aval para determinar o que irá acontecer em prol deste processo. É irrefutável o fato de que o professor de educação especial é sim uma referência no que diz respeito à inclusão na escola em que trabalha e, também, é um dos atores com maior conhecimento teórico sobre estes processos dentro da escola, entretanto, este educador não é nem pode ser o único responsável sobre os processos de inclusão. Em vista disso, surgiu o problema desta pesquisa: proporcionar espaços

---

<sup>2</sup> Este termo se refere ao que é determinado pela PNEEPEI (2008) e pelo Decreto n.º 7.611 (2011), entre outras normativas legais específicas da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Quando utilizado ao longo da pesquisa, se refere especificamente às pessoas com deficiência, com transtornos do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

para (auto)formação de professores e gestores na escola de educação básica pode contribuir com os processos de inclusão?

Diante disso, acredita-se necessário refletir sobre os processos que levam à dificuldade em haver uma colaboração efetiva em prol da inclusão, entre os professores de sala de aula regular, professores de educação especial e equipe gestora. A Educação Especial na escola por muito tempo vem sendo estigmatizada como significado de atendimento clínico e paralelo ao trabalho do professor em sala de aula regular, tornando-se, desta maneira, um trabalho solitário. O Atendimento Educacional Especializado, por sua vez, é confundido com reforço escolar, com atendimento clínico à aprendizagem e não como uma das funções do professor de educação especial na escola, sempre no intuito de promover a inclusão, auxiliando na remoção de barreiras que a impeçam.

Sendo assim, propor ações no contexto educativo em prol de envolver todos os agentes pertencentes ao processo de inclusão, atribuindo protagonismo aos professores de sala de aula regular nos processos reflexivos, busca ser uma alternativa em ressignificar o papel da educação especial na escola. A formação e atuação da pesquisadora na Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado na educação básica foi propulsora do interesse em realizar esta pesquisa, baseando-se em experiências de obstáculos nos processos de trabalho colaborativo e observação da carência de espaços para reflexão e (auto)formação entre os educadores.

Nesse sentido, o trabalho do professor de educação especial na escola regular pode significar um movimento isolado em busca de um objetivo que jamais será alcançado sozinho. Uma das únicas funções que podem ser realizadas somente pelo professor de educação especial na escola, são atendimentos com atividades complementares ou suplementares ao ensino comum, e, mesmo assim, seriam mais ricas se fossem pensadas em conjunto com toda a equipe. Todavia, considerando que o AEE não se restringe à Sala de Recursos Multifuncional, e nem é substitutivo ao ensino comum, não é possível o professor de educação especial trabalhar sozinho. Até mesmo questões de acessibilidade arquitetônica ou de mobiliário, podem e devem ser pensadas em conjunto com todas as pessoas envolvidas no processo, sendo o próprio estudante, seus professores de sala de aula regular, professor de educação especial e outras pessoas da equipe que possam auxiliar no pensamento de

estratégias acessíveis. O professor de educação especial pode ser aquele que irá trazer o conhecimento teórico e prático mais específico, porém, muitas vezes quem mais conhece as necessidades diárias de um estudante é o professor de sala de aula regular, o profissional de apoio e a sua família.

Assim, não há mais como conformar-se com os discursos de um despreparo ou incapacidade por partes dos professores do ensino comum para ensinar estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação ou qualquer atipicidade no processo de aprendizagem. A escola é composta por pessoas diferentes entre si, com suas subjetividades antes de qualquer outra característica física ou intelectual.

Dessa forma, o **objetivo geral** desta pesquisa foi conhecer como podem ocorrer processos de (auto)formação docente envolvendo professores de sala de aula regular, professores de educação especial e equipe gestora da escola. Posto isto, os **objetivos específicos** foram: Investigar o olhar dos professores de sala de aula regular e equipe gestora no que diz respeito à inclusão escolar, educação especial e atendimento educacional especializado; Analisar quais os anseios dos professores e gestores em relação à sua formação e desafios do cotidiano no tocante ao ensino preconizado pelos princípios da inclusão escolar; Identificar junto aos participantes da pesquisa como consideram viável a (auto)formação e, por último, propor a organização de encontros para a (auto)formação de forma a experienciar o produto desta pesquisa.

Por conseguinte, a fim de construir um fundamento teórico à pesquisa proposta, em um primeiro capítulo intitulado **Atendimento Educacional Especializado e Ensino Colaborativo**, foi realizada uma breve retomada da legislação direcionadas à educação e educação inclusiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015), entre outros, e apoiando-se na obra do autor Mazzotta (2011). Também, foi abordado neste capítulo, conceitos teóricos sobre o AEE, a Educação Especial e o ensino colaborativo, trazendo autores como Sanchez (2005), Turchiello (2014), Casarin (2017) e Rigo (2016), além de dados do Censo Escolar (BRASIL, 2007) e outros documentos oficiais e legislações relacionadas ao tema.

Em um segundo capítulo do referencial teórico, intitulado **(auto)formação docente**, foi realizado também uma revisão no que dizem as legislações vigentes sobre formação dos professores, principalmente, no que diz respeito à inclusão, como a LDBEN (BRASIL, 1996), e legislações mais específicas como a Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2020) e a Resolução n.º 2 (BRASIL, 2015). Com o propósito de aporte teórico relacionado à prática educativa e a importância dos processos reflexivos, foram abordados autores como Freire (2002) e Alarcão (2003). Em relação aos processos formativos e autoformativos, autores como Nóvoa (1995, 2002), Gatti (2013, 1017), Josso (2004, 2007,) e Duran (2009) embasaram esta parte teórica. Ademais, foram abordados também outros autores que versam sobre temas relativos aos processos inclusivos e ensino colaborativo, bem como outros estudiosos que possibilitaram dar suporte à temática desta pesquisa.

Como produto desta pesquisa, foi proposto um formulário denominado “Instrumento de (auto)formação Docente” elaborado, em especial, com o objetivo de verificar o perfil do corpo docente no que diz respeito à formação continuada, a proposição de estratégias para dialogar com estes docentes e quais são os temas ou conteúdos teóricos que eles julgam ser necessários conhecer para melhorar seu trabalho no processo de inclusão escolar.

Esse instrumento poderá servir como propulsor para que professores de educação especial organizem processos autoformativos em suas escolas em conjunto com os professores de sala de aula regular, incentivando o trabalho colaborativo e desmistificando o processo de inclusão como sendo tarefa exclusiva da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado. Além disso, o instrumento de (auto)formação pode servir como uma forma de organizar e orientar a equipe sobre a melhor maneira de se realizar os processos formativos. Tendo em vista a diversidade de realidades entre cada instituição, não é possível padronizar uma forma rígida como sugestão de espaços de (auto)formação. Para tal, o instrumento pode auxiliar toda a equipe pedagógica para a organização destes espaços.

Com o intuito de tornar viável estes processos formativos e experienciar o produto desta pesquisa, considerando a limitação de tempo dos professores para formação e ensino colaborativo, a sugestão é utilizar a ferramenta online de aprendizagem *Google Classroom* para auxiliar neste processo no que diz respeito ao compartilhamento de conteúdo e produção, assim como encontros formativos

síncronos e atividades assíncronas, como fóruns e espaços de discussão teórica. É importante considerar que em função do período pandêmico, sobretudo no início da pesquisa, foram modificados alguns processos em virtude do distanciamento social estabelecido e mudanças no calendário da Universidade Federal de Santa Maria, assim como o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE)<sup>3</sup>

Em síntese, a pesquisa emergiu de anseios e pensamentos desta pesquisadora oriundos de quase dez anos de experiência na Educação Especial, no Atendimento Educacional Especializado dentro da rede regular de ensino. A experiência, além de proporcionar ensinamentos, carrega também muitos questionamentos sobre o funcionamento dos sistemas, sobre como há uma grande disparidade entre a teoria e a prática, e, também, entre as normativas legais e a prática. É bem verdade que, muitas destas disparidades, infelizmente, se dão por razões de problemas com a gestão institucional, falta de políticas públicas específicas ou investimento do poder público. Todavia, não se pode fechar os olhos para outras razões de tais disparidades, como as atitudinais ou oriundas de formações iniciais frágeis e incompletas, assim como a falta de formação continuada efetiva e frequente.

Por isso, propostas de formação continuada simples, de maneira presencial ou não, em geral compostas por palestras, com metodologias baseadas em “transmissão de conhecimentos”, passaram longe das ideias que irão ser aqui apresentadas. Quando se criticam as metodologias de aprendizagem tradicionais e ultrapassadas, baseadas em modelos de memorização de teorias, sem relação com a prática, onde busca-se a aprendizagem por exposição verbal, como as utilizar com os educadores esperando um resultado satisfatório? Há, de fato, alguma incoerência quando se espera que professores se sintam motivados e preparados por meio de formações que se utilizam de metodologias tradicionais, das quais busca-se mudar a todo instante no intuito de alcançar objetivos de aprendizagem com os estudantes.

O Instrumento de (auto)formação Docente visa realizar uma forma de triagem, conhecendo melhor os agentes envolvidos no processo de inclusão, identificando os estilos de (auto)formação destes grupos, o que eles sentem falta em sua formação e

---

<sup>3</sup> À Instrução Normativa N. 002, de 17 de março de 2020, da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e o funcionamento da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA), durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas e Administrativas em face da Pandemia da COVID-19.

consideram significativo aprender, além de perceber as formas com que é viável ao educador realizar este tipo de processo formativo, com sua equipe. O professor de educação especial, neste caso, pode obter os subsídios necessários para construir uma cultura de ensino colaborativo com seus colegas e sua equipe gestora, possibilitando tornar os agentes envolvidos ativos em todo o processo, sentindo-se pertencentes ao processo de inclusão.

A despeito do que se fala em relação à inclusão escolar, muito já se avançou nos últimos anos, desde a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), tomando como base os dados do Censo Escolar/MEC/INEP (BRASIL, 2019), sobretudo no que diz respeito ao acesso dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) à educação e isso só foi possível por meio das políticas públicas. Entretanto, faltam ainda, ações efetivas nas instituições que possam fazer valer estas políticas, que não se cruzem os braços esperando que aspectos relacionados à inclusão e as dificuldades sejam sanadas por algo externo. Há muitas barreiras que podem sim ser quebradas dentro dos espaços escolares sem depender de outros órgãos específicos, inclusive atitudes que impulsionam o poder público a um maior investimento em educação inclusiva de qualidade. As maiores barreiras, as atitudinais, não podem ser rompidas se não pelo diálogo, pelo trabalho em equipe, pelo pensamento reflexivo e mudança nas práticas cotidianas da escola.

Ademais, conforme Nóvoa (2019), é preciso mudanças profundas em políticas e práticas de formação docente em um momento de metamorfose da escola, sendo também necessária a metamorfose do trabalho docente. Desta forma, ações direcionadas aos processos de inclusão escolar, que corroborem com o ensino colaborativo e a eliminação destas barreiras atitudinais contribuem com o desenvolvimento de uma educação mais justa e igualitária.

## 2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO COLABORATIVO

A temática da inclusão escolar, do ensino colaborativo e formação de professores é um terreno muito fértil de discussões teóricas. Todavia, não há como iniciar esta fundamentação sem antes revisitar alguns marcos políticos e históricos relacionados ao processo de inclusão no Brasil. Conforme Mazzotta (2011), a defesa do direito à educação das pessoas com deficiência, parte do público-alvo da educação especial, é um movimento que se manifesta em medidas isoladas e o reconhecimento destes direitos, identificados como elementos de políticas sociais, iniciaram-se em meados do século XX.

Conforme Mazzotta (2011, p. 16):

[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.

Assim, Mazzotta (2011) destaca que a falta de conhecimento sobre a deficiência contribuiu durante muitos anos para que as pessoas com algum tipo de deficiência fossem marginalizadas e ignoradas por “serem diferentes”. Então, os primeiros movimentos pelo atendimento das pessoas com deficiência começaram a ocorrer na Europa, conforme Mazzotta (2011), refletindo mudanças de atitudes nos grupos sociais, sendo estes movimentos expandidos para os Estados Unidos, Canadá e, subseqüentemente, para outros países, inclusive o Brasil. Neste caso, o atendimento na escola para as pessoas com deficiência iniciou no Brasil na década de 50, “Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº1428, D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Instituto de Meninos cegos”. (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

Ainda conforme Mazzotta (2011, p. 49), “No dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)”. Nesta época, os movimentos das APAES impulsionaram o olhar dos governos em relação às pessoas com deficiência, movimentos estes liderados pelos familiares e pelas próprias pessoas com deficiência. Em relação à escolarização, “Após a aprovação da Lei n.º 5.692/71, que em seu art. 9º previa

‘tratamento especial aos excepcionais’, numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.” (MAZZOTTA, 2011, p. 57). Passou-se então a serem pensadas ações “inclusivas”, ou seja, um olhar diferenciado para os estudantes na época chamados “excepcionais” dentro das escolas regulares.

Ademais, de acordo com Mazzotta (2011), pouco tempo depois, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n. 72.425, do presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973. Este decreto tinha a finalidade de “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2011, p. 59). A partir daí outras normativas e organizações sobre a educação especial começaram a ser implantadas.

Em 15 de março de 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a SESPE. As atribuições relativas à educação especial passaram a ser da *Secretaria Nacional de Educação Básica* (SENEB). Aprovando a estrutura regimental do Ministério da Educação, o Decreto n. 99678. De 8 de novembro de 1990, incluiu como órgão da Seneb o *Departamento de Educação Supletiva e Especial* (DESE), com competências específicas com relação à Educação Especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 63).

Conforme relata Mazzotta (2011), ao longo da história os familiares têm mostrado muita força nas mudanças do atendimento para as pessoas com deficiência em diferentes espaços, incluindo as escolas. A pressão que grupos de pais e das próprias pessoas com deficiência fazem nos governos têm um poder político muito grande na obtenção de recursos, nas mudanças dos serviços oferecidos à população, principalmente entre pessoas com deficiência intelectual e auditiva. Para Mazzotta (2011), “Reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática” (p. 70)

Da mesma forma, as políticas educacionais foram também incluindo normativas relacionadas às pessoas com deficiência, entretanto, antes de adentrar nestas legislações específicas, faz-se necessário partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), a lei suprema que serve de parâmetro e validade de todas as outras. Conforme a CF (BRASIL, 1988), art. 5º “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, partindo deste princípio, a inclusão social

e escolar é algo inviolável. Ao mesmo tempo, o art. 205, dentro da seção da educação, apresenta a premissa de que a educação é direito de todos, sem distinção. Mais adiante, é no art. 208, inciso III, que a lei garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Observa-se que aqui ainda se usa o termo “portador de deficiência” para identificar os estudantes público-alvo da educação especial e do atendimento educacional especializado na escola, excluindo-se pelo termo, pessoas com Altas Habilidades ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Outra norma importante, porém, não exclusiva da educação, é a LBI, Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015) que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nesta lei, o objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania plena. É importante observar que, mais uma vez, há uma exclusão, neste caso por nomenclatura, das pessoas com Altas Habilidades, TEA ou qualquer transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Entretanto, a LBI foi um marco muito importante para as pessoas com deficiência, uma vez que o estatuto mostra normativas específicas relacionadas à inclusão não somente escolar, mas social, destas pessoas.

No que tange à educação, a LBI apresenta um capítulo específico, onde no art. 27 define que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Já no art. 28, a LBI (BRASIL, 2015) revela que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros, o “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência”, assim como garantir o acesso ao currículo em igualdade com os demais, promovendo sua autonomia. Outro ponto importante do art. 28 da LBI é o inciso X: “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015)

Conforme Lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), em seu art. 3º, há o princípio da “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A LDBEN também determina, em seu art. 4º (alterado em 2013), que o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado gratuito “aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996), ainda, traz um capítulo específico da Educação Especial, onde destaca os serviços de apoio especializado aos educandos público-alvo, determina que os sistemas de ensino assegurem a eles métodos, técnicas e recursos educativos para atender às especificidades de aprendizagem e que na escola se encontrem professores especializados para o AEE, bem como professores do ensino regular capacitados para atender esses estudantes na classe comum.

Em seguida, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), fica determinado às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos, neste caso ainda denominados com necessidades educacionais especiais. Nestas diretrizes, a Educação Especial fica classificada como modalidade de educação escolar, com objetivos de assegurar recursos e serviços de modo a garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades destes educandos. É importante observar o que diz o art. 3º sobre a Educação Especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001)

Sendo assim, a educação especial é definida por um “processo educacional”

de modo a assegurar recursos e serviços educacionais em prol da construção de uma educação inclusiva. Não se trata de um “setor” dentro da escola, tampouco um sinônimo de educação inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado, neste caso, seria um dos serviços da educação especial na escola inclusiva que iria auxiliar o processo, por meio não só de atendimentos suplementares ou complementares, mas também na elaboração de recursos de acessibilidade e trabalho colaborativo junto a toda a equipe escolar.

Além disso, a Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2001) propõe um conceito diferenciado para o público-alvo da educação especial, neste caso, pessoas com necessidades especiais. Considera-se, neste âmbito, não apenas as deficiências orgânicas, altas habilidades/superdotação ou transtornos do espectro autista, mas também, qualquer estudante que apresente “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”, mesmo sem causa orgânica específica.

No art. 8º, assim como na LDBEN, a Resolução CNE/CEB n.º 2 determina que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover: “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001). Compreende-se assim, que essa normativa já destaca a importância da capacitação e participação no processo inclusivo de todos os docentes da equipe, não exclusivamente professores de educação especial.

Mais adiante, um marco importante para a educação inclusiva no Brasil foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), trazendo um diagnóstico da Educação Especial da época que demonstrava um avanço considerável nas matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais (assim denominado na política) entre os anos de 2003 e 2005, salientando a importância de se promover a inclusão. Esta política trouxe diretrizes acerca da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado, salientando a característica de complementação e/ou suplementação na formação dos alunos e a articulação com o ensino comum.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) tem como principal objetivo garantir o acesso, participação e aprendizagem dos então denominados público-alvo da educação

especial, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, ou seja, promover o processo de inclusão por meio de orientações aos sistemas de ensino a fim de dar as devidas respostas às necessidades educacionais especiais desses estudantes. Sobre a especificação do público sobre o qual a política se refere, mesmo estando clara a delimitação às deficiências com impedimentos de longo prazo, os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a política destaca que a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum nestes e em outros casos que implicam em transtornos funcionais específicos.

Ademais, a PNEEPEI (BRASIL, 2008), revela em seu texto, que estudos no campo da educação especial mostram que as definições e classificações devem ser contextualizadas, não sendo um quadro de deficiência ou transtorno reduzido à uma especificação, pois as pessoas em suas subjetividades se modificam de forma contínua. Assim, as ações pedagógicas precisam estar voltadas para reverter as situações de exclusão e não focadas em características específicas de um diagnóstico clínico.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 9)

Deste modo, a educação especial na rede regular de ensino também tem em suas atribuições, a função de orientar a formação continuada dos professores e gestores, desenvolvendo práticas colaborativas e que estimulem em todo o grupo um senso de responsabilidade compartilhada para com a inclusão. A PNEEPEI (BRASIL, 2008), manifesta que a educação especial realiza o atendimento educacional especializado que por sua vez tem a função de "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas". (BRASIL, 2008, p. 10) destacando que este atendimento não é substitutivo à escolarização comum, mas um complemento ou suplemento à formação dos estudantes, visando a autonomia dentro da escola e fora dela. Sobre a formação

inicial e continuada, a PNEEPEI fala apenas sobre a necessidade dos conhecimentos gerais da docência e específicos da área da educação especial para o profissional que irá atuar no atendimento educacional especializado. Não há, neste regulamento, nenhuma menção sobre a formação dos docentes que atuam em sala de aula regular, relacionado ao processo de inclusão.

Após a criação da PNEEPEI de 2008, em 2009, a Resolução n.º 4 instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Faz-se importante destacar que, neste marco legal, a definição de público-alvo da Educação Especial é especificada em: alunos com deficiência, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Também destaca a Resolução n.º 4, que a elaboração e a execução do plano de AEE deve ser realizada pelo professor de educação especial em articulação com o professor do ensino regular e prevê que o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo, entre outros, “redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (BRASIL, 2009).

De acordo com a Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009) as instituições de ensino devem prever em seu projeto pedagógico a institucionalização da oferta do AEE, por meio da organização das Salas de Recursos Multifuncionais<sup>4</sup>; matrícula dos estudantes no AEE; cronograma de atendimento desses estudantes; planos de AEE (identificando as necessidades educacionais específicas e recursos necessários); professores para o exercício da docência do AEE; outros profissionais como intérpretes e monitores, assim como as redes de apoio. Esta resolução manifesta a necessidade da formação inicial docente e específica para a atuação no AEE, assim como as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado, em seu art. 13:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos

---

<sup>4</sup> Conforme a Resolução n.º 4 de 2009: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 1)

Posteriormente, em 2011, o Decreto n.º 7. 611, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011), decretando o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, garantindo um sistema inclusivo em todos os níveis. Em suma, este decreto salienta o papel da educação especial em eliminar barreiras no processo de escolarização, assim como a função do AEE de garantir a transversalidade ao ensino comum e “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes (BRASIL, 2011).

Ademais, o Decreto n.º 7. 611 (BRASIL, 2011) também define o público-alvo para educação especial como sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com o decreto, a educação especial deve garantir o apoio de modo a eliminar as barreiras no processo de escolarização desse público em específico. Outrossim, é denominado como atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados da seguinte forma:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 1)

Posto isto, o Decreto n.º 7. 611 (BRASIL, 2011) também deixa claro que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola em articulação com as demais políticas públicas. Como objetivos do AEE, o decreto dispõe sobre o provimento de condições de acesso, participação e

aprendizagem, a garantia da transversalidade no ensino regular, a fomentação do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos para eliminar as barreiras neste processo, assim como assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis etapas e modalidades de ensino. Em seu art. 5º, no que tange ao apoio técnico e financeiro da União, algumas das ações envolvem a formação continuada de professores, não exclusivamente dos professores de educação especial, assim como “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011, p. 2)

De acordo com Turchiello (2014), durante um longo tempo a Educação Especial foi vista e realizada de maneira a substituir o ensino comum em espaços como classes e escolas especiais, estes vistos como mais adequados ao público-alvo da educação especial, que “supostamente não se beneficiariam do ensino comum destinado aos demais alunos” (TURCHIELLO, 2014, p.33).

No final da década de 80, por meio do paradigma da inclusão, inicia-se um movimento com base no princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Esse movimento no âmbito educacional tem como preceitos o direito de alunos com deficiência frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passem a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar. (TURCHIELLO, 2014, p.33).

Turchiello (2014) discorre que após as políticas também citadas neste trabalho e, em especial a PNEEPEI (BRASIL, 2008), iniciou-se de fato uma visão mais inclusiva da educação especial, sendo então o Atendimento Educacional Especializado instituído como serviço de recursos e acessibilidade com o objetivo de eliminar as barreiras não unicamente de participação, mas de aprendizagem dos alunos no ensino regular. Conforme Turchiello (2014), o professor que atua do AEE trabalha com o objetivo de eliminar barreiras para a aprendizagem, assegurando as condições para continuidade dos estudos do público da Educação Especial:

Tendo como fio condutor do trabalho a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar e social, busca-se o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos, atentando

às suas necessidades. O que se pretende é a complementação/suplementação da formação do aluno para que sejam criadas as condições para o acompanhamento dos ensinamentos das turmas comuns em que se encontram incluídos (TURCHIELLO, 2014, p.58)

Ainda assim, quando se pensa em inclusão, educação especial e AEE, há muito o que se refletir sobre como estes processos acontecem, visto que “o próprio conceito de inclusão deve ser redimensionado, pois existem diferentes interfaces em que uma pessoa com deficiência poderá vivenciar situações de inclusão. (CASARIN, 2017, p. 2.) Conforme Casarin (2017), dentro da escola há relações intrínsecas que podem ser observadas, percebendo-se interfaces entre a inclusão social, digital e educacional. Estas interfaces podem estar ligadas ou entrecruzadas, mas o sucesso de uma pode estar relacionado com o desenvolvimento de outra e vice-versa.

Neste sentido, Casarin (2017) traz a importância de ações colaborativas entre o professor de educação especial e os outros docentes, mesmo que as frentes de trabalho sejam diferentes. Todas as ações dentro da escola estão, de maneira intrínseca, ligadas por um objetivo em comum: a aprendizagem de todos os estudantes, sem distinção.

Essa proposta de trabalho exige ações conjuntas entre o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial. Sabemos que as frentes de trabalho de cada profissional são distintas, mas estes precisam interagir para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor do AEE, cabe uma ação pedagógica especializada com conhecimentos sobre atividades voltadas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências. O professor poderá utilizar-se de recursos computacionais, ajudas técnicas e adequações necessárias para participação de todos no processo educacional. (CASARIN, 2017, p. 24)

Considerando que, as ações dos professores de classe regular e especial realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo seja uma das principais alternativas para alcançar um ensino inclusivo, é necessário se pensar ações que proporcionem este diálogo. Todavia, não basta propor ações, é preciso investigar o porquê destas ações não serem concretizadas na maioria das vezes dentro da escola para então se chegar a um patamar de encontro de soluções.

Assim, não há como se ter ações objetivas e com eficiência quando não se sabe o que se está fazendo, quando não se sabe o objetivo no qual se quer chegar,

não há como alcançá-lo. Um dos aspectos a serem analisados nesta pesquisa, é em como os docentes e equipe gestora da escola compreendem o processo de inclusão e se consideram inclusão escolar como sinônimo do Atendimento Educacional Especializado. Portanto, faz-se necessário abordar também o que a legislação e alguns autores trazem sobre a inclusão escolar.

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é algo que se pode considerar recente, uma vez que por intervenção da Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2001), foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Todavia, quando se pensa em Inclusão Escolar, esta não se resume às pessoas com deficiência. A obrigatoriedade de estar matriculado e frequentando a escola até a maioridade também é recente, determinado pela Lei n.º 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Até então, alguns grupos sociais ficavam de fora da escola e sem oportunidades, não só de aprendizagem escolar, mas de interação com variados grupos da sociedade.

Todavia, a inclusão em si não se refere apenas ao meio educativo, mas em ações sociais que possam igualar as oportunidades de todos ao conhecimento, ao trabalho, à cidadania de fato. Segundo Sánchez (2005), a educação inclusiva é um meio para se alcançar a inclusão social e destaca a diferença entre a integração e a inclusão.

Inicialmente, com o propósito de efetivar esses princípios norteadores, os esforços centraram-se em conseguir que as pessoas com deficiência fossem integradas nas salas comuns das escolas regulares ou na mais adequada para elas. A partir da evolução da experiência da integração escolar em diferentes países, viu-se que na maioria dos casos esta integração não ocorreu. Em consequência, o objetivo principal da inclusão centra-se em desenvolver uma educação eficaz para todos os estudantes, posto que a segregação categórica de qualquer subgrupo de pessoas é simplesmente uma violação dos direitos civis e do princípio de igualdade e cidadania. (SANCHÉZ, 2005, p. 14)

Destarte, apenas a integração das pessoas, sejam elas com qualquer necessidade, deficiência ou particularidade, dentro de um ambiente de sala de aula, sem esforços ou qualquer tipo de planejamento ou metodologia diferenciada, não alcança o objetivo de igualar as oportunidades ou promover a inclusão escolar.

De acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP (BRASIL, 2007), houve uma evolução nas matrículas de estudantes em escolas regulares passando de 43.923 estudantes em 1998 para 325.316 em 2006, demonstrando um crescimento de 640%, graças ao desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período. Atualmente, conforme o Censo Escolar/MEC/INEP (BRASIL, 2018), ainda houve um aumento de 33,2% no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no período entre 2014 a 2018. Portanto, de acordo com a pesquisa, são 1,2 milhão de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento matriculados no ensino regular. Em 2014, o número chegava a 886.81 e só entre 2017 e 2018, as matrículas aumentaram 10,8%.

Dessa forma, aos poucos, o professor de educação especial ganhou seu espaço para promover a inclusão dentro das escolas regulares e não mais somente em instituições e classes especiais. Neste contexto, a cidade de Santa Maria e região torna-se privilegiada por contar com professores de educação especial graduados e especializados na área, uma vez que a Universidade Federal de Santa Maria é uma das poucas instituições com o curso de graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena.

Nesse sentido, mais uma vez, cita-se o PNEEEI (BRASIL, 2008), que veio com o objetivo de formalizar ainda mais o direito ao acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Este documento trouxe uma revisão histórica e normativa da Educação Especial, o diagnóstico com dados do Censo Escolar, a definição de público-alvo, e diretrizes para orientar os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais desses estudantes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades destes alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008 P. 15)

A partir da implantação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), foi instituído que os

sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso dos estudantes aos espaços da escola, aos recursos pedagógicos e comunicação que favoreçam sua aprendizagem, para atender as necessidades de todos os estudantes. Assim, mais uma vez é importante destacar que uma das funções da Educação Especial na inclusão escolar é a articulação com toda a escola e sua proposta pedagógica, uma vez que perpassa todos os níveis e modalidades, além de não se dissociar como se fosse um setor desarticulado dentro dela.

Em 2015, foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência determinando em todas as instâncias, não unicamente na escolar, a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência e a não discriminação por razão dela. Sobre a inclusão educacional, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, n.º 13.146/2015, art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 34)

Desta forma, por ser um direito de todas as pessoas, não basta estar matriculado na escola, é preciso que o estudante tenha acesso ao seu pleno desenvolvimento, apesar de qualquer limitação. Isto não significa fazer com que o estudante consiga realizar as atividades do dia a dia de maneira igual aos colegas, mas sim que ele não seja impossibilitado de ir até onde tem condições em virtude de algum empecilho físico ou metodológico da escola.

Assim, de acordo com Rigo (2016), o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não está em normalizar o estudante com deficiência, mas oferecer a oportunidade que o impulse para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, o AEE, realizado em Sala de Recursos, no turno inverso ao de sala de aula regular, é apenas uma das ações de auxílio à inclusão dentro da escola. Nas palavras de Rigo:

Rompe-se com o pensamento de que a inclusão escolar acontece pelo AEE e na sala de recursos multifuncionais, restrita a esse espaço e ao trabalho específico com o aluno que possui deficiência. Introduce-se, isto sim, um

pensamento que propõe a inclusão como uma matriz curricular, delineando a escola desde a sua proposta pedagógica até as suas práticas em geral, não só àquelas com os alunos que possuem deficiências e suas famílias, mas com todos. (RIGO, 2016, p. 16)

Dito isso, a inclusão vai muito além da deficiência, envolve todos os indivíduos inseridos em um ambiente ou comunidade a fim de que tenham os mesmos direitos. Assim, faz-se necessário compreender a Educação Especial como uma modalidade que não se resume ao atendimento individual dos estudantes, assim como a inclusão escolar não se limita ao AEE, tampouco aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em vista disso, conforme Soares (2004), dentro da dimensão dos direitos coletivos da humanidade, igualdade não significa homogeneidade e o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença, sendo premissa para as práticas escolares que respeitem e promovam os direitos humanos. “A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior. (SOARES, 2004, p.14).

No entanto, o conceito de diferença se difere da desigualdade, pois é uma relação horizontal e não há hierarquia. Nesse sentido percebe-se que a igualdade está ligada à diferença para que de fato exista. O direito e o respeito à diferença é que promove a igualdade de direitos. Assim sendo, considera-se que os estudantes da escola estão incluídos, inseridos nesta comunidade e precisam ter o mesmo direito de aproveitar todas as possibilidades de interação e aprendizagem, sendo respeitada cada particularidade e singularidade.

Isto posto, não basta que haja uma Sala de Recursos Multifuncional na escola, o professor de educação especial, materiais e mobiliários adaptados, acessibilidade arquitetônica, se não for traçada uma nova organização da instituição escolar que vise o pleno acolhimento das diferenças. Conforme Mantoan (2003), nem todas as diferenças inferiorizam as pessoas, há diferenças e igualdades, salientando que nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Neste sentido, destaca que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora.

Também, aqui, faz-se importante elucidar o que versa a legislação da educação no que tange o trabalho colaborativo, visto que o instrumento de (auto)formação de professores visa melhorar o desenvolvimento deste trabalho em prol da inclusão escolar. Assim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

ressalta que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.” Neste mesmo documento, há a determinação de que as escolas inclusivas precisam fornecer qualquer tipo de apoio extra de modo a assegurar a educação efetiva das pessoas com deficiência.

Da mesma forma, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu art. 58, § 1º, determina o apoio especializado para atender às peculiaridades dos estudantes público-alvo da educação especial, e, no próximo artigo, define que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

Desse modo, quando a LDBEN menciona professores especializados e capacitação dos professores de sala de aula regular, é possível interpretar a importância do trabalho em colaboração destes profissionais, mesmo não estando explícito o termo “trabalho colaborativo”. Mais especificamente, a Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2001), que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina em seu art. 8º “IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;”. Nesse caso, observa-se de maneira clara a implicância do ensino colaborativo como fundamental para estas diretrizes no que tange o processo inclusivo.

Também, no que se refere à PNEEPEI (BRASIL, 2008), o item V especifica que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008).

Assim, observa-se nestes documentos específicos, já a utilização de termos relacionados à práticas colaborativas, ou ações colaborativas entre os educadores, e em 2009, a Resolução n.º 4 que instituiu diretrizes operacionais para o

atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, reitera a importância destas ações, quando em seu art. 9º determina que tanto a elaboração quanto a execução do plano de AEE deve ser realizada em articulação com os demais professores de sala de aula regular, assim como os serviços de outros setores da rede de apoio da comunidade escolar. Da mesma forma, no art. 10º, a Resolução nº 4 determina que os projetos pedagógicos das escolas de ensino regular, precisa institucionalizar a oferta do AEE prevendo em sua organização:

Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção. Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (BRASIL, 2009).

Entretanto, este documento não menciona o ensino colaborativo, mas também pode-se interpretar essas ações estabelecidas como partes do trabalho colaborativo. Igualmente, o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, também não utiliza as palavras “ensino colaborativo” ou “trabalho colaborativo” em seu texto de lei, entretanto, estabelece, entre outros:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; (BRASIL, 2011)

A normativa mais recente que menciona em seu texto o trabalho colaborativo, é a Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2020), que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Esta resolução, em seu art. 7º refere que uma das características necessárias para que a formação continuada tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática

docente é o trabalho colaborativo, definido como:

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. (BRASIL, 2020)

Essa menção ao trabalho colaborativo não é específica sobre o trabalho colaborativo direcionado aos processos de inclusão, mas pode se entender como tal, visto que o descreve como o diálogo entre profissionais que atuam com a mesma turma ou alunos, refletindo sobre a prática pedagógica. Este processo de diálogo e reflexão sobre a prática, mesmo que de forma indireta, reflete positivamente nos processos de inclusão da escola.

Dessa forma, Peixoto e Carvalho (2007), o contexto de colaboração tem como característica o objetivo em comum entre os membros do grupo, porém, não será somente o grupo a trabalhar juntos por um objetivo, mas também cada um, em sua individualidade e sua especificidade do trabalho, agirá em prol deste objetivo consensual, resultando então na produção coletiva e individual de resultados.

Os participantes, cada um por si, realiza o conjunto da tarefa com base nos recursos disponíveis e se apoiando no grupo que se torna, ele também, um recurso. De alguma forma, o grupo pode retomar a realização da tarefa utilizando as contribuições de cada um. A abordagem coletiva permite ao grupo atingir o objetivo e constituir-se em apoio para o processo individual de cada um. A colaboração atua, assim, em dois processos: do participante individual e do grupo. No contexto de uma tarefa colaborativa, o grupo deve fornecer a cada participante uma parte de seus recursos e dar a ajuda de que ele necessita para realizar sozinho a tarefa e atingir o objetivo. (PEIXOTO e CARVALHO, 2007, p. 205)

Portanto, o trabalho colaborativo em prol da inclusão não necessariamente irá necessitar que todos os docentes envolvidos no processo de inclusão sejam especialistas ou tenham inúmeras formações específicas na área da educação especial, AEE ou inclusão escolar, mas sim que consigam, dentro do contexto escolar, unir seus conhecimentos em prol do processo de aprendizagem dos estudantes. Os especialistas com seus conhecimentos específicos, seja na área da

inclusão, ou nas áreas de conhecimento da atuação deste docente. Um exemplo disto é pensar em como um professor de educação especial pode adaptar uma atividade da disciplina de matemática para um estudante com deficiência intelectual, sem ter a formação específica em matemática. Assim, o professor de educação especial com sua formação específica e o professor de matemática também com seus conhecimentos específicos, unem estes conhecimentos e assim podem realizar juntos as adaptações necessárias.

Em vista disso, de acordo com Buss e Giacomazzo (2019), o ensino colaborativo (coensino), em uma perspectiva inclusiva, seria o trabalho dos professores de educação especial e ensino regular no qual se faz necessário uma responsabilização compartilhada dos processos de aprendizagem e de ensino, “compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, nos quais há alunos com deficiência” (BUSS e GIACOMAZZO, 2019, p. 656). Assim, a responsabilização pelos processos inclusivos e pelo ensino dos estudantes público-alvo da educação especial ou que tenham dificuldades na aprendizagem, não fica totalmente repousado sob os professores de educação especial ou professores especialistas que atuam no AEE.

A inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, mas nem sempre os professores estão dispostos a saírem de sua zona de conforto para ousar esses desafios. Diante desse contexto, o trabalho em colaboração pode se tornar um meio para atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os alunos.” (BUSS e GIACOMAZZO, 2019, p. 659).

Por conseguinte, os processos colaborativos dentro da escola iniciam-se pelo planejamento, visto que, quando este se torna fragmentado, há, conforme Buss e Giacomazzo (2019), uma maior dificuldade na colaboração entre os professores, pois o processo se torna solitário, com objetivos desiguais, não fortalecendo os processos de inclusão.

A proposta desta pesquisa é, além de suscitar reflexões sobre a importância do ensino colaborativo para o Atendimento Educacional Especializado e para os processos de inclusão escolar, sugerir um instrumento de (auto)formação que possa

facilitar e instigar estes processos colaborativos nas instituições escolares que pretendem melhorar seus processos inclusivos.

### 3 (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE

Com o propósito de fundamentar a pesquisa no que diz respeito à (auto)formação, pensa-se ser necessário se falar antes em formação docente e o que a legislação brasileira relacionada à educação apresenta sobre a sua importância no processo educacional como um todo, incluindo o processo de inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDBEN), estabelece que a formação dos profissionais da educação, para atender o exercício de suas atividades dentro das especificidades e objetivos das diferentes etapas e modalidades, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009)

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009); II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009); III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

Também, na LDBEN (BRASIL, 1996), em seu art. 62, estabelece que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena, mas é admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade denominada como “normal”. É pertinente se refletir sobre qual o impacto na escola e no processo de inclusão a insuficiência de uma formação adequada, quando não se é exigido ao menos curso superior para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais, visto que são etapas cruciais para o desenvolvimento dos estudantes em processo de alfabetização e aprimoramento de suas habilidades sociais e cognitivas.

No entanto, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu parágrafo 4º, destaca que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.” (BRASIL, 1996). O art. 63

(BRASIL, 1996), também regulamenta que as instituições de ensino superior irão manter cursos formadores para os professores da educação básica, principalmente a estes que não possuem curso superior, por meio também do curso normal superior, assim como programas de formação pedagógica para professores com diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. É importante destacar que, no art. 8º, da Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2001), as diretrizes reforçam a relevância de a escola prover condições para reflexão teórica sobre educação inclusiva, destacando o protagonismo dos professores e mencionando a importância da colaboração com instituições de ensino superior e pesquisa.

A política PNEPEI (BRASIL, 2008), apresenta, como um de seus objetivos, “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008, p. 14). Todavia, no restante do documento, versa muito mais a respeito da formação do professor de educação especial do que a importância da formação dos professores de sala de aula regular, destacando a importância da articulação e o papel do professor de educação especial em orientar os professores quanto às adaptações curriculares. Já a Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009), que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, só menciona mesmo a importância da formação específica dos profissionais que atuarão no AEE.

Dessa forma, no Decreto n. 07.611 (BRASIL, 2011), o art. 5º determina que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino também para a formação continuada de professores, não especificando a área de atuação, assim como “- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais”.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no capítulo que versa sobre a educação das pessoas com deficiência, no art. 28, destaca a incumbência do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros, a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada

para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015). Sendo esta a legislação que versa sobre inclusão escolar mais recente.

A legislação mais recente específica sobre a formação de professores é a já citada aqui nesta pesquisa, Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2020), a ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica. Baseia-se, de uma maneira geral, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020)

Nada obstante, essa normativa não revela em seu texto nenhuma menção sobre formação continuada específica para aspectos ligados à inclusão escolar, colocando de fato seu foco na BNCC.

De acordo com Mantoan (2003), é necessário que diferentes níveis de formação de professores sejam alterados nos currículos, para que os estudantes de licenciaturas e professores atuantes considerem as diferenças ao trabalharem na construção de conhecimento.

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (MANTOAN, 2003, p. 31)

Em vista disso, projetos inclusivos que envolvam a formação de professores, mais ainda, que envolvam também a equipe gestora, podem ser um propulsor para práticas mais inclusivas, além de envolver toda a comunidade escolar em prol de um bem comum, que é o direito de todos à educação. Nesse sentido, Mantoan (2003) também menciona a grandiosidade do desafio que é a mudança de paradigmas e condições excludentes dentro da escola e que a melhor forma de se realizar tais

mudanças é de dentro da própria escola, ou seja, não apenas falar “sobre” a escola, mas sim “da escola”.

Desde o ano de 2015, o que ainda pode se considerar muito recente, a Resolução n.º 2 (BRASIL, 2015), que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, expõe em seu art. 3º, § 5º, entre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que a formação de profissional para o magistério é um compromisso com projeto social, político e ético, sendo assim, deve contribuir para uma nação mais democrática, justa e inclusiva, e que “promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;” (BRASIL, 2015, p. 4).

Ainda na Resolução n.º 2, em seu art. 13, § 2º, revela:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11)

Desde a aprovação desta resolução, os cursos de licenciaturas no Brasil passaram a compor em seus currículos, disciplinas obrigatórias sobre educação inclusiva, assim como disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ainda que seja um grande avanço, é possível se deduzir que a maioria dos professores já atuantes nas redes de ensino se formaram em anos anteriores a 2015, não tendo em seu currículo disciplinas obrigatórias sob o tema da inclusão escolar.

Sobre a formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) apresenta em um parágrafo único de seu art. 62-A, que será garantida “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” Já no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), destaca a importância sobre a formação e que, em decorrência do

avanço científico e tecnológico, o referido plano “deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.”.

Nesse sentido, o PNE propõe uma concepção da formação continuada, não como um processo reflexivo, mas como um instrumento de atualização do professor quanto aos métodos e técnicas respectivas à sua área de atuação, de modo a acompanhar a evolução da ciência e tecnologia. Percebe-se, tanto na LDBEN quanto no PNE, que a formação continuada é abordada com um caráter meritocrático, tendo em vista os processos de avaliação do trabalho do professor ou os avanços de classes em planos de carreira. Desta forma, há um afastamento na ideia da formação continuada como um direito do professor e também uma forma voluntária de autorreflexão e evolução como profissional e cidadão, levando a uma ideia de competitividade entre os educadores.

Ademais, por meio da portaria n.º 1.403 (BRASIL, 2003), fomentou-se um sistema de certificação de competências dos professores, com estabelecimento de parâmetros de formação, programas de incentivo à formação continuada de professores e uma “Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.”(BRASIL, 2003) Uma das principais maneiras de incentivo foi a “Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada”, concedida a todo professor certificado que estivesse em exercício nas redes públicas de ensino. Entende-se, desta forma, a formação continuada como algo externo, sendo necessário algum tipo de bonificação, seja ela financeira, ou com um aspecto competitivo entre os profissionais docentes.

Posteriormente, falando-se em normativas mais recentes, instituiu-se a Também, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Nesta normativa, além dos objetivos de formar em pós-graduação 50% dos professores até o último ano de vigência do PNE (aprovado pela Lei n.º 13.005/2014), o objetivo é “garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020). Vale salientar, a perspectiva de contextualização

dos sistemas de ensino como algo muito importante e positivo, visto que formações continuadas descontextualizadas, oriundas de âmbitos muito diferentes da realidade do professor, podem não atender aos objetivos de uma formação continuada de qualidade.

Ainda, na Resolução CNE/CP n. 01, são trazidos conceitos sobre a formação continuada de professores:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020)

Outrossim, o documento difunde como um dos princípios norteadores dos processos de formação continuada dos professores, o reconhecimento do direito à educação como função social e a atuação profissional e responsabilidade moral dos docentes e toda a equipe de acordo, entre outras, normativas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), em especial nos artigos que versam sobre a “valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças”.

Diante disso, entende-se como relevante pensar em alternativas viáveis para promover espaços de (auto)formação dos professores, proporcionando espaços reflexivos e colaborativos, onde todos os educadores pensam juntos sobre alternativas para promover a inclusão, desmistificando a educação especial como sinônimo de inclusão.

Ademais, a fim de oferecer uma fundamentação sobre a importância da formação e reflexão contínua do professor, é imprescindível mencionar Freire (1996) e sua consideração sobre a importância da reflexão crítica do professor quanto à prática e a disponibilidade para o diálogo. Freire (2002) destaca que ensinar exige pesquisa e uma reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, percebe-se na fala do autor a afirmação da necessidade vital dos processos reflexivos, uma vez que, segundo ele, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2002, p. 43).

Alarcão (2003), nos revela um conceito de reflexividade no trabalho da escola e do professor, que se avaliam o tempo todo, qualificando seus alunos e toda comunidade educativa. A autora reafirma, assim como Freire (1996), a necessidade do pensamento crítico, acentuando a dimensão coletiva do trabalho do professor, destacando que a escola reflexiva direciona à “organização que continuamente se pensa em si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar de sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2003, p. 83). Neste contexto, espaços reflexivos dentro da escola, onde acontecem os processos inclusivos, podem auxiliar professores e gestores para um constante processo de (auto)formação.

Nessa perspectiva, Alarcão (2003) afirma que a capacidade reflexiva é inata ao ser humano e que necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, em um triplo diálogo: com a situação apresentada, consigo mesmo e com os outros. Outra importante abordagem que Alarcão (2003) realiza é sobre a análise de casos, onde os professores dialogam sobre suas experiências com os alunos, e as narrativas, que envolvem a escrita reflexiva e onde surgem os questionamentos que auxiliam o professor na reelaboração de sua prática.

A proposta desta pesquisa sugere também isso, buscar no diálogo com os professores de sala de aula regular, maneiras de se melhorar a prática inclusiva, e por meio do Instrumento de (Auto)formação Docente, realizar os processos de formação dentro dos muros da escola, com a análise de casos, das experiências dos professores em suas práticas, estudos de textos relacionados à prática inclusiva, buscando também o estímulo à construção de portfólios reflexivos com o auxílio da ferramenta virtual de aprendizagem *Google Classroom*.

Isto posto, Nóvoa (1995) afirma que por vezes a formação de professores ignora o desenvolvimento pessoal, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas de formação. Da mesma forma, muitas vezes não é valorizada a articulação entre a formação e os projetos das escolas, que são consideradas por Nóvoa (1995), como “organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão”.

Entretanto, no dia a dia das escolas, observa-se uma valorização exacerbada de formações externas, muitas vezes ministradas de maneira desarticulada com os projetos pedagógicos das escolas, por pessoas que não conhecem a realidade das

escolas públicas.

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer 'valor de troca' no mercado académico e universitário. (NÓVOA, 2002, p. 22)

Em vista disso, neste trabalho, pensa-se nos processos de formação de professores sob um ângulo diferente, considerando os conhecimentos e perspectivas dos próprios docentes, no propósito de quebrar barreiras para o processo inclusivo dos estudantes. Assim, conforme Nóvoa (2002), a formação continuada deve sempre servir para uma mudança educacional, para uma redefinição do "ser professor", sendo que estes espaços de formação não podem ser isolados, mas dentro de um corpo profissional e na organização escolar. Nesse sentido, os espaços de (auto)formação seriam uma maneira de construção de uma nova maneira de formação dentro da escola, entre os pares e considerando os conhecimentos da equipe pedagógica.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através de diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação. (NÓVOA, 2002, p. 39)

Assim sendo, para que os professores tenham os processos de inclusão escolar como algo pertencente ao seu próprio fazer pedagógico, também a formação relacionada a estes processos necessita estar ligada às suas experiências e conhecimentos prévios. Conforme Nóvoa (2002), não há mais como ignorar o trabalho do professor e suas experiências em um contexto de crise e mudança, pois são necessários espaços de formação e investigação que busquem o estímulo do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, para que resultados e mudanças sejam efetivos.

Ainda, segundo Nóvoa (2002), geralmente a organização das instituições escolares acaba por desencorajar este tipo de conhecimento partilhado pelos professores, o que dificulta o investimento das próprias experiências dos

professores, tão significativas nos percursos de formação e que podem produzir saberes pertinentes à prática.

No entanto, para Nóvoa (2020), “A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”, para isso é também necessário se modificar a forma com que os docentes encaram os processos de formação. Em algumas das cinco revoluções necessárias à escola, propostas por Nóvoa, algumas adentram às práticas docentes:

Em vez de um professor individual que tem como missão principal dar aulas a uma turma, teremos vários professores trabalhando em conjunto com alunos ou grupos de alunos, substituindo a “pedagogia frontal” por uma pedagogia do trabalho; Em vez de um currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas, teremos uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação. (NÓVOA, 2020, p. 39)

Assim, é possível observar que a perspectiva de Nóvoa (2020), para a educação é direcionada para uma perspectiva de trabalho colaborativo entre os professores, em uma visão de pedagogia do trabalho. Também, Nóvoa (2019), apresenta a questão da formação dos professores como algo cheio de dicotomias que bloqueiam as práticas, as políticas e os pensamentos. A dicotomia mais famosa, segundo Nóvoa (2019), é a que opõe a teoria e a prática, onde por um lado os teóricos destacam a importância do pensamento crítico dos docentes, mas por outro lado se está a importância da experiência concreta de sala de aula.

Todavia, Nóvoa (2019) destaca que ninguém pode estar em desacordo com a importância destas duas práticas, entretanto, chama a atenção para o fato de que a teoria de alguns e a prática de outros aparenta ser vazia, pois a teoria é uma teoria muitas vezes enciclopédica que não ajuda a pensar de maneira crítica sobre a educação, ao passo que a prática de muitos é rotineira e repetitiva, sem nenhuma reflexão e construção de novas dinâmicas.

Adentrando no conceito de autoformação, Josso (2004) utiliza a sua própria história de vida para analisar que, os trabalhos realizados em grupo e que envolvem experiências pessoais, se tornam muito mais significativos. A autora chama de autoformação, os processos que envolvem empenhamento pessoal e afetivo que ligam os saberes e problemas da vida cotidiana com a possibilidade de busca de

conhecimento. Conforme Josso (2004), esta abordagem de formação tem a proposta de reconfigurar a concepção escolar de formação, pois considera as experiências de cada um neste processo.

Assim, considerar os aspectos autobiográficos do ser docente, observar e pensar como cada um constrói seu conhecimento se faz imprescindível para o processo de formação do professor, pois, de acordo com Josso (2004, p. 171), “esta metodologia favorece um conjunto de aprendizagens que vão muito além de um processo de conhecimento de si no registro psicológico”. Assim, é preciso considerar as narrativas dos professores, seus conhecimentos, suas angústias, suas experiências pessoais e profissionais, para além do fazer pedagógico de sala de aula.

Assim, de acordo com Josso (2007), os processos de formação docente necessitam passar, de um lugar de aprofundamento ou de desenvolvimento de competências, para um lugar de socialização, formação de laços, levando em consideração a perspectiva existencial do ser em formação.

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais). A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar. (JOSSO, 2007, p.426)

Dessa forma, entende-se a autoformação como um processo muito mais significativo para os docentes, ao invés de formações que por vezes são impostas de forma externa à escola, por indivíduos que não estão inseridos no contexto educacional público. O conhecimento descontextualizado, sem relação com o dia a dia do professor, pode não ter o mesmo resultado de um processo formativo que envolve os próprios agentes do sistema inclusivo, o corpo docente da escola, incluindo a equipe gestora.

Da mesma forma, Gatti (2013) afirma que a qualidade educativa é um direito de todos, inclusive dos docentes, de obter uma adequada formação e possuir assim

os instrumentos necessários à vida moderna.

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. (GATTI, 2013, p. 54)

Assim, os professores constroem suas práticas, conforme Gatti (2013), em suas diversas formações ao longo da carreira e também em seu exercício docente, se ancorando no domínio de conhecimentos, sensibilidade cognitiva, capacidade de criar relacionamentos didáticos e “condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores” (GATTI, 2013, p. 55). Por isso, os processos formativos se baseiam na ação pedagógica e suas articulações com outras áreas do conhecimento, sendo a prática o principal propulsor da busca pessoal do professor por conhecimentos.

Gatti (2013) atenta para uma questão muito pertinente no que se refere às políticas públicas de formação docente, expondo que, embora existam novas iniciativas nestas políticas, muitas questões relacionadas à formação inicial e continuada são deixadas de lado, se fazendo necessário uma “verdadeira revolução” nas estruturas formativas e nos currículos relativos à formação de professores.

Também, conforme Gatti (2017), há de se considerar condições situacionais e saber de fato as finalidades da formação de professores, considerando os porquês e para quem está sendo realizada esta formação, cumprindo sempre um compromisso ético e social.

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais.(GATTI, 2017, p. 734)

Assim, de acordo com Gatti (2013), é preciso se pensar em ações que considerem os dados da realidade educacional no Brasil para que de fato se possa contribuir para diminuição de desigualdades no sistema escolar, que é o que a inclusão escolar propõe como fator primordial.

Em contiguidade com o conceito de autoformação, para Duran (2009), esta temática é entendida como processo de apropriação e reapropriação individual da própria formação, e, “ao atribuir ao sujeito um lugar central no processo formativo, a autoformação se constitui como um dos processos fundamentais” (DURAN, 2009, p. 22). Entende-se, neste ponto, que utilizar o termo “(auto)formação” para esta pesquisa é adequado, na medida em que os objetivos vão ao encontro de considerar as experiências e anseios dos professores com relação à educação inclusiva, a fim de planejar e desenvolver espaços formativos que proporcionem trocas significativas.

Assim, pensando em políticas públicas, Duran (2009) relata que é possível dizer que a ideia de formação continuada no Brasil começou a surgir na década de 1970, ampliando-se em 1980, com referências de “treinamento” e “reciclagem” de professores, sendo que já na década de 1990 ganhou outro enfoque, ampliando as discussões até a atualidade. Dessa forma, percebe-se que as interpretações da formação em uma perspectiva menos tecnicista são algo um tanto recentes.

Duran (2009) direciona o conceito de autoformação de professores em uma perspectiva dinâmica, com uma abordagem autobiográfica tendo o professor como sujeito central nos processos formativos, e não o objeto de conhecimento. No que se refere à inclusão escolar, pode-se pensar da seguinte forma: De que adianta saber características de um estudante com deficiência, TEA ou AH/SD se ao perceber, em sua individualidade, se não há conversas sobre os casos reais que existem na escola? Há uma regra sobre como se deve trabalhar com estes estudantes ou o grupo de professores precisa pensar a sua prática como um todo em uma perspectiva inclusiva?

Para Duran (2009), os processos formativos são entendidos como um conjunto de processos formais e não formais que só se desenvolvem com o tempo, e, no caso dos professores se faz em uma trajetória de formação inicial e continuada, até mesmo passando por cursos de pós-graduação, eventos, entre outros. O que importa, para Duran (2009, p. 31), é “pensar no lugar do sujeito no processo formativo, com vistas à sua autoformação. Atribuir à pessoa um papel central no processo formativo é, então, considerar uma formação de si próprio por si próprio.”

Dessa forma, ao se atribuir ao professor um lugar central no processo formativo, conforme Duran (2009), é possível estabelecer uma relação nova com o saber, podendo significar uma conquista, uma identidade pessoal e profissional.

A identificação de experiências formadoras, a discussão do próprio processo de autoformação, em suas relações com espaços instituídos ou não como formadores, pode significar a constituição, no singular, do universal/social. De modo consciente e reflexivo, evidencia-se a tessitura do percurso da autoformação, considerando a narrativa formativa, sendo possível identificar experiências formadoras, momentos de autoformação e de constatação de que foram influências vividas nos diversos espaços instituídos, em aproximação com a docência. (DURÁN, 2009, p. 33)

À vista disso, os professores podem obter, nos processos autoformativos, subsídios para se sentirem pertencentes ao processo de inclusão de seus estudantes, uma vez que serão considerados seus conhecimentos, suas experiências, suas próprias reflexões. O professor de educação especial, neste caso, pode passar a pertencer ao grupo de professores ainda como referência, mas não como detentor absoluto do “saber ensinar” estes estudantes.

## 4 MÉTODO

A presente pesquisa, de natureza aplicada, teve uma abordagem qualitativa exploratória. Os procedimentos de pesquisa se deram por meio de questionário (contendo perguntas abertas, múltipla escolha e dicotômicas) e a entrevista semi estruturada, que foi analisada de forma qualitativa utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2011), com o objetivo de construir um instrumento de (auto)formação docente, produto deste trabalho.

Este estudo buscou, no lócus do trabalho da pesquisadora, resolver problemas específicos em um grupo social, neste caso, da escola que foi campo do projeto. Mais ainda, este método tem como objetivo construir um conhecimento sobre o objeto de estudo, a inclusão escolar, com um caráter político e emancipatório no que diz respeito aos agentes envolvidos neste processo.

De acordo com Gil (2010, p. 1), pode-se definir uma pesquisa como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Mais do que isso, quando as informações que se têm a respeito de algo ou obtêm-se essas informações, porém estão desorganizadas, a pesquisa, quando utilizada de métodos e técnicas adequadas de investigação, nos auxilia na busca por respostas que levem à produção do conhecimento.

Sobretudo, o método aqui aplicado visa, conforme diz Gil (2010), construir um conhecimento que tenha o objetivo de organizar as práticas, neste caso, as práticas de inclusão, de maneira mais eficiente ou eficaz. Por isso, antes de se pensar sobre as técnicas de coleta de dados, foram analisados quais os elementos da pesquisa se fizeram necessários, desde a formulação do problema, a construção das hipóteses e identificação do tipo de pesquisa.

### 4.1 TIPO DE ESTUDO

A fim de corresponder aos propósitos e objetivos desta pesquisa, de natureza aplicada, a abordagem escolhida foi a qualitativa, com objetivos exploratórios. De

acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa tem em si uma forte capacidade de transformar o mundo:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p.49-50, grifo do autor).

No caso desta pesquisa, o “chamado à mudança” é o que essencialmente leva ao desejo da investigação e da elaboração do produto que se originou. Os processos de inclusão na escola, o trabalho colaborativo, os processos de formação e (auto)formação de professores, todos estes como elementos que fazem parte do “habitat natural” (CRESWELL, 2014, p. 50) da pesquisadora.

Assim, conforme Creswell (2014), os pesquisadores qualitativos de forma geral coletam os dados no ambiente onde vivenciam o problema de pesquisa, não trazendo para uma situação artificial, como em outros tipos de pesquisa. Por isso, na pesquisa qualitativa se reúnem as informações diretamente com os sujeitos, observando comportamentos e interações ao longo deste processo, sendo o pesquisador um elemento chave.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), a essência da pesquisa qualitativa é compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural. Desta forma, busca-se compreender a perspectiva dos participantes sobre os contextos que os rodeiam, as opiniões, pontos de vista, experiências, de forma subjetiva.

Assim, para se formular um problema, o pesquisador deve se familiarizar com o tema a ser estudado, conhecendo mais sobre valores, costumes, entre outros. A partir daí, é possível estabelecer objetivos, perguntas de pesquisa, justificativa e uma definição inicial do contexto a ser estudado. Nesse sentido, os objetivos de pesquisa são mostrar a intenção principal do estudo e o que se pretende com ele.

A pesquisa qualitativa, neste caso, é apropriada para se conduzir o problema que necessita ser melhor explorado, pela necessidade de “identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente ou escutar vozes silenciadas”. (CRESWELL, 2014, p. 52). Também, a pesquisa qualitativa é utilizada, como neste caso, para uma compreensão mais complexa das questões de inclusão e (auto)formação de professores. Isto só é possível, quando se tem um contato direto com as pessoas e local a ser estudado.

Conduzimos pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo. (...) Conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos compreender os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão. (CRESWELL, 2014, p. 52)

É importante considerar que, embora seja mais reflexiva e menos estatística que a pesquisa quantitativa, o estudo qualitativo exige a mesma rigorosidade e requer um comprometimento muito grande por parte do pesquisador. De acordo com Creswell (2014), além do comprometimento de tempo, há de se engajar-se no processo de análise dos dados, nas escritas longas e na participação em uma forma de pesquisa que não tem uma especificidade técnica com diretrizes objetivas. Há uma subjetividade na pesquisa qualitativa que a torna ainda mais complexa e exige do pesquisador um olhar atento e crítico ao longo de todo o processo.

#### 4.2. LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO

A pesquisa se deu em uma escola que atende ao ensino básico da rede estadual de ensino de Santa Maria – RS, sendo enviado o convite a um grupo estimado de 30 professores atuantes em sala de aula e 8 professores que fazem parte da equipe gestora, totalizando um número aproximado de 35 docentes. Destes professores e gestores, 18 concordaram e puderam participar da pesquisa nas duas etapas, o questionário e a entrevista.

A escola fica localizada no Bairro Nova Santa Marta, na região oeste da cidade de Santa Maria - RS. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (2019, p 12),

“A comunidade escolar pertence aos Bairros Juscelino Kubitschek e Nova Santa Marta, mas a escola atende estudantes de toda a região oeste de Santa Maria.” A escola foi fundada como instituição desde 1980, porém como anexo da Escola Estadual Padre Caetano de modo a atender a comunidade do Núcleo Habitacional COHAB Santa Marta. Em 1982 a escola foi transferida para um salão comunitário onde hoje é o posto de saúde do bairro, mas ainda sob a administração da outra instituição. Em 1986 foram construídos os primeiros prédios da escola que funcionam até hoje, na época, atendiam de Pré-escola à 8ª série. A implementação do ensino médio na escola ocorreu em 1990 e então a escola passou a ser chamada de Escola Estadual de 1º e 2º graus.

A escola ocupa uma área de 8.497,50 m<sup>0</sup>, atualmente, com 10 blocos térreos e uma área de 15.750, 25 m<sup>0</sup> de pátio com quadras de esportes, áreas de recreação, ginásio, jardins, hortas e estacionamento. Ademais, hoje, a escola tem em média um total de 1200 alunos e 100 professores entre turnos manhã, tarde e noite, atendendo desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos. A população de estudantes e suas famílias são pessoas em sua maioria em situação de vulnerabilidade social e a escola é uma referência de acolhimento para a comunidade atendendo também a projetos como o Escola Aberta, onde a comunidade é atendida em oficinas durante os finais de semana.

Para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um recorte em função do tempo restrito para realizar as entrevistas e análise dos resultados, no qual os professores que atuam no Ensino Fundamental da escola e toda a equipe gestora que atuam neste nível receberam o convite para participar desta pesquisa, concordando com os termos de consentimento livre e esclarecido. O período de aplicação da pesquisa com a coleta dos dados foi entre os meses de abril e junho de 2022 por meio da aplicação de questionários contendo perguntas abertas, de múltipla escolha e dicotômicas, assim como uma breve entrevista semiestruturada com 3 questões mais específicas sobre a formação e (auto)formação realizadas aos sujeitos de pesquisa.

A pesquisa iniciou-se em período pandêmico e de ensino remoto emergencial (ERE), sendo que durante este período os estudantes aos poucos foram retornando ao ensino presencial. De acordo com Garcia et al. (2020), o ERE se caracteriza pelo uso de plataformas educacionais para o compartilhamento de conteúdo e aulas,

porém, mesmo que esteja relacionado ao uso de tecnologia digital, o ensino remoto não é sinônimo de educação à distância e não depende exclusivamente de tecnologias. No local da presente pesquisa, este período de ERE foi marcado pelo uso das plataformas digitais e também pelo fornecimento de material impresso, para os estudantes que não tinham acesso à internet ou equipamentos tecnológicos necessários às aulas e atividades virtuais.

Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013) a entrada do ambiente ou campo de pesquisa é um passo muito importante. Neste caso, o ambiente pode ser muito variado, dependendo do que se quer estudar e do problema. Os autores definem como primeira tarefa a exploração do contexto selecionado, inicialmente, por meio de visitas, verificação de adequações e reflexões sobre as implicações no estudo.

Dessa forma, após a inserção no ambiente ou campo, Sampieri, Collado e Lucio (2013) referem que o pesquisador deve realizar uma imersão completa no ambiente, decidindo quais os lugares específicos os dados irão ser coletados e quem participará da pesquisa, porém, este procedimento não é sequencial e vai acontecendo aos poucos. Nesta imersão, as observações são muito importantes, sendo o trabalho do pesquisador semelhante ao de um detetive, analisando todas as movimentações e características. No caso desta pesquisa, o local é a instituição onde a pesquisadora realiza seu trabalho e se depara com as questões que a levaram ao problema de pesquisa.

Além disso, a escola conta com um espaço semanal para reuniões pedagógicas, nas quais a pesquisadora, ao longo dos anos em que atua nesta escola, ocupa alguns espaços para falar sobre a inclusão, sobre os casos específicos dos estudantes que são atendidos no AEE. Durante estes momentos, sempre surgiram muitas dúvidas dos professores e questionamentos sobre os processos de inclusão. Portanto, pensa-se que estes espaços poderão servir também, mais adiante, para a experimentação do produto desta pesquisa.

#### 4.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A pesquisa utilizou, como primeiro instrumento de coleta de dados, o uso de questionário (contendo perguntas abertas, múltipla escolha e dicotômicas)

(APÊNDICE A) com os participantes compostas por três seções. De início, a primeira seção buscou identificar, além do tempo que os docentes atuam em sala de aula ou na equipe gestora, qual o entendimento dos professores e gestores sobre a Inclusão Escolar, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Nesta seção, as perguntas buscaram identificar se os docentes e equipe gestora sabem identificar as diferenças entre estas nomenclaturas e o que cada uma significa.

Esta primeira seção do questionário, buscou também investigar o conhecimento dos professores e gestores sobre o real papel da Inclusão Escolar, Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, a fim de confirmar ou descartar uma das hipóteses iniciais desta pesquisa, na qual sugere que ainda há desconhecimento e confusão por parte dos docentes no que diz respeito à esta modalidade de ensino e ao papel do professor de educação especial na escola. Ainda nesta primeira seção do questionário, buscou-se também saber qual o entendimento dos participantes sobre como funciona o trabalho do educador especial na escola e sobre o trabalho colaborativo, buscando entender como os participantes percebem este trabalho como parte da inclusão escolar.

Além disso, em uma segunda seção, o questionário trouxe perguntas a respeito da formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Nesta parte, o questionário buscou confirmar ou descartar a hipótese de que os professores têm, ou consideram que têm, pouca formação para trabalhar com estudantes com deficiência, TEA ou AH/SD, ou que não tenham um funcionamento típico de aprendizagem. Em uma última seção do questionário, somente para os participantes que já realizaram alguma formação relacionada com a inclusão escolar, foi investigado se este docente ou gestor considera estas formações suficientes ou efetivas para que ele realize um trabalho mais inclusivo em sala de aula. Por fim, também foi questionado aos participantes, quais temas ou assuntos consideram importantes de serem abordados em uma formação sobre inclusão para que este trabalho seja melhor realizado.

Conforme Gil (2014, p. 102) o questionário é um dos instrumentos usuais de coleta de dados em pesquisas qualitativas, e, “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Por meio do questionário aplicado aos professores e equipe diretiva, pretende-se entender as necessidades destes quanto ao seu processo de formação e (auto)formação.

A construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste (GIL, 2014, p. 107).

A elaboração do questionário teve o cuidado de tornar as questões claras e sucintas, além de ter uma ordem e uma maneira de elaboração que levasse os participantes a alguma reflexão sobre os assuntos abordados na pesquisa. Durante o processo da pesquisa, após o processo de qualificação, houve algumas mudanças na estrutura do questionário, principalmente nas questões que abordavam conceitos mais teóricos no que diz respeito à inclusão escolar, educação especial e AEE. As perguntas, antes abertas e dissertativas, foram transformadas em perguntas mais objetivas, de múltipla escolha, porém, havendo possibilidade também de acrescentar uma resposta pessoal, para aqueles participantes que se sentissem preparados para responder a tais questionamentos. Desta forma, abriu-se a possibilidade de uma reflexão dos professores, sem tornar o questionário difícil de responder, facilitando a participação e a análise dos resultados desta pesquisa.

Também, durante os estudos e elaboração da pesquisa, foi acrescentada uma segunda parte de coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), a qual não fazia parte do projeto em função do isolamento social, mas verificou-se necessária, uma vez que a entrevista possibilita uma maior aproximação do pesquisador com o participante e uma melhor análise das respostas, gerando uma reflexão sobre os questionamentos realizados.

A entrevista semiestruturada, conforme Triviños (1987), se caracteriza por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa realizada, dando frutos então a novas hipóteses por meio das respostas dos participantes da entrevista. Assim, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

De acordo com Gibbs (2009), o tipo mais habitual de dado qualitativo usado para a análise seria propriamente o texto, oriundo, como neste caso, da transcrição das entrevistas. Para Gibbs (2002, p 17), “A maior parte dos dados em áudio e vídeo é transformada em texto para ser analisada. A razão para isso é que o texto é uma

forma fácil de registro que se pode trabalhar com as técnicas ‘de escritório’ já mencionadas.” No caso das entrevistas realizadas para esta pesquisa, optou-se por realizar a transcrição manual, uma vez que se percebeu que os docentes se sentiam mais confortáveis em responder às perguntas sem terem suas vozes gravadas. As entrevistas aconteceram no local de trabalho da pesquisadora e dos sujeitos de pesquisa, por isso a preocupação em manter o máximo de sigilo nas respostas e elaborar uma entrevista que suscitasse nos pesquisados um sentimento de conforto e acolhimento ao responder.

Ademais, conforme Gibbs (2009, p. 29), não se faz necessário transcrever toda e qualquer informação coletada nas entrevistas para analisá-las, visto que “Alguns níveis e formas de análise podem ser realizadas de forma bastante produtiva sem qualquer cópia das entrevistas, dos textos e observações coletados ou gravados.” Segundo o autor, muitas análises podem ser realizadas diretamente da leitura cuidadosa das anotações realizadas durante uma entrevista.

Desta forma, considera-se que esta parte da pesquisa foi de extrema importância para se fazer uma análise mais profunda sobre as concepções dos sujeitos da pesquisa, pois, conforme Gibbs (2009, p. 81):

Textos de várias fontes podem sofrer uma análise narrativa. A principal fonte são as entrevistas. Mais do que percorrer um conjunto predeterminado de perguntas ou mesmo uma lista preparada de temas, os entrevistados podem simplesmente ser estimulados a contar sua história.

Assim, durante a coleta dos dados foram sendo realizadas as anotações junto ao diálogo com os entrevistados, de forma a tornar o processo o menos cansativo e repetitivo possível para os participantes. Além disso, a entrevista foi elaborada de forma a não ocupar muito tempo dos participantes nem ser repetitiva, sendo concentrada em 3 questões principais, específicas sobre formação, (auto)formação docente e suas possibilidades em serem realizadas na escola.

#### 4.4 MÉTODO DE ANÁLISE

Por meio da análise dos dados, foram observados os anseios destes

professores e gestores no que diz respeito ao conhecimento e formação sobre educação inclusiva, quais são os caminhos, as motivações que levam as pessoas ao processo de (auto)formação, identificando juntos as lacunas nesta formação e definindo estratégias para encontros de reflexão sobre a prática inclusiva. Para analisar as respostas abertas dos questionários e também as entrevistas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), optando pela análise categorial.

Conforme Creswell (2014), um processo de análise é muito mais do que analisar textos, imagens, ou no caso desta pesquisa, as respostas do questionário e entrevista. Esta análise envolve, segundo Creswell (2014, p. 146), “a organização dos dados, a realização de uma leitura preliminar da base de dados, a codificação e organização dos temas, a representação dos dados e a formulação de uma interpretação deles.”.

Por isso, foram utilizadas estratégias de análise dos dados para pesquisa qualitativa, tendo o cuidado em organizar e transcrever de forma a se chegar nos objetivos desta pesquisa de forma satisfatória. Foi utilizado, como forma de coleta de dados, o questionário do Google Formulários, em função de ser uma ferramenta de fácil acesso aos professores, os quais já estão acostumados a usá-la no período de ensino remoto.

Também, o Google Formulário apresentou os dados de forma automática e completa, sendo possível construir imagens e gráficos de maneira mais rápida, otimizando o tempo da pesquisa e podendo aproveitar mais o tempo para as questões reflexivas e de elaboração do produto desta pesquisa. Já para a entrevista, realizada de forma presencial, pois havendo o retorno das aulas na escola, foi oportunizado um espaço e tempo já disponível aos professores para reuniões pedagógicas, podendo ocorrer esta forma de coleta. Assim, foi possível analisar de maneira mais detalhada as opiniões e reflexões dos participantes da pesquisa. Para a análise das respostas dos participantes da pesquisa, seguindo os pressupostos de

Bardin (2011), foi organizada em três etapas:

Figura 1 - Etapas da análise dos dados utilizando a análise de conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

Descrição: Figura contendo um mapa conceitual que ilustra as etapas de análise dos dados utilizada na pesquisa. Fundo branco. Há quatro retângulos formando uma posição hierárquica. O retângulo maior, na cor azul, posicionado na vertical traz escrito “Análise de Conteúdo”, por uma linha, saem deles três retângulos menores na cor laranja, posição horizontal, na seguinte ordem:” Pré-análise”, “Exploração do material” e “Tratamento dos dados e Interpretação”.

Dessa forma, seguindo os pressupostos de Bardin (2011), organizou-se a análise da seguinte maneira:

- A **Pré-análise** – na qual foram organizados os materiais, realizando uma leitura prévia, destacando as partes mais relevantes e formulando os objetivos e hipóteses que seriam, posteriormente, utilizados nas próximas etapas;
- **Exploração do material** – na qual alguns dos dados foram transformados em gráficos ou quadros, realizando também uma enumeração e verificando a frequência, intensidade ou ausência de conceitos nas falas dos participantes, realizando uma categorização, ou codificação;
- Por último, o **tratamento dos dados e interpretação** – no qual realizou-se, então, a análise das categorias que foram separadas em subcapítulos

apresentados mais adiante no trabalho.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo seria um:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47)

Neste caso, a análise dos questionários irá buscar questões mais objetivas a respeito do conhecimento dos participantes a respeito dos conceitos de inclusão escolar, EE e AEE, assim como o trabalho do educador especial e o trabalho colaborativo. Já a entrevista buscou as ideias dos docentes participantes sobre a formação e (auto)formação, assim como as implicações na inclusão e formas viáveis de acontecerem encontros formativos.

Após a conclusão desta pesquisa e tendo o produto finalizado, aplicado o instrumento, poderá ser utilizado como apoio e repositório de material de estudo, a ferramenta Google Classroom. Esta ferramenta foi selecionada em função de que, devido ao ensino remoto por razão da pandemia da COVID-19, os professores foram habilitados para a utilização da ferramenta, por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEDUC.

#### 4.5 QUESTÕES ÉTICAS

A fim de realizar a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa nesta escola, foi apresentado para os (as) diretores (as) da escola e aos sujeitos da pesquisa uma Carta de Apresentação, mencionando o vínculo dos pesquisadores com a Universidade, os objetivos da pesquisa e solicitação de participação voluntária. Após a carta, foi entregue o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE D), contendo a proposta da pesquisa, esclarecendo os riscos e benefícios, mencionando o respeito aos sujeitos da pesquisa.

Ademais, foi informado no ato do convite para a participação na pesquisa e assinatura dos termos, o e-mail e contato da pesquisadora, para qualquer esclarecimento de dúvidas sobre a pesquisa, os riscos, benefícios ou qualquer outra elucidação sobre todo o processo. Também, visto que o lócus de pesquisa e sujeitos envolvidos estão inseridos no mesmo lócus de trabalho da pesquisadora, esta se colocará à disposição para esclarecimentos a qualquer momento.

Assim, após todas as explicações sobre a pesquisa e tendo o aceite dos participantes, os questionários foram disponibilizados via formulário online utilizando o *Google Forms*, ferramenta já familiarizada para todos os participantes desta pesquisa, uma vez que os docentes e gestores da rede estadual utilizam a plataforma Google de aprendizagem para o ensino remoto e híbrido e passaram por diversas formações técnicas sobre o uso destas ferramentas. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, marcada com os professores que aceitaram participar. Entretanto, de modo a não haver qualquer desconforto aos participantes da pesquisa, as questões da entrevista são sucintas e o questionário breve e objetivo. Outrossim, qualquer dificuldade técnica com o uso do formulário, encontrada pelo participante, foi disponibilizado auxílio por meio dos contatos informados.

Outrossim, esta pesquisa utilizou como base ética para realizar a recolha de informações a Resolução n° 466/2012 que regulamenta as normas e diretrizes das pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012). Sendo assim, o projeto de pesquisa obteve a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria em 12 de abril de 2022.

Os docentes e gestores participantes foram convidados a participar da apresentação dos resultados desta pesquisa que se dará por meio da apresentação final da dissertação, findada a pesquisa.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados coletados nesta pesquisa, dividido em subtítulos, planejados conforme a categorização das respostas obtidas nos questionários e entrevistas. A primeira parte da coleta de dados, por meio do questionário fez-se necessária para se obter respostas a algumas hipóteses iniciais da pesquisa, sobretudo no que diz respeito à visão dos docentes sobre a Inclusão Escolar, a EE, o AEE e o ensino colaborativo e também sobre a formação destes docentes, sobretudo relacionada à inclusão. Entretanto, a segunda parte da análise, a entrevista, foi o que trouxe maiores subsídios para uma reflexão sobre os resultados, principalmente porque foi possível fazer recortes das falas dos próprios participantes, possibilitando surgir algumas das categorias da análise da pesquisa aqui apresentadas.

Os 18 participantes da pesquisa foram denominados como “professor A, B, C...” até a letra R de forma a manter a privacidade das identidades. Para uma melhor compreensão da análise, foram criados subcapítulos, apresentados a seguir e os dados da pesquisa foram divididos em categorias, que serão mostradas nestes subcapítulos, dentro das análises de cada fase da pesquisa.

De acordo com Bardin (2011) existem algumas qualidades que as categorias devem ter, como por exemplo a exclusão mútua, onde só pode existir cada elemento em uma categoria, sem repetições. Também, a categorização deve ter uma homogeneidade, havendo apenas uma dimensão na análise para definir uma categoria. Outras características como a pertinência, ou seja, a categoria precisa ter uma relevância para os objetivos da pesquisa, indo ao encontro das intenções do pesquisador. Por último, Bardin (2011) coloca como importante que as categorias sejam objetivas, com ideias claras, mesmo quando se falam em respostas tão subjetivas quanto as de uma entrevista.

Desta forma, as categorias especificadas neste trabalho foram assim divididas:

**Categoria 1** - Conteúdos considerados importantes pelos docentes para uma formação sobre inclusão escolar.

**Categoria 2** - O que é a (auto)formação na visão dos docentes.

**Categoria 3** - Maneiras consideradas viáveis para se estabelecer espaços de (auto)formação na escola.

O primeiro subcapítulo, intitulado “**A Inclusão Escolar, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado sob a ótica de professores e gestores**” expõe e analisa os dados da primeira seção do questionário aplicado, buscando observar alguns dados sobre o conhecimento dos docentes a respeito dos conceitos de Inclusão Escolar, EE, AEE, o papel do professor do AEE e o ensino colaborativo.

No segundo subcapítulo, intitulado “**Formação Inicial e continuada de professores e gestores: há espaço para a inclusão escolar?**” analisa-se as respostas dos participantes sobre sua formação, contida na segunda parte do questionário aplicado. Nesta parte da análise, foi possível se criar a categoria 1, sobre os temas ou conteúdos que necessitam ser melhor abordados em formações, mencionada anteriormente, a partir das falas dos docentes nesta parte do questionário.

Por fim, em um último subcapítulo intitulado “**Possibilidades de se constituir espaços reflexivos e autoformativos na escola**” adentra-se na análise da entrevista semiestruturada aplicada aos participantes, onde a questão da (auto)formação é melhor explorada, e de onde surgem as outras duas categorias elencadas: o que é a (auto)formação na visão dos docentes e como é possível construir estes espaços de (auto)formação na escola em que atuam.

## 5.1 A INCLUSÃO ESCOLAR, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB A ÓTICA DE PROFESSORES E GESTORES

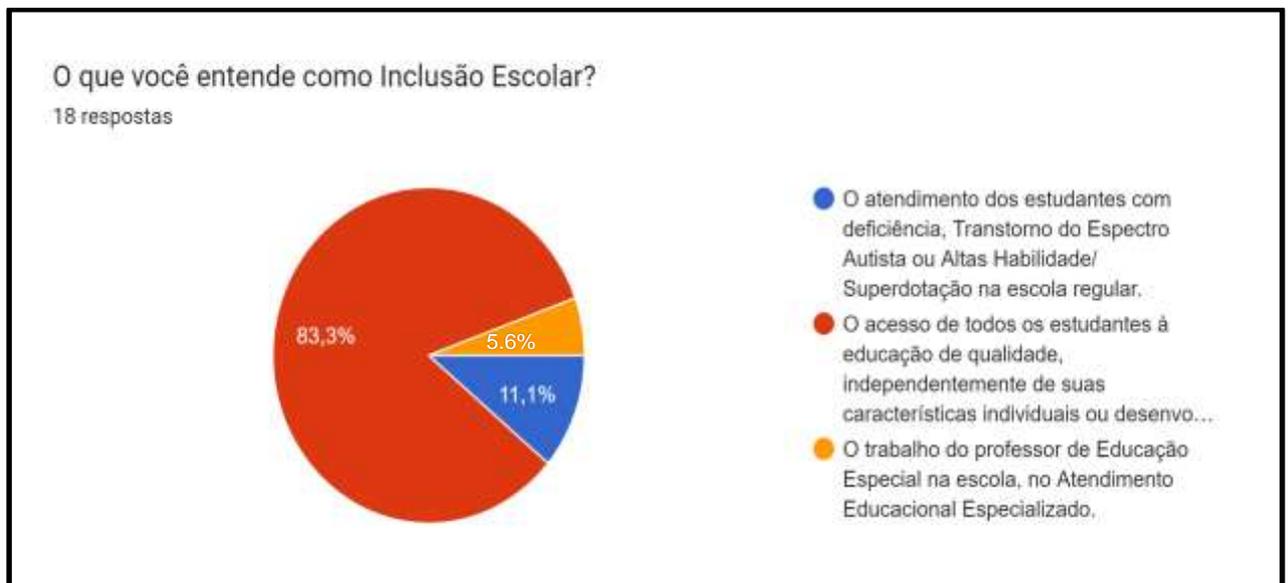
O questionário inicial aplicado aos participantes da pesquisa buscou realizar um breve levantamento do tempo de atuação em sala de aula dos docentes participantes. Desta forma, verificou-se que a metade deles (9 docentes) já atuam em sala de aula entre 5 e 15 anos, oito atuam há mais de 15 anos e apenas um está atuando há menos de 5 anos na escola. Isto mostra que a maioria dos participantes

já tem uma bagagem profissional, sendo mais provável de haverem experiências a respeito dos assuntos abordados no questionário e entrevista.

Ademais, em um segundo questionamento, já adentrando nos termos utilizados ao longo de toda a investigação, foi questionado para os participantes se eles consideram Inclusão Escolar, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado conceitos diferentes. A maioria dos participantes, 16 docentes, respondeu que sim, enquanto apenas dois responderam negativamente. Aqui já pode-se analisar que nesta pequena amostra, um grupo de 18 docentes, 2 deles acreditam que estes três conceitos abordados são análogos, o que, apesar de ser um número pequeno dentro desta amostra, já nos pode trazer reflexões a despeito do desconhecimento dos docentes por conceitos básicos como estes.

Em seguida, aprofundam-se cada um destes conceitos por meio de questões mais objetivas, porém, sempre com uma alternativa de resposta aberta, caso algum docente optasse por dar outra resposta. O primeiro questionamento foi sobre o que os docentes entendiam como Inclusão Escolar:

Figura 2 - O que os docentes entendem como Inclusão Escolar.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Descrição: Figura contendo um gráfico, em retângulo com borda preta e com fundo branco. Na parte superior esquerda do retângulo, o questionamento: “O que você entende como Inclusão Escolar?” e abaixo “18 respostas”. No lado esquerdo, um gráfico em formato de pizza, onde a parte maior, em vermelho, representa 83,3%, uma parte em azul, 11,1% e outra pequena parte em laranja

correspondente a 5.6%. No lado direito, a legenda do gráfico, contendo as cores e as respostas do questionamento.

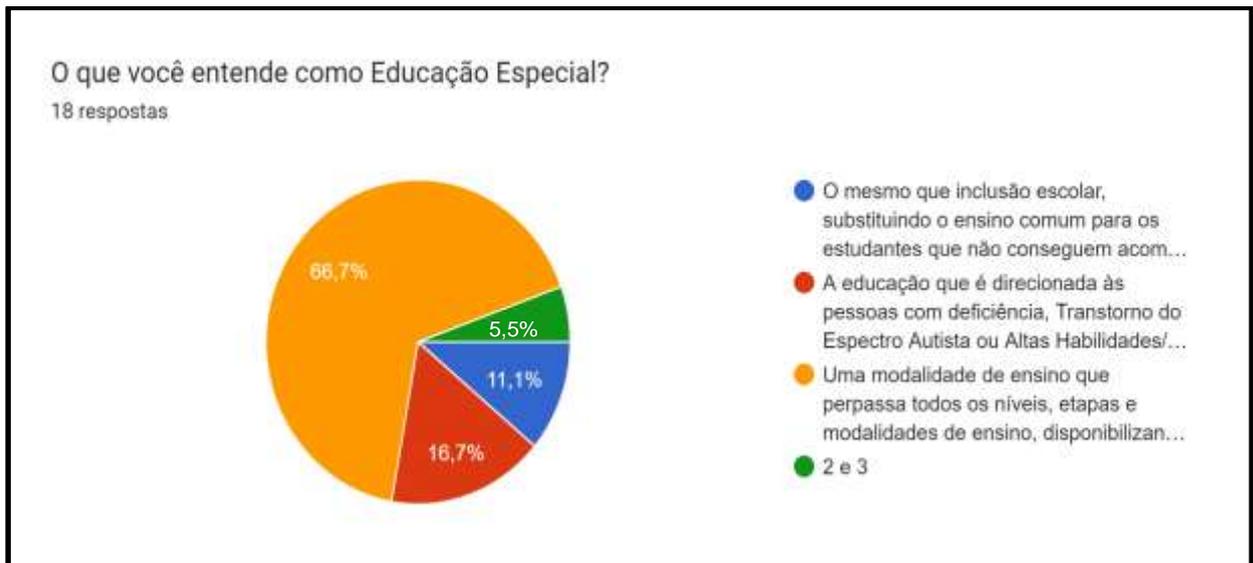
Nessa questão, a respeito da inclusão escolar, a maioria dos participantes (15 docentes) respondeu a alternativa “O acesso de todos os estudantes à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais ou desenvolvimento atípico”, considerada a mais correta. Apesar disso, dois responderam que seria o atendimento específico dos estudantes público da Educação Especial na escola regular e apenas um participante definiu a Inclusão escolar como sendo o trabalho do professor de educação especial na escola e no AEE, sendo que nenhum deu outra resposta alternativa.

Dessa forma, pode-se observar de forma positiva o fato de que mais de 80% dos docentes consideram a inclusão escolar como o direito garantido de todos os estudantes a uma educação de qualidade. Todavia, uma pequena parte ainda confunde a inclusão com o atendimento dos estudantes público da Educação Especial e com o trabalho do professor de Educação Especial na escola, o que já era mencionado como uma hipótese inicial da pesquisadora ao longo de sua atuação na escola pesquisada.

Como refere Santos (2001), muitas pessoas, de forma errônea, ainda entendem a inclusão escolar como a simples prática de integrar pessoas com deficiências com outras sem nenhum tipo de atipicidade do desenvolvimento ou aprendizagem. O que a inclusão escolar tem como princípio, é de que todos os estudantes possam conviver e aprender juntos, tendo os mesmos direitos garantidos, apesar de suas características ou dificuldades.

Mais adiante, no questionário, foi realizada a pergunta aos docentes sobre o que eles entendiam como Educação Especial:

Figura 3 - O que os docentes entendem como Educação Especial.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Descrição: Figura contendo um gráfico, em retângulo com borda preta e com fundo branco. Na parte superior esquerda do retângulo, o questionamento: “O que você entende como Educação Especial?” e abaixo “18 respostas”. No lado esquerdo, um gráfico em formato de pizza onde a parte maior, em laranja, corresponde a 66,7% das respostas, outra parte em vermelho 16,7%, outra em azul 11,1%, e outra pequena parte em verde correspondendo a 5,5%. No lado direito, as cores e resposta da questão

Nessa figura, pode-se perceber um conhecimento menor dos docentes sobre a Educação Especial, comparado à inclusão escolar, visto que apenas 12 responderam a alternativa mais correta que seria: Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, disponibilizando os recursos e serviços e orientando a equipe quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem na escola. Sendo assim, 3 docentes responderam que seria a educação direcionada ao público da educação especial somente na escola, 2 responderam que seria um sinônimo de inclusão escolar, substituindo o ensino comum para os estudantes que não conseguem acompanhar o ensino regular e ainda 1 participante respondeu a alternativa “outro”, definindo como corretas a alternativa 2 e 3, que seria a alternativa correta e esta última mencionada.

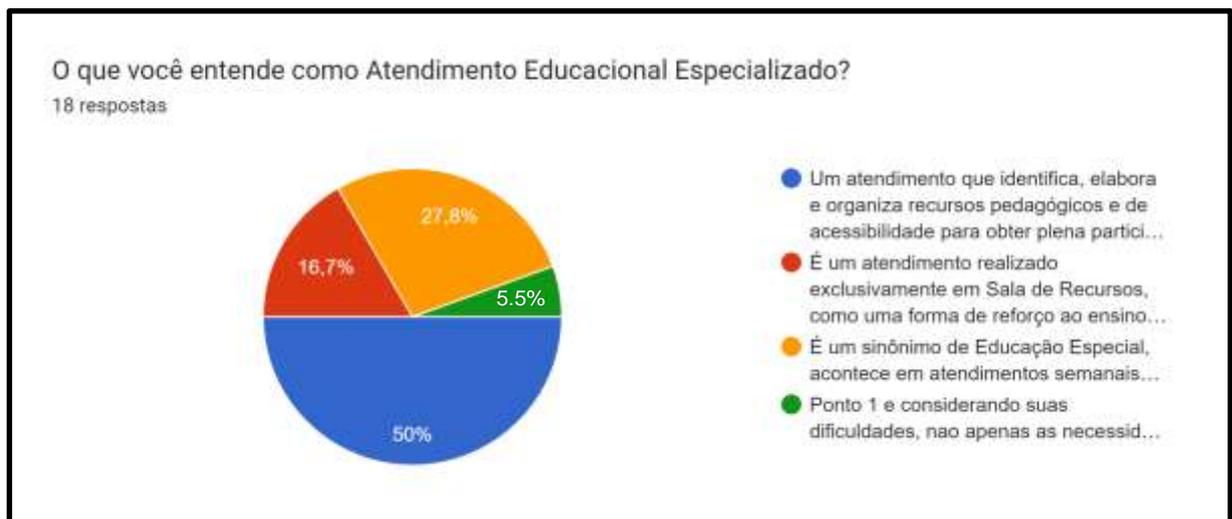
Quando se fala em Educação Especial, há muito equívoco ao se pensar que seria um sinônimo da inclusão escolar, visto que esta pode estar ocorrendo em espaços não inclusivos, como instituições e escolas especiais, assim como no espaço hospitalar, por exemplo. A Educação Especial, conforme a LDBEN (BRASIL 1996),

deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, entretanto, nem sempre isso é possível ou adequado para um indivíduo, local ou grupo.

Além disso, pode haver equívocos por parte dos docentes por entenderem que a inclusão escolar é o mesmo que educação especial, pois, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), um dos objetivos da Educação Especial na escola é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. O que se precisa entender é que o termo “inclusão escolar” vai muito além da questão dos estudantes público da EE, envolve questões raciais, sociais, econômicas entre outros múltiplos fatores.

A seguir, foi perguntado aos participantes o que eles entendem como Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual resultaram as seguintes respostas:

Figura 4 - O que os docentes entendem como AEE



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Descrição:** Figura contendo um gráfico, em retângulo com borda preta e com fundo branco. Na parte superior esquerda do retângulo, o questionamento: “O que você entende como Atendimento Educacional Especializado?” e abaixo “18 respostas”. No lado esquerdo, um gráfico em formato de pizza onde a parte maior, em azul, corresponde a 50% das respostas, outra parte em laranja 27,8%, outra em vermelho 16,7%, e outra pequena parte em verde correspondente a 5,5%. No lado direito, as cores e resposta da questão.

Neste ponto, observa-se um distanciamento ainda maior do conhecimento dos docentes sobre o AEE em comparação aos outros dois conceitos já abordados.

Apenas metade (9 docentes) responderam a alternativa mais correta “Um atendimento que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para obter plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”.

De outro modo, 5 docentes responderam o AEE como “É um sinônimo de Educação Especial, acontece em atendimentos semanais de maneira clínica, onde o educador especial vai atender seu estudante com deficiência, TEA ou AH/SD, alfabetizando-o e ministrando o conteúdo de forma adaptada.”. Também, 3 docentes responderam que o AEE seria “um atendimento realizado exclusivamente em Sala de Recursos, como uma forma de reforço ao ensino comum, auxiliando os estudantes na participação em sala de aula regular.”. Ainda, na mesma questão, um docente selecionou a alternativa “outros”, redigindo a seguinte resposta: “considerando suas dificuldades, não apenas as necessidades”.

Nestas respostas da questão sobre o AEE, já consegue-se observar um desconhecimento muito grande dos docentes sobre o real papel do AEE, o que representa 50% nesta amostra, em uma escola que já possui o atendimento há mais de 10 anos. Um número significativo de docentes, comparado ao total da amostra, considera o AEE como sinônimo de Educação Especial, com atendimento clínico, onde o conteúdo adaptado é ministrado aos estudantes na Sala de Recursos. Ao contrário, o objetivo do AEE, conforme Rigo (2016) não está em normalizar o estudante com deficiência, mas oferecer a oportunidade que o impulse para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, o AEE, realizado em Sala de Recursos, no turno inverso ao de sala de aula regular com o estudante público alvo da Educação Especial, é apenas uma das ações de auxílio à inclusão dentro da escola, pois, nas palavras de Rigo:

Rompe-se com o pensamento de que a inclusão escolar acontece pelo AEE e na sala de recursos multifuncionais, restrita a esse espaço e ao trabalho específico com o aluno que possui deficiência. Introduce-se, isto sim, um pensamento que propõe a inclusão como uma matriz curricular, delineando a escola desde a sua proposta pedagógica até as suas práticas em geral, não só àquelas com os alunos que possuem deficiências e suas famílias, mas com todos. (RIGO, 2016, p. 16)

Neste sentido, é necessário destacar que a Educação Especial não se resume ao atendimento individual dos estudantes e que a inclusão escolar não se limita ao

AEE, tampouco aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Da mesma forma, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (SEESP/MEC, 2008)

Posteriormente, foi questionado aos docentes como eles entendem o trabalho do professor de educação especial na escola, o que representou o seguinte resultado:

Figura 5 - Como os docentes entendem o trabalho do professor de educação especial na escola.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Descrição: Figura contendo um gráfico, em retângulo com borda preta e com fundo branco. Na parte superior esquerda do retângulo, o questionamento: “Como você entende o trabalho do professor de Educação Especial na escola?” e abaixo “18 respostas”. No lado esquerdo, um gráfico em formato de pizza onde a parte maior, em laranja, corresponde a 83,3%% das respostas, outra parte em vermelho 11,1%, e outra pequena parte em azul correspondente a 5,6%. No lado direito, as cores e resposta da questão.

Nesta questão, um número significativo de participantes (15 docentes) respondeu a alternativa mais correta: “É o professor que tem a formação específica para identificar, elaborar e colocar em prática, junto aos professores de sala de aula regular, recursos de acessibilidade para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.” Pouco mais de 10% (2 participantes) respondeu que seria o profissional que atende o estudante apenas em SR no turno inverso, o que é uma das funções do professor de educação especial, porém não a única. Somente

um dos participantes respondeu que o trabalho do professor de educação especial substitui o do professor de sala de aula regular, por ter formação específica.

Compreende-se que ainda há uma confusão do papel do professor de educação especial na escola, e, conforme mencionam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) a qualidade do processo ensino-aprendizagem não é garantido só pelo AEE, e, ao adotá-lo como serviço exclusivo ao estudante público-alvo, corre-se um risco muito maior de fracasso escolar.

Dessa forma, faz-se necessário se pensar a ação colaborativa, pois, “trata-se de um equívoco imaginar que a educação inclusiva é uma ‘bandeira’ da educação especial dirigida, apenas ao seu alunado, bem como supor que nos satisfazemos com a inclusão praticada como um movimento de ‘colocar em’.” (CARVALHO, 2013, p. 115)

Posto isto, em uma última questão desta seção do questionário foi perguntado aos participantes: “O que você entende como trabalho colaborativo quando se fala em inclusão escolar”? Todos os docentes responderam a alternativa mais correta, onde se definia o trabalho colaborativo na inclusão escolar como um trabalho em equipe, de forma que o professor de educação especial, o professor de sala de aula regular e equipe gestora pensam juntos as estratégias para ter uma escola mais inclusiva. Neste caso, existiam outras duas questões, uma colocando o trabalho colaborativo como impossível de ser realizado por falta de tempo e outra como sendo um trabalho a ser feito apenas nas horas de planejamento do professor.

Entende-se aqui que os docentes entrevistados percebem a possibilidade de ser realizado o trabalho colaborativo no dia a dia de seu trabalho pedagógico, em parceria com toda a equipe da escola. Mesmo apresentando alguns resultados de conhecimento equivocados sobre as funções da EE ou do AEE, os docentes percebem a importância do trabalho colaborativo, e isto também será mencionado mais adiante nas respostas das entrevistas.

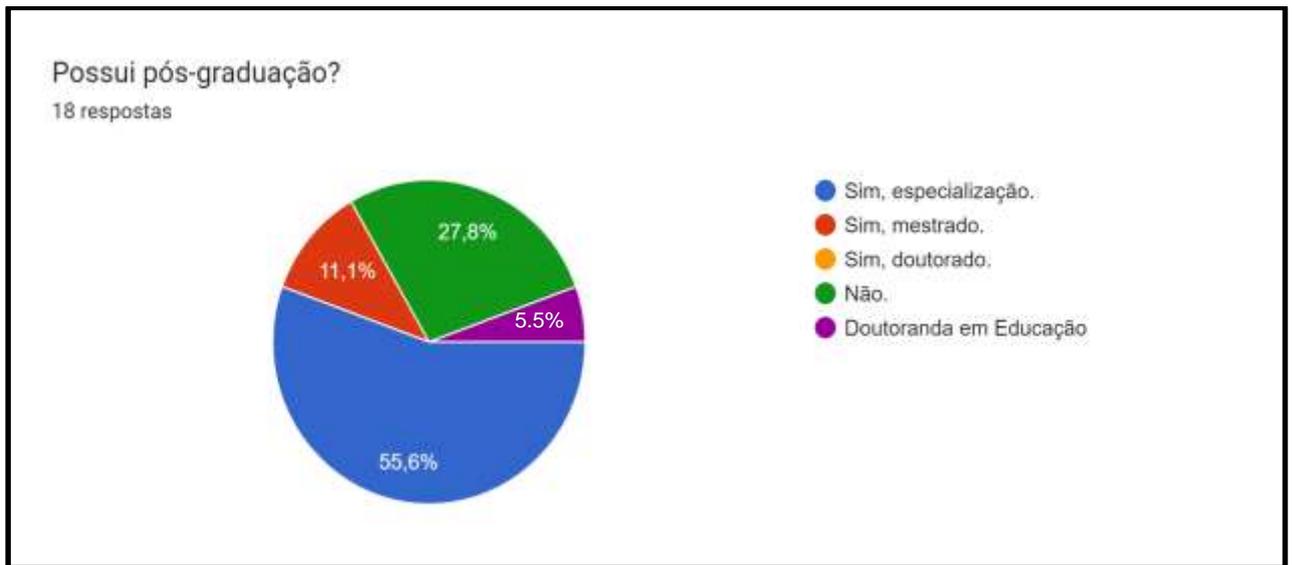
Entende-se que pode haver resistências que se tornam barreiras para a inclusão em todos os espaços, como menciona Carvalho (2013, p. 78), “quando uma professora diz ‘não quero esse menino na minha sala’, pode-se interpretar sua recusa como má vontade, medo, pouca colaboração ou como tradução do desejo de contribuir para o sucesso de aprendizagem do aluno, para o qual se sente desqualificada!”. Por isso, é necessário se refletir sobre o que causa essas

resistências mencionadas por Carvalho (2013), seria a falta de conhecimento, de formação adequada, falta de diálogo entre a equipe pedagógica? Fica claro aqui que os professores sabem o que significa um ensino colaborativo. Dessa forma, se pensar em ações que estimulem este movimento é o que está sendo proposto, maneiras viáveis de proporcionar espaço dentro da escola para um maior diálogo e produção de conhecimento sobre inclusão escolar.

## 5. 2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES: HÁ ESPAÇO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR?

Em uma segunda parte do questionário, foram abordadas questões relativas à formação inicial e continuada dos professores. Em uma questão inicial foi abordada a formação inicial dos participantes, sendo que 14 docentes (77,8%) são formados em pedagogia e apenas 4 em licenciaturas em área específica. Este dado inicial já mostra que os professores que mais se interessaram em participar da pesquisa foram os de anos iniciais, visto que foram convidados também os professores de área do Ensino Fundamental, tendo um aceite menos de participação. Uma das hipóteses a ser aqui abordada é a de que os professores de área acabam tendo menos contato com os estudantes, têm mais turmas, mais estudantes e mais escolas, o que dificulta a aproximação com os professores de educação especial e o AEE. Mais adiante, sobre a pós-graduação, obteve-se o seguinte resultado:

Figura 6 - Os docentes possuem pós graduação?



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Descrição: Figura contendo um gráfico, em retângulo com borda preta e com fundo branco. Na parte superior esquerda do retângulo, o questionamento: “O que você entende como Educação Especial?” e abaixo “18 respostas”. No lado esquerdo, um gráfico em formato de pizza onde a parte maior, em azul, corresponde a 55,6% das respostas, outra parte em verde, 27,8%, outra em vermelho 11,1%, e outra pequena parte em lilás correspondente a 5,5%. No lado direito, as cores e resposta da questão .

Dessa forma, dos 18 participantes da pesquisa 13 possuem pós-graduação, destes, 10 possuem especialização lato-sensu, 2 possuem mestrado e 1 está realizando o doutorado, porém ainda não concluiu. Observa-se então que 5 (27,8%) destes participantes nesta amostra não possuem nenhum tipo de pós-graduação.

Esta questão, quando respondida positivamente, encaminhou os participantes para uma outra subseção do questionário, onde os docentes responderam qual a área de formação da sua pós-graduação, onde observam-se alguns pontos destacados a seguir.

Quadro 1 - Área de formação dos docentes entrevistados.

(continua)

Gestão Escolar/educacional	5
Educação Infantil/alfabetização	3
Psicopedagogia	3
Orientação Educacional	2

Quadro 1 - Área de formação dos docentes entrevistados.

(conclusão)

Supervisão Escolar	2
Psicologia	1
Formação de professores	1
Ensino de matemática	1
Doutorado em educação	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dos 13 participantes que responderam ter realizado pós-graduação, 5 foram na área da gestão educacional, sendo que um deles também tinha especialização em orientação, outro em educação infantil e outro em psicopedagogia. Na área da psicopedagogia, foram 3 respostas, incluindo o participante com pós-graduação também em gestão educacional. Nas áreas da educação infantil também houve 3 respostas, sendo que 2 destes também realizaram a especialização em gestão educacional. Em orientação escolar houve 2 respostas, supervisão escolar também 2 e outras 3 respostas únicas (formação de professores, ensino de matemática e doutorado em educação). Observa-se que a maioria dos docentes com pós-graduação são especialistas em gestão escolar e 4 dos que responderam tem mais de uma especialização.

Nesta mesma subseção, foi realizada a seguinte pergunta: Sua pós-graduação foi relacionada com inclusão escolar? Dos 13 participantes, 10 responderam que não, somente 3 responderam que sim, os mesmos que responderam na área da psicopedagogia. Entende-se desta forma que estes docentes consideram que a área da psicopedagogia está relacionada com a inclusão escolar, por estudar os processos de aprendizagem atípicos, como transtornos e dificuldades.

Em uma outra seção, foram analisadas as informações sobre formações continuadas dos docentes que participaram deste estudo. Em uma primeira questão procurou-se saber que os docentes costumam realizar formações continuadas que tenham relação com a inclusão. Dos 18 participantes, 11 responderam sim e 7 responderam não, ou seja, 38,9% dos participantes não costumam realizar formações relacionadas com a inclusão escolar.

De acordo com Sasaki (2003), a inclusão escolar é um processo de adequação da escola em relação ao estudante, ou seja, não seria o processo de adaptação do estudante com a escola, mas sim de transformá-la para abraçar as diversidades do ser humano.

As escolas passam a ser chamadas de inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituindo ou acrescentando nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências. (SASSAKI, 2003, p. 2-3)

Dessa forma, a formação continuada sobre a inclusão escolar pode estimular os docentes a mudarem suas práticas de forma a considerar mais as diferenças de seus estudantes. Dessa forma, com o reconhecimento das diferenças e individualidades pelo sistema educacional, conforme menciona Carvalho (2013), não apenas os estudantes com deficiência, TEA ou AH/SD seriam ajudados, mas sim qualquer estudante que passe em algum momento por alguma dificuldade na aprendizagem.

Na sequência, perguntou-se aos docentes sobre quem disponibiliza as formações continuadas que realizam:

Figura 7 - Quem disponibiliza as formações continuadas realizadas pelos docentes.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Descrição: Figura contendo um gráfico, em retângulo com borda preta e com fundo branco. Na parte superior esquerda do retângulo, o questionamento: “As formações continuadas que você realiza, sejam elas sobre inclusão ou não, são disponibilizadas por:?” e abaixo “17 respostas”. No lado esquerdo, um gráfico em formato de pizza onde a parte maior, em verde, corresponde a 41,2% das respostas, outra parte em laranja 35,3%, outra em azul 17,6%, e outra pequena parte em vermelho correspondente a 5,6%. No lado direito, as cores e resposta da questão.

Dessa forma, observa-se que a maioria dos participantes considera a busca pessoal uma forma de realizar a formação continuada, sendo que 6 deles considera ainda esta opção a única possível. Faz-se necessário refletir sobre este dado pensando de uma forma crítica sobre a assistência das mantenedoras para as formações continuadas dos docentes. Conforme Freire (2002), a formação continuada deve ser um processo contínuo e permanente do desenvolvimento profissional docente, sendo os momentos de reflexões críticas sobre as práticas, fundamentais. Palestras, cursos, oficinas, ministradas por pessoas que estão fora da escola pública podem trazer um aporte teórico, mas é necessário se pensar se este tipo de formação vem ao encontro do processo de reflexão sobre a prática. Assim, para Freire (2002, p. 19), “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar”.

Então, olhando sob outro prisma, há algo de muito positivo quando percebe-se a quantidade de respostas dos docentes sobre a busca pessoal pela formação continuada. Isto mostra que, mesmo por vezes faltando o interesse do poder público em estimular e oferecer formação continuada de qualidade, este docente tem o propósito de buscar, de melhorar a sua prática. Para Freire (2002), a curiosidade é o que move o educador para o aperfeiçoamento docente:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2002, p.15).

Ademais, na penúltima questão e de forma objetiva, é perguntado aos participantes sobre as teorias e temas abordados em formações sobre inclusão, se estes foram ou não satisfatórios para a atuação em sala de aula. As respostas se dividiram quase igualmente, sendo que cerca de 52% (10 participantes) responderam sim, porém 48% (8 participantes) responderam não.

Nesta parte analisa-se a efetividade das formações na área da inclusão escolar aos professores de sala de aula regular. Há de se pensar se a metodologia utilizada ou os temas que são abordados durante as formações de fato auxiliam o professor na prática do dia a dia em uma escola inclusiva. Da mesma forma, pensar se ocorre o incentivo adequado para que os professores trabalhem de forma colaborativa junto aos professores de educação especial e entendam o AEE como um suporte, como uma parceria de trabalho.

A formação continuada, conforme Gatti (2008), vai além dos cursos oferecidos pelas mantenedoras ou instituições de ensino aos professores, mas está em tudo que pode de fato contribuir para melhorar o desempenho destes profissionais em sua atuação. Com base na análise dos dados aqui apresentados, é necessário refletir sobre como estas formações realizadas pelos professores estão de fato atingindo seus objetivos. Assim, pensar se há um processo de reflexão crítica sobre a prática docente, se há situações que possibilitem a troca de conhecimento entre os docentes. Principalmente, quando se fala em inclusão, os professores devem aprender a trabalharem juntos, a compartilharem saberes em prol de uma melhor prática pedagógica com seus alunos sejam eles quais forem.

Por fim, em uma última pergunta do questionário, realizada de forma aberta, foi perguntado aos participantes quais temas ou assuntos eles consideram importantes para serem abordados em uma formação sobre a inclusão. Nesta questão, foi possível elencar a **categoria 1** (Conteúdos considerados importantes pelos docentes para uma formação sobre inclusão escolar.), mencionada no método de análise utilizado para esta pesquisa.

Quadro 2 - Temas/assuntos que os docentes consideram importantes para serem abordados em uma formação sobre inclusão escolar.

(continua)

Professor Entrevistado	Temas a serem abordados em formações sobre inclusão
A	<i>“Práticas em sala de aula”</i>
B	<i>“recursos e meios pedagógicos”, “elaboração de atividades inclusivas na sala de aula”</i>
C	<i>“atividades em sala de aula para autistas”</i>
D	<i>“inclusão em vida real, no dia a dia”</i>

Quadro 2 - Temas/assuntos que os docentes consideram importantes para serem abordados em uma formação sobre inclusão escolar.

(conclusão)

E	<i>“atendimento dos alunos com características diferentes”</i>
F	<i>“currículos, atividades voltadas ao cotidiano do ensino”</i>
G	<i>“ideias e sugestões de atividades em sala de aula para fazer inclusão”</i>
H	<i>“Planejamento que que o atendimento seja eficaz”</i>
I	<i>“quem é o aluno da educação especial, como ele aprende, como a escola pode desenvolver as suas habilidades”</i>
J	<i>“dificuldades da aprendizagem, como trabalhar”</i>
K	<i>“a inclusão escolar realmente inclui o aluno com deficiência?”</i>
L	<i>“alternativas de atividades diferenciadas para alunos com autismo ou deficiências”</i>
M	<i>“como trabalhar com os estudantes do AEE na sala de aula”</i>
N	<i>“recursos pedagógicos e adaptação de atividades”</i>
O	<i>“práticas de inclusão na escola”</i>
P	<i>“adaptações do currículo para os alunos do AEE”</i>
Q	<i>“atividades para alunos com deficiência, como lidar com as crises dos autistas”</i>
R	<i>“como utilizar os recursos da escola para ensinar os alunos com dificuldades”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim, como demonstrado no Quadro 2, a maioria dos participantes respondeu que gostariam de discussões sobre as práticas em sala de aula, recursos e elaboração de atividades inclusivas. Os docentes sugeriram temas como: *“recursos e meios pedagógicos para a elaboração de atividades inclusivas na sala de aula”*, *“currículo e cotidiano do ensino”*, *ideias e sugestões de atividades para realizar em sala de aula*, *“quem é o aluno, como lidar com ele, como desenvolver suas habilidades”*.

Portanto, percebe-se que os docentes participantes desta pesquisa, em sua grande maioria, sentem falta de formações que envolvem o cotidiano real da escola pública, com propostas efetivas, discussões de casos reais e formas de ensinar aos alunos com alguma atipicidade na sua aprendizagem. Segundo Carvalho (2013), a inclusão é um processo muito complexo que demanda mudanças significativas nas instituições, não apenas no campo teórico, mas na prática.

Percebe-se que os docentes entendem essa complexidade e sentem falta de formações que tragam aspectos mais reflexivos sobre a própria prática, pois, conforme Carvalho (2013, p. 36), a inclusão se fundamenta “na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda ordem.”

### 5.3 POSSIBILIDADES DE SE CONSTITUIR ESPAÇOS REFLEXIVOS E (AUTO)FORMATIVOS NA ESCOLA

Nesta parte da análise dos dados, adentra-se nas questões da entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), onde analisa-se o entendimento dos docentes sobre a formação, a (auto)formação e como estes participantes consideram viável de serem realizados os espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo.

Com a finalidade de manter o sigilo das identidades dos participantes desta pesquisa, denomina-se aqui os dezoito participantes como “professor A, B, C...”. As entrevistas foram realizadas em formato de diálogo, deixando os participantes falarem sobre seus anseios e opiniões de forma livre, sendo anotados trechos importantes das falas que serão aqui analisadas fazendo relação com o problema de pesquisa e buscando relações com o objetivo deste trabalho.

Sendo assim, iniciou-se o primeiro questionamento, de se os participantes sabiam a diferença entre a formação e a (auto)formação docente, pedindo que contassem um pouco sobre as suas experiências. Apenas 3 dos 18 participantes não souberam responder, dizendo nunca terem ouvido falar na palavra “autoformação”. Quanto às respostas desta primeira pergunta, foram selecionados alguns trechos importantes de todas as respostas que se assemelham nas falas, organizadas neste quadro:

Quadro 3 - Questão 1 da entrevista: “Você sabe a diferença entre a formação e a (auto)formação docente? Fale um pouco sobre a sua experiência”.

(continua)

<b>Professor Entrevistado</b>	<b>Formação</b>	<b>Autoformação</b>
A	<i>“graduação, pós e cursos que realizamos”</i>	<i>“não sei responder, nunca ouvi falar”</i>
B	<i>“formação inicial e continuada”</i>	<i>“buscar mais conhecimentos, voltar a estudar”</i>
C	<i>“aquilo que tu estudas, que te capacita”</i>	<i>“análise de como está sendo ou de como é o teu trabalho dentro e fora de sala de aula”</i>
D	<i>“formação na universidade”</i>	<i>“estudo de eficiência, o que fazemos por vontade própria”</i>
E	<i>“é o curso que fazemos para sermos professores”</i>	<i>“a formação do dia a dia, da sala de aula”</i>
F	<i>“graduação, cursos ministrados por outras pessoas”</i>	<i>“desejo das pessoas em se aprimorar em um determinado assunto, uma busca pessoal”</i>
G	<i>“é a formação que a pessoa tem”</i>	<i>“depende do desejo dos educadores”</i>
H	<i>“formação comum, graduação, pós”</i>	<i>“flexibilização nas atividades, ensino de mais qualidade”</i>
I	<i>“formação, cursos”</i>	<i>“não sei responder”</i>
J	<i>“os cursos que oferecem, da CRE, SMED”</i>	<i>“o que a gente busca”</i>
K	<i>“a graduação e as pós, mestrado, doutorado”</i>	<i>“depende da concepção, acho que nesse caso seria o que buscamos por si”</i>
L	<i>“o curso que fiz para atuar na minha profissão”</i>	<i>“quando busco informações sobre o que não sei, nos momentos de dificuldade”</i>
M	<i>“formação específica da área”</i>	<i>“por si mesmo, a busca incansável que fazemos para por exemplo, atingir os alunos com necessidades especiais”</i>
N	<i>“” formação recebida no curso realizado”</i>	<i>“busca por aprimoramento”</i>
O	<i>“saberes adquiridos na graduação”</i>	<i>“se constrói pelas experiências vividas por este profissional”</i>
P	<i>“formação acadêmica da graduação ou pós”</i>	<i>“adaptações diárias que fazemos ao longo dos dias letivos”</i>

Quadro 3 - Questão 1 da entrevista: “Você sabe a diferença entre a formação e a (auto)formação docente? Fale um pouco sobre a sua experiência”.

		(conclusão)
Q	<i>“mais ampla e formalizada”</i>	<i>“formação pessoal ou entre pares”</i>
R	<i>“graduação, especialização ou formação continuada”</i>	<i>“espaço da sua própria formação, a partir das necessidades e dificuldades que encontra no trabalho pedagógico”</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante disso, fica claro que a maioria dos entrevistados nesta amostra consegue identificar a diferença entre formação e autoformação, assim como percebem a autoformação como um processo mais pessoal e de busca do próprio docente. Assim, quando observam-se, nas falas, trechos como do professor D, *“estudo de eficiência por vontade própria”* ou também como o professor F refere em *“desejo de se aprimorar em um determinado assunto”*, entre outros trechos listados acima, é possível perceber a que os docentes entendem a (auto)formação como uma busca pessoal, sendo observada a **categoria 2** (O que é a (auto)formação na visão dos docentes). Assim, nessa categoria encontram-se muitos termos em comum, como *“busca pessoal”*, *“estudo por vontade própria”*, *desejo dos educadores*, *“busca por aprimoramento”*, e procura de formação a partir das *“experiências vividas”* ou *“necessidades e dificuldades”*

Ademais, durante este primeiro questionamento da entrevista onde é proposto aos professores falarem das suas experiências, apareceram alguns trechos de falas, como a do professor B: *“acredito que preciso ir buscar mais conhecimentos, preciso voltar a estudar”* ou do professor G: *“acredito que a autoformação depende do desejo dos educadores, e penso que sempre estamos buscando”*. Observa-se, nesses trechos, a vontade que os docentes possuem em buscar mais conhecimentos, valorizando esta busca pessoal. Da mesma forma, o professor M menciona:

*Nunca li especificamente sobre, mas se auto significa por si mesmo, acredito que tudo que nós professores de área que não temos formação específica fizemos é uma busca incansável de atingir alunos tanto com necessidades especiais quanto com defasagens de aprendizagem é uma autoformação. (Professor M)*

Assim, o professor M percebe sua busca por conhecimentos a respeito de seus estudantes público da educação especial ou com alguma atipicidade na aprendizagem uma forma de autoformação. Ainda, em alguns trechos como do professor L *“quando busco informações sobre o que não sei, nos momentos de dificuldades ou necessidades”*, ou do professor R *“espaço da própria formação, a partir das necessidades e dificuldades que encontra no trabalho pedagógico”*, observou-se, claramente, uma relação da autoformação com a busca por conhecimento frente a um desafio novo em sua trajetória.

Conforme Alonso (2013), o professor que tem consciência da importância de adequar a sua prática para as necessidades de seus estudantes pode por vezes se sentir despreparado para identificar e avaliar estas necessidades, pois percebe não ter os instrumentos necessários, entretanto, este professor precisa saber que é capaz de tornar o processo inclusivo possível. *“Para isso, deverá buscar novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandas exigidas em sua atuação profissional.”* (ALONSO, 2013, p. 4)

Posto isto, pode-se inferir que há uma necessidade dos docentes em buscar conhecimentos e realizarem isto de maneira autônoma se forma a contribuir de maneira efetiva com seu trabalho pedagógico. Muitos dos entrevistados colocaram a autoformação como algo a ser realizado ao longo de suas experiências, a partir de suas dificuldades do dia a dia em sala de aula, também destacando que pode ser realizada entre os pares.

Em seguida, foi realizada aos participantes a seguinte pergunta: *“Como você considera viável realizar encontros de formação ou autoformação na sua escola?”*. Foi disponibilizado aos professores algumas opções/sugestões, assim como poderiam responder abertamente.

Figura 8 - Possibilidades de realizar encontros de formação e autoformação na escola.



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2022)

**Descrição:** Figura contendo um gráfico, um retângulo, sem borda, com fundo cinza. Na parte superior o título: “Possibilidades de realizar encontros de formação e autoformação na escola”. No lado direito, um gráfico em formato de pizza em 3 dimensões, mostrando uma parte maior na cor azul representando 77%, outra parte em laranja representando 11%, outra em amarelo representando 7% e outra em cinza representando 5%. No lado direito, a legenda com as cores e as respostas da questão.

Assim sendo, a maioria dos professores pensa ser mais viável alternar entre encontros presenciais e virtuais (14 docentes), 2 responderam que os encontros deveriam ser somente de forma presencial, um apenas de forma virtual e ainda um dos participantes colocou estes encontros como inviáveis sem algum incentivo monetário ou substituição de dias letivos.

Em uma última questão, realizou-se a seguinte pergunta: Ainda sobre a formação e autoformação docente sobre inclusão escolar, como você considera importante e viável de ser algo realizado na escola em que trabalha? Esta questão foi realizada de forma aberta. A partir das respostas destes dois questionamentos das entrevistas, foi possível elencar a **categoria 3**: Maneiras consideradas viáveis para se estabelecer espaços de (auto)formação na escola.

Ao sistematizar as respostas das entrevistas relativas às questões onde os professores falaram sobre a importância da (auto)formação e sobre a viabilidade de ocorrerem espaços para isto dentro da escola, foram observadas muitas questões

relativas à categoria 3 elencada que destacaram a importância de ocorrerem estes espaços, como na fala do professor H:

*“Considero muito importante proporcionar encontros de debates juntamente com professores e equipe diretiva sobre dificuldades e soluções para combater a evasão escolar e a desmotivação de pais e alunos no contexto escolar...”*

Da mesma forma, o professor P coloca que a (auto)formação *“É de extrema importância, pois na maioria das vezes não temos conhecimento sobre o tema o que dificulta o trabalho em sala de aula”*. Assim, percebe-se que o professor está em busca de conhecimento, e, conforme Nóvoa (2001, p. 25), *“é no espaço de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.”* Ainda, Nóvoa (2001) destaca que especialistas externos à escola têm a sua importância, mas o conhecimento teórico fará sentido se o professor for capaz de inserir e articular com seu trabalho em sala de aula, assim como em seu desenvolvimento pessoal.

Em outros trechos da entrevista, como na fala do professor I, percebe-se que os docentes consideram os espaços de (auto)formação viáveis e importantes: *“Viável para ser trabalhado na escola e principalmente atingir o aluno de forma que ele não se sinta excluído da turma.”*. Também observou-se essa opinião na fala do professor Q, onde fala que considera viáveis e importantes estes espaços dentro da escola, *“pois é uma demanda emergente e às vezes não temos tempo para buscar essa formação específica.”*

Nóvoa (2001) defende que o melhor lugar para se fazer formação é na escola, para ele, *“O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”* (NÓVOA, 2001, p. 2). Assim, oportunizar espaços para a (auto)formação na escola pode ser uma saída a essas demandas emergentes, como referem os participantes da pesquisa.

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação.

Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. (NÓVOA, 2001, p. 2)

Ao conduzir a entrevista, questionou-se aos participantes, de que forma eles consideravam mais viável ocorrerem estes espaços de formação, de uma maneira mais prática. Assim, além das respostas já trazidas na questão anterior, onde a maioria mencionou a alternância entre encontros presenciais e virtuais, houve algumas declarações como do professor F, *“formações mensais, ocupando espaço das reuniões pedagógicas”* ou também na fala do professor O, *“sendo muito importante organização e planejamento para a participação dos professores”*.

Dessa forma, a (auto)formação faz parte do trajeto profissional docente, e, sendo possível proporcionar espaços para que aconteça no seu dia a dia e em meio aos seus pares, pode promover um melhor aproveitamento em comparação com as atividades formativas das quais os professores já estão acostumados a participar.

Conforme Josso (2002), a autoformação se estabelece pela autodescoberta e pela interpretação da realidade educacional em que o docente está inserido, isto em conjuntura com os interesses pessoais e necessidades de formação dentro do contexto e da subjetividade deste docente, pois *“formar é sempre formar-se”*. (JOSSO, 2002, p. 09)

Assim, fazendo uma interlocução com a questão de (auto)formação direcionada à inclusão escolar, o docente estando em seu local de exercício do trabalho, dentro dos espaços escolares, há uma maior possibilidade de avaliar as experiências, pensar em suas vivências. Conforme Josso 2002, neste movimento o professor se torna protagonista de sua história de vida e de formação profissional, vinculando os aspectos profissionais e pessoais que de fato não podem ser separados.

Ainda, em consonância com o que está sendo discutido, o professor L menciona que os espaços para a (auto)formação são importantes e viáveis, pois, *“os professores estão na busca constante de informações para sanar as dúvidas e necessidades do dia a dia”*. Da mesma maneira, o professor R coloca que, *“precisamos compreender cada vez mais o processo de inclusão na sala de aula”*, e o professor G revela: *“acredito muito no trabalho colaborativo”*. Desta forma, verifica-

se que há uma disponibilidade, neste grupo de docentes participantes desta pesquisa, em participar destes encontros de formação ou autoformação.

Em vista disso, TEIXEIRA (2011, p. 14) coloca que:

A autoformação tem se apresentado como uma dimensão de desenvolvimento que integra os aspectos individuais e os contextuais, focando os limites e as potencialidades dos sujeitos, como agentes participativos e intervenientes nas situações concretas de realização da prática pedagógica. Essa concepção de formação reflete as dificuldades e os êxitos das atitudes do professor, articulando-os às dinâmicas de autogestão dos projetos de melhoria da prática pedagógica, o que se opõe aos princípios mecanicistas de efetivação das ações concernentes ao desenvolvimento docente.

Assim sendo, este tipo de formação possibilita ao professor maior autonomia e associação dos processos teóricos e reflexivos com seu cotidiano de sala de aula, suas necessidades profissionais, contemplando os processos de inclusão escolar. Ainda, Teixeira (2011, p. 53) coloca que “na construção do processo de autoformação docente, o professor não é um mero espectador, mas parte importante na compreensão desse processo, ” o que significa que este tipo de formação leva em conta não apenas processos teóricos, mas também as individualidades de cada ser docente, cada instituição em que atua considerando as subjetividades e processos de desenvolvimento profissional.

Por fim, novamente, traz-se a reflexão de Nóvoa (1995), na qual coloca que não se pode haver um ensino de qualidade, tampouco uma transformação da escola, sem haver mudanças para que a formação dos professores tenha mais qualidade. Não há, conforme Nóvoa (1995), uma formação docente de qualidade, seja ela inicial, continuada, ou autoformativa, sem estar adequada aos anseios dos docentes em relação à sua ação pedagógica. Portanto, para fazer acontecer uma educação inclusiva de qualidade, há de se pensar em mudanças e alternativas nas formações pedagógicas que melhor atendam às demandas docentes.

## 6 PRODUTO DA PESQUISA: INSTRUMENTO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE

Os resultados da análise do questionário e da entrevista trouxeram subsídios para a elaboração do “**Instrumento de (Auto)formação Docente**”, produto desta pesquisa. Este instrumento tem o objetivo de auxiliar o professor de educação especial ou outro profissional que, possivelmente, pode utilizá-lo, a identificar em sua equipe quais as necessidades e possibilidades de se propor os processos de (auto)formação, implementando, aos poucos, uma cultura de (auto)formação sobre a inclusão na escola, a fim de incentivar o ensino colaborativo, tornando os processos inclusivos, objetivo comum entre toda a equipe da escola.

Esse instrumento foi criado em formato de um formulário adaptável ao contexto de cada instituição, como uma sugestão para as equipes de escolas inclusivas como forma de organizar estes espaços de (auto)formação, contribuindo com os processos de inclusão. A sugestão é que este instrumento seja aplicado pela equipe de Educação Especial da escola junto à equipe gestora.

Considerando a individualidade de cada realidade escolar, o professor de Educação Especial junto à sua equipe poderá modificar o instrumento a fim de atender aos objetivos a que se destinam. Cada instituição escolar terá um perfil docente diferenciado, considerando a subjetividade humana. Por vezes, em algum momento ou situação, a autoformação será a forma mais adequada, em outras pode ser uma formação continuada mais específica e direcionada, tudo dependerá do perfil da equipe e do contexto em que está inserida.

### **Instrumento de (Auto)formação Docente**

Este instrumento tem o objetivo de identificar na equipe de professores quais as necessidades e possibilidades de se propor os processos de (auto)formação. Este formulário (Fig. 1) é composto de 3 partes, onde o gestor da equipe (a sugestão é o professor de educação especial estar junto a esta equipe na aplicação e análise) aplica aos integrantes da equipe, obtendo assim um resultado individual acerca da formação continuada.

Com os resultados individuais em mãos, ele faz a análise da equipe. Assim, pode agir de forma a alcançar melhor resultado nos processos de formação/ (auto)formação docente. Como forma de agilizar o processo e obter os dados de maneira mais organizada, poderá ser utilizado o Formulário Online (Google Formulários ou outro).

O gestor pode então obter dois diagnósticos:

- Equipe com perfil de **autoformação continuada**
- Equipe com **formação continuada dirigida**

A partir do diagnóstico, as intervenções de (auto)formação/formação podem ser desenvolvidas garantindo melhores resultados nos processos formativos.

Quadro 4 - Formulário individual.

(continua)

Critérios	Inquéritos	Reações
<p>1ª parte (exploração do autoconhecimento, como fazem, o que levam as pessoas a buscar uma formação, questões pessoais):  <b>“Reconhecendo meu estilo de exercer minhas tarefas no processo de formação continuada.”</b> Nesta parte, o instrumento buscará identificar se os educadores da escola costumam buscar suas formações de forma autônoma ou se somente participam de formações obrigatórias oferecidas pelas mantenedoras</p>	<p>1. Sou uma pessoa que sinto necessidade de ler e saber de coisas novas  <input type="checkbox"/> sempre  <input type="checkbox"/> algumas vezes  <input type="checkbox"/> raramente</p> <p>2. Ao longo de minha trajetória profissional lembro de ter participado de curso, palestras, encontros, relativos à minha atuação profissional, por minha própria busca, isso é, eu quis saber sobre os temas.  <input type="checkbox"/> sempre  <input type="checkbox"/> algumas vezes  <input type="checkbox"/> raramente</p> <p>3. Quando me deparo com uma situação em sala de aula na qual não sei como lidar, procuro conhecimento sobre o assunto por meio de pesquisa, diálogo com outros educadores ou algum curso.  <input type="checkbox"/> sempre  <input type="checkbox"/> algumas vezes  <input type="checkbox"/> raramente</p>	<p>- Para todas respostas marcadas sempre, o estilo de formação continuada perpassa o conceito autônomo. Neste caso, espaços de autoformação poderiam ser propostos com facilidade.</p> <p>- Para duas respostas ou mais marcadas algumas vezes, existe um conceito de formação continuada como sendo necessário, mas sem muito investimento pessoal. Indica que a equipe precisa intervir e estimular maior autonomia.</p> <p>- Para uma ou mais marcadas raramente, a concepção de formação continuada, praticamente inexistente, e a formação continuada pode ocorrer somente se for obrigatória. Indica atenção maior da equipe para estimular os docentes.</p>

Quadro 4 - Formulário individual. (conclusão)		
<p>2ª parte (conhecer a formação inicial do professor, como foi a sua escolha profissional, se ela está associada a busca por formação continuada): <b>Quais temas, conteúdos teóricos são essenciais para o processo de inclusão que independem da característica das deficiências.</b> A ideia é perceber o que os educadores pensam como essencial em sua formação para ensinar estudantes com algum desenvolvimento atípico na aprendizagem ou que sejam público-alvo da educação especial, levando em conta a questão da subjetividade do indivíduo com deficiência, TEA ou AH/SD.</p>	<p>1.Minha formação inicial e continuada supre o que necessito para realizar um trabalho inclusivo em sala de aula.</p> <p>( ) Totalmente</p> <p>( ) Em parte</p> <p>( ) Não</p> <p>2. Existem temas ou conteúdos teóricos que necessito aprender para tornar minha atuação mais inclusiva no âmbito educacional.</p> <p>( ) Sim, temas relacionados as características das pessoas com deficiência, tais que poderiam me auxiliar no desenvolvimento de estratégias didáticas, planejamento educacional, entre outros.</p> <p>( ) Não, acredito que tenho a formação teórica necessária para a atuação com educação Inclusiva. Ademais, por ser uma área específica devem ficar a cargo dos profissionais que atuam no AEE, na sala de recursos.</p>	<p>- Para as respostas marcadas “totalmente” na questão 1, indica um perfil de docentes que teve boa formação sobre inclusão ou buscou ao longo da carreira; Em parte, indica uma média necessidade de se trabalhar formações mais teóricas; A resposta não, indica que necessitam ser realizadas formações sobre a educação inclusiva trazendo mais questões teóricas.</p> <p>- Na questão 2, observa-se, se for o caso, quais são as necessidades dos professores quanto aos conteúdos teóricos a serem trabalhados nos espaços de (auto)formação, e, principalmente indicam o grau de importância e interesse na para o processo.</p>
<p>3ª parte (entendendo a necessidade de formação continuada, caminhos para a (auto)formação): <b>O que buscamos com a (auto)formação e como podemos realizar.</b> Nesta parte, a busca é sobre o que os docentes buscam com as formações na área da inclusão, se sabem do que se trata a autoformação e como pensam ser possível este espaço de reflexão na escola em que atuam.</p> <p>- Esta terceira parte, mais específica para a aplicação dos espaços de (auto) formação, dará subsídios para o gestor e as equipes analisarem o perfil de seu corpo docente;</p>	<p>1.O que é autoformação:</p> <p>( ) processo no qual há uma implicação plena e contínua do profissional docente;</p> <p>( ) realização de formações externas em cursos, oficinas ou eventos;</p> <p>2.Quando e se faço uma formação, o que busco?</p> <p>( ) conhecimento pessoal e profissional</p> <p>( ) aprimoramento profissional</p> <p>( ) outros</p> <p>3. Como considero possível ocorrerem espaços para a (auto)formação na escola em que atuo:</p> <p>( ) Nos dias de reunião pedagógica e/ou planejamento;</p> <p>( ) Em sábados ou horários extracurriculares;</p> <p>( ) Somente presencialmente;</p> <p>( ) Somente de forma virtual;</p> <p>( ) Alternando entre espaços virtuais e encontros presenciais.</p>	<p>- Na questão 1, a resposta na primeira oval revela um reconhecimento do que é autoformação, visto que na segunda oval demonstra que é necessário trabalhar este conceito com a equipe.</p> <p>- Na questão 2, a resposta da primeira oval mostra um perfil docente que entende a formação como busca pessoal, não somente profissional, enquanto a resposta na segunda oval demonstra um perfil mais objetivo na procura por formação.</p> <p>- Na questão 3, há uma forma prática na organização dos espaços de (auto)formação. Esta alternativa mostra exemplos de opções, mas pode ser modificada de acordo com cada realidade escolar.</p>

Fonte: (Elaborado pela autora, 2022)

\*Este formulário pode ser adaptado conforme a necessidade da equipe ou instituição na qual será aplicado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de finalização da pesquisa, gerou-se um intenso processo de reflexão. Pensou-se em como todos os passos foram de extrema importância para a construção desta pesquisa, oriunda de um profundo interesse da pesquisadora em investigar, dentro da instituição em que atua. A questão geradora: se proporcionar espaços para (auto)formação de professores e gestores na escola de Educação Básica poderia contribuir com os processos de inclusão, percorreu todas as etapas do processo de investigação.

Desta forma, esta pesquisa abordou, com a temática de Inclusão Escolar, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), e o trabalho colaborativo, uma análise da (auto)formação de docentes como forma de contribuição para o trabalho colaborativo do AEE e sala de aula regular à serviço do processo de inclusão escolar. Assim, todo o estudo teórico que foi necessário para se delinear o projeto, e, posteriormente à qualificação, com certeza engrandeceu imensamente o conhecimento profissional da pesquisadora, assim como trouxe uma motivação ainda maior em continuar o movimento de investigação.

Ademais, em se tratando das pesquisas realizadas sobre a legislação atual no que diz respeito à formação continuada, inclusão escolar e ensino colaborativo, faz-se necessário mencionar dois pontos: a disparidade entre o que diz a lei e o que é de fato realizado ou é possível de ser realizado nas escolas públicas, assim como a falta de políticas públicas que garantam uma formação continuada de qualidade aos professores e gestores. Da mesma forma, é imprescindível mencionar que, o reflexo da falta de investimento do poder público com educação e a desvalorização profissional da classe de professores atinge não só a formação continuada, mas também os processos de (auto)formação dos docentes, visto que há uma real necessidade de investimento pessoal financeiro, disponibilidade de tempo e motivação para se realizar uma formação de qualidade.

Então, resgatando o objetivo geral desta pesquisa que foi conhecer como podem ocorrer processos de (auto)formação docente envolvendo professores de sala de aula regular, professores de educação especial e equipe gestora da escola, podem ser feitas algumas considerações, levando em conta também os objetivos específicos. No primeiro objetivo específico, investigar *o olhar dos professores de sala de aula*

*regular e equipe gestora no que diz respeito à inclusão escolar, educação especial e atendimento educacional especializado*; foi possível perceber algumas questões que precisam ser consideradas. Por meio da coleta e da análise dos dados dos questionários e das entrevistas, confirmou-se que ainda há um desconhecimento por parte dos docentes sobre o que seria a inclusão escolar, no entanto, este desconhecimento vai crescendo conforme questiona-se a estes professores o conceito, respectivamente, de Educação Especial, e Atendimento Educacional Especializado. Há, de certa forma, um equívoco sobre o que significa cada um destes termos, mas particularmente o papel do AEE. Um número significativo de participantes considera o AEE como um sinônimo da Educação Especial e de atendimento em SR de maneira clínica e não como uma de suas funções, o que já era uma hipótese inicial da pesquisadora, assim como outra parte considera o AEE um reforço escolar que também só é oferecido na SR. Neste caso, uma das funções da (auto)formação relacionada à inclusão e realizada dentro da escola, seria a desmistificação do trabalho do professor de Educação Especial, sobretudo do AEE, como algo isolado do cotidiano de sala de aula regular.

Adentrando no segundo objetivo específico, *analisar quais os anseios dos professores e gestores em relação à sua formação e desafios do cotidiano no tocante ao ensino preconizado pelos princípios da inclusão escolar*; também considerando as respostas da coleta de dados, ficou claro que, nesta amostra, mesmo com um número significativo de educadores com pós-graduação, poucos tiveram formação relacionada à inclusão que de fato contribuísem para a sua atuação de forma satisfatória. Mesmo aqueles docentes que realizam uma busca pessoal por formações relacionadas à inclusão consideram os conteúdos abordados não satisfatórios para a sua prática em sala de aula com estudantes público da educação especial ou com alguma atipicidade na aprendizagem.

Diante disso, os docentes participantes desta pesquisa, em quase uma totalidade das falas, sentem a necessidade de formações que tragam mais do seu cotidiano de sala de aula, contribuindo com suas ações pedagógicas e tornando-as mais inclusivas. Há, de fato, uma preocupação dos professores em relação aos estudantes público da Educação Especial, ou com qualquer transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, não há como deixar de considerar o período pós pandemia e todas as consequências que o ensino remoto trouxe no desenvolvimento

e aprendizagem dos estudantes, ocasionando, entre outras questões, a produção de diagnósticos não só de transtornos e dificuldades, mas também de deficiências.

O objetivo específico *identificar junto aos participantes da pesquisa como consideram viável a (auto)formação* pôde ser contemplado nos questionamentos realizados por meio da entrevista semiestruturada, onde foi possível perceber que há uma disponibilidade dos professores em participar de espaços de (auto)formação sobretudo se forem disponibilizados em horários compatíveis com sua carga horária na escola, como em momentos de reuniões pedagógicas, planejamentos ou por meio de alternância entre encontros presenciais e virtuais. Os docentes consideram momentos de formação ou (auto) formação sobre inclusão muito importantes, pois a demanda de atendimento adequado aos estudantes público da educação especial ou com dificuldades nos processos de aprendizagem é emergente.

Por fim, de forma a contemplar o último objetivo específico, *propor a organização de encontros para a (auto)formação de forma a experienciar o produto desta pesquisa* foi construído um Instrumento de (Auto)formação Docente, com o objetivo de identificar na equipe de professores quais as necessidades e possibilidades de se propor os processos de (auto)formação, por meio de um formulário adaptável a cada realidade escolar. O intuito da proposta deste instrumento é que outras equipes, de outras escolas, possam utilizá-lo como forma de auxiliar a organização de espaços de (auto) formação melhorando o trabalho colaborativo como um todo e, conseqüentemente, tornando as práticas mais inclusivas.

Diante do que foi apresentado, não se pode deixar de mencionar que um pesquisador nunca finda por completo sua missão, há uma busca constante, uma procura por respostas que o motiva e impulsiona a continuar pesquisando. Do mesmo modo que esse estudo, também apresenta suas limitações, no que tange a validação do instrumento que não foi possibilitado pelo tempo do estudo. Por isso, o trabalho não termina aqui, mas sim torna o estudo realizado como partida para que continue se pensando em espaços (auto)formativos, em ações que conduzam os caminhos para uma escola a cada dia mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALONSO, D. **Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula**. Revista Nova Escola, 1º dez 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020**. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Caderno do Governo (DOE) do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/17185909-materia395443.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://portal.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 454, de 20 de março de 2020**. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt454-20-ms.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt454-20-ms.htm). Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010: **Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006 – Brasília: O Instituto, 2007**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492304](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492304)<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BUSS, B. GIACOMAZZO, G. F. As interações Pedagógicas na Perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. *In: Interações pedagógicas na perspectiva do coensino. Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n.4, p.655-674, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

CASARIN, M. de M. TREVISON, P. F. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): Ações Para Incluir. *In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Org.). Atendimento educacional especializado: estado da arte / organizadoras Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão. - Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017.cap. 1*

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013. 176 p.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DURAN, M. C. G. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 22 – 36, 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/551>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, v., n.50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 fev. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. **Revista de Educação**, Porto Alegre/RS, v., n. 3 (63), p. 413-438, 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso em: 23 jan. 2022.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

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

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. **P. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

NÓVOA, A. A metamorfose da escola. **Revista Militar**, v. 72, n. 1, p. 33-42, 2020. Disponível em:

[https://www.revistamilitar.pt/recursos/files/2020/Revista\\_Militar\\_Jan\\_2020.pdf](https://www.revistamilitar.pt/recursos/files/2020/Revista_Militar_Jan_2020.pdf). Acesso em: 17 set. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Tres tesis para una tercera visión: Repensando la formación docente. **Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado**, Cidade, v. 23, n. 3, p. 211-222, 2019. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280/9306>. Acesso em: 28 out. 2021.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v., n. 142, p. 20-17, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. OLIVEIRA, J. P. de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina. dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

RIGO, N. Desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Políticas Locais. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v., n. 100, p. 187-213, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6007/5281>. Acesso em: 11 maio 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Cidade, v., n. 01, p., 2005.

SANTOS, M. S. O desafio de uma experiência. In: M. T. E. Mantoan (Org.). **Caminhos Pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras (pp.16- 123). São Paulo: Memnon, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2003. 174p.

SOARES, M. V. B. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 56-65.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, 2007.

TEIXEIRA, F. dos S. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. 147f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de..., Universidade Federal do Piauí, 2011.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado. *In*: SILUK, A. C. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a Prática Pedagógica. 1. ed. Santa Maria: UFSM. 2014. cap. 2. p. 32-74.

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

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Instrução Normativa 02/2020**: Regula o regime de exercícios disciplinares especiais. 2020a. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/429/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

## APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

### **Questionário intitulado: ESPAÇOS DE (AUTO)FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

Você foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "

Espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo", pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional - aplicada na EEEB Augusto Ruschi pela Professora Bárbara Gai Zanini Panta. Esta pesquisa, sob o tema: "(auto)formação de docentes como forma de contribuição para o trabalho colaborativo do AEE e sala de aula regular à serviço do processo de inclusão escolar.", busca entender de que forma é possível proporcionar espaços para a (auto)formação de professores e gestores de educação básica, a fim de contribuir com os processos de inclusão. Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer como podem ocorrer os processos de (auto)formação docente envolvendo professores de sala de aula regular, professores de educação especial e equipe gestora da escola, de forma a contribuir com a inclusão escolar. A pesquisa terá duração de 24 meses (período de estudos, elaboração do projeto, coleta dos dados, análise, discussão e apresentação dos resultados). Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, pois os dados apresentados serão relativos ao coletivo dos trabalhadores e não individuais. Os dados coletados serão utilizados em pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

\*Obrigatório

#### **PRIMEIRA SEÇÃO - DADOS INICIAIS**

**1. Você concorda com os termos acima colocados e aceita participar desta pesquisa? \***

Marcar apenas uma oval.

Sim ou Não

**2. Há quanto tempo atua em sala de aula? \***

Marcar apenas uma oval.

menos de 5 anos; entre 5 e 15 anos; mais de 15 anos

**3. Para você, Inclusão Escolar, Educação Especial e Atendimento**

**Educacional Especializado são conceitos diferentes?**

Marcar apenas uma oval.

Sim ou Não

**4. O que você entende como Inclusão Escolar? \***

Marcar apenas uma oval.

Opção 1 - O atendimento dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidade/Superdotação na escola regular.

Opção 2 - O acesso de todos os estudantes à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais ou desenvolvimento atípico.

Opção 3 - O trabalho do professor de Educação Especial na escola, no Atendimento Educacional Especializado.

Opção 4 - Outro:

**5. O que você entende como Educação Especial? \***

Marcar apenas uma oval.

Opção 1- O mesmo que inclusão escolar, substituindo o ensino comum para os estudantes que não conseguem acompanhar o ensino regular, realizando o Atendimento Educacional Especializado.

Opção 2 - A educação que é direcionada às pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação, somente na escola regular.

Opção 3 - Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, disponibilizando os recursos e serviços e orientando a equipe quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Opção 4 - Outro:

**6. O que você entende como Atendimento Educacional Especializado? \***

Marcar apenas uma oval.

Opção 1 - Um atendimento que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para obter plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Opção 2 - É um atendimento realizado exclusivamente em Sala de Recursos, como uma forma de reforço ao ensino comum, auxiliando os estudantes na participação em sala de aula regular.

Opção 3 - É um sinônimo de Educação Especial, acontece em atendimentos semanais de maneira clínica, onde o educador especial vai atender seu estudante com deficiência, TEA ou AH/SD, alfabetizando-o e ministrando o conteúdo de forma adaptada.

Opção 4 - Outro:

**7. Como você entende o trabalho do professor de educação especial na escola? \***

Marcar apenas uma oval.

Opção 1 - Este profissional atende aos estudantes com algum tipo de deficiência ou desenvolvimento atípico, substituindo o trabalho do professor de sala de aula regular, pois ele tem uma formação específica para este atendimento.

Opção 2 - É o profissional que atende o estudante somente na Sala de Recursos, em turno inverso ao do ensino regular.

Opção 3 - É o professor que tem a formação específica para identificar, elaborar e colocar em prática, junto aos professores de sala de aula regular, recursos de acessibilidade para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Opção 4 - Outro:

**8. O que você entende como "trabalho colaborativo", quando se fala em inclusão escolar? \***

Marcar apenas uma oval.

Opção 1 - É uma cooperação nas atividades do dia a dia do professor, realizado somente nas horas de planejamento.

Opção 2 - Tem como foco o trabalho em equipe, de forma que o professor de educação especial, o professor de sala de aula regular e equipe gestora juntos irão pensar em estratégias para que a escola seja mais inclusiva.

Opção 3 - Não é possível de ser realizado, pois não há tempo para isto dentro da escola.

Opção 4 - Outro:

**SEGUNDA SEÇÃO - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

**9. Qual sua formação inicial? \***

**Curso de graduação ou normal nível médio que o habilitou para atuar em sala de aula.**

Marcar apenas uma oval.

Pedagogia;

Licenciatura em área específica (Letras, matemática, geografia, etc...);

Outro:

**10. Possui pós-graduação? \***

Marcar apenas uma oval.

Sim, especialização;

Sim, mestrado.

Sim, doutorado.

Não. (Pular para a pergunta 13)

**Outro:**

**Pós Graduação**

**11. Se você respondeu sim para a formação em nível de pós graduação, especifique qual área de formação:**

QUESTÃO ABERTA

**12. Sua Pós-graduação foi relacionada com a inclusão escolar? \***

Marcar apenas uma oval.

Sim ou Não

**Formação Continuada**

**13. Você costuma realizar formação continuada que tenha relação com a inclusão escolar? \***

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

**14. As formações continuadas que você realiza, sejam elas sobre inclusão ou não, são disponibilizadas por:**

Marcar apenas uma oval.

Mantenedoras (CRE, SEDUC)

Escola

Busca pessoal

Todas as opções acima

Outro:

**Sobre as formações continuadas em inclusão**

**15. Sobre os temas e teorias abordados nestas formações sobre**

**inclusão, você considera que foram ou são satisfatórios para sua atuação em sala de aula?**

Marcar apenas uma oval.

Sim ou Não

**16. Quais temas/assuntos você considera importantes para serem abordados em uma formação sobre inclusão?**

QUESTÃO ABERTA

## APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### **ESPAÇOS DE (AUTO)FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

1. Você sabe a diferença entre a formação e a autoformação docente? Fale um pouco sobre a sua experiência.

2. Como você considera viável realizar encontros de formação ou autoformação na sua escola?

Opção 1: Presencialmente, em horários de reunião pedagógica.

Opção 2: Virtualmente, por meio de reuniões utilizando o Google Meet.

Opção 3: Alternando entre encontros presenciais e virtuais.

Outro:

3. Ainda sobre a formação e autoformação docente para além da inclusão escolar, o que você considera importante de ser abordado nestes encontros que poderia contribuir com os processos de inclusão?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo

**Pesquisador responsável:** Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**Mestranda:** Bárbara Gai Zanini Panta

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria

**Telefone para contato:** (55) 9 xxxxxxxxxxxxxx

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual de 1º e 2º graus Augusto Ruschi.

A responsável pelo presente projeto se compromete a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionário e entrevista semiestruturada, na modalidade online, no ano de 2022.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala xxxx, 97105-900 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Pesquisadora Sílvia maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 12/04/2022, com o número de registro Caae 57151722.4.0000.5346

Santa Maria, 15 de abril de 2022.

Assinatura do pesquisador responsável

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -

2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail:  
[cep.ufsm@gmail.com](mailto:cep.ufsm@gmail.com).

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** Espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo

**Pesquisador responsável:** Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**Mestranda:** Bárbara Gai Zanini Panta

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone e endereço postal completo:** 55-xxxxxxx; Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala xxxx, 97105-900 - Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi

Eu, Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “Espaços de (auto)formação no contexto escolar inclusivo”, e a Mestranda Bárbara Gai Zanini Panta o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer como podem ocorrer processos de (auto)formação docente envolvendo professores de sala de aula regular, professores de educação especial e equipe gestora da escola de forma a contribuir com a inclusão escolar. Acreditamos que essa pesquisa, seja importante, haja vista a inequívoca relevância científica do desenvolvimento de projetos inclusivos que envolvam a formação de professores, mais ainda, que envolvam também a equipe gestora, pois podem ser propulsores para práticas mais inclusivas, além de envolver toda a comunidade escolar em prol de um bem comum, que é o direito de todos à educação. Pensar em alternativas viáveis para promover espaços de (auto)formação dos professores, proporcionando espaços reflexivos e colaborativos, onde todos os educadores pensam juntos na promoção da inclusão, desmistificando a educação especial como sinônimo de inclusão.

Para sua realização será feito o seguinte: Em um primeiro momento a aplicação de um questionário pelo *Google Forms*, ferramenta já familiarizada para todos os participantes desta pesquisa, uma vez que os docentes e gestores da rede estadual de Santa Maria, RS, utilizam a plataforma Google de aprendizagem para o ensino remoto e híbrido e passaram por diversas formações técnicas sobre o uso destas ferramentas. A entrevista será realizada de forma presencial, marcada com

cada um dos participantes que realizarem o aceite. Entretanto, de modo a não haver qualquer desconforto aos participantes da pesquisa, as questões da entrevista foram sucintas e o questionário breve e objetivo. Outrossim, qualquer dificuldade técnica com o uso do formulário, encontrada pelo participante, será possível esclarecer por meio de contatos dos pesquisadores. Sua participação constará de responder o questionário

Os **benefícios** que esperamos como estudo são: contribuir com o desenvolvimento da discussão da formação docente em apoio às estratégias e práticas educacionais inclusivas.

É possível que aconteçam os seguintes **riscos**, desconfortos durante a participação com o questionário: você não se sentir à vontade para participar, ou não querer explicar, ou não querer se expor. Assim, em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelas pesquisadoras, com esclarecimento de dúvidas, indicações de leituras e materiais orientadores. As estratégias e procedimentos utilizados para prestar esse atendimento, a problemas que sejam comprovadamente causados por essa pesquisa, se dará por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes a situação apresentada. Você pode desistir de participar da pesquisa, em qualquer momento, sem qualquer dano ou restrição.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa foram confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

### **Autorização**

Eu, **[nome completo do voluntário]**, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

---

Assinatura do voluntário

---

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local, data

## ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Suprimida por apresentar dados pessoais.

NUP: 23081.118277/2022-54

Prioridade: Normal

Ato de entrega de dissertação/tese

134.334 - Dissertação e tese

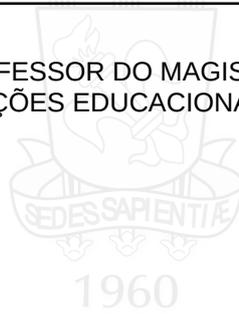
### COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
4	Dissertação de mestrado (134.334)	Dissertação Bárbara Versão Final - 10.10.2022.pdf

### Assinaturas

24/10/2022 08:28:36

SILVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVAO (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)  
01.08.14.00.0.0 - COORDENADORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS - CAED-PROGRAD



Código Verificador: 2005566

Código CRC: e40f25d

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

