

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Jamile Cristiane Lopes

**EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as
necessidades formativas**

Taubaté – SP

2023

Jamile Cristiane Lopes

**EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as
necessidades formativas**

Pesquisa apresentada à banca de Defesa, da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Linha Pesquisa: Inclusão e diversidade sociocultural. Orientadora: Profa. Dra. Luciana, de Oliveira Rocha Magalhães

Taubaté – SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

L864e Lopes, Jamile Cristiane
Educação Infantil sob a perspectiva da Educação Especial-
Inclusiva : reflexões docentes sobre as necessidades formativas /
Jamile Cristiane Lopes. – 2023.
203 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de
Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,
Departamento de Pedagogia.

1. Educação Infantil. 2. Educação Especial-Inclusiva.
3. Professores - formação. I. Universidade de Taubaté. Programa
de Pós- graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Jamile Cristiane Lopes

**EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as
necessidades formativas**

Pesquisa apresentada à banca de Defesa, da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Linha Pesquisa: Inclusão e diversidade sociocultural. Orientadora: Profa. Dra. Luciana, de Oliveira Rocha Magalhães

Data: 23/06/2023

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Universidade de Taubaté

Assinatura:



Prof. (a) Dr. (a) Liliane Bordignon de Souza - Universidade de Taubaté

Assinatura:

Prof. (a) Dr. (a) Mitsuko Aparecida Makino Antunes - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura:

Ao meu pai, em memória.
Aos meus queridos familiares.
Aos que sonham e lutam por equidade na educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter concedido força e coragem para ultrapassar os obstáculos com muita persistência e resiliência nos momentos mais difíceis.

Aos meus familiares e amigos pelo incentivo tão importante no decorrer desta jornada e ao meu marido, companheiro de percurso que esteve ao meu lado. Grata pelo apoio que muito contribuiu para a realização desta pesquisa.

Aos professores do MPE, que compartilharam conhecimentos e em especial a minha orientadora, que me conduziu nessa jornada e foi inspiração em muitos momentos.

As professoras entrevistadas e participantes da pesquisa de forma direta e indireta que possibilitaram que esse estudo fosse realizado e especialmente aos professores voluntários.

A banca avaliadora por apreciar e colaborar em seus apontamentos para a consolidação dessa dissertação.

À Prefeitura Municipal da rede de ensino onde atuo como professora, pelo subsídio concedido para realização do curso.

Agradeço as bênçãos e a permissão divina na superação dos desafios até aqui e a alegria da transformação no processo de se tornar pesquisadora e receber o título na conclusão do mestrado profissional em educação.

“Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

(FREIRE, 1996, p. 51)

RESUMO

A Educação Especial sob a perspectiva inclusiva é prática importante no processo de aprendizagem nas escolas de Educação Infantil, para promover equidade, favorecer a diversidade e contribuir para o desenvolvimento das crianças. O público do AEE (Atendimento Educacional Especializado) matriculado na Educação Básica, na rede pública de ensino, é crescente no país. A Lei Brasileira de Inclusão determina a matrícula obrigatória de crianças com deficiência e não limita o número de estudantes nessas condições, sendo necessário a busca de práticas inclusivas, visando a promoção do desenvolvimento infantil no planejamento e na prática pedagógica. Um desafio a ser enfrentado, levando em consideração a formação inicial e continuada dos professores para esse fim. Esta pesquisa questiona quais conhecimentos e formação são necessários aos docentes para promover a Educação Especial-Inclusiva na Educação Infantil, tendo o objetivo geral de investigar e promover reflexões sobre conhecimentos necessários para a prática de inclusão, favorecendo a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os objetivos específicos buscaram identificar os conhecimentos necessários para a atuação dos professores; identificar e analisar os desafios e fatores que contribuem para a inclusão escolar e promover o diálogo entre professores da sala de recursos e da sala regular, no intuito de ampliar as possibilidades de ações colaborativas e sugestões que facilitem o fluxo de relações e informações acerca da Educação Especial-Inclusiva na Educação Infantil, destinado a contribuir com os processos de inclusão na escola. Apresenta como embasamento teórico autores com conceitualização ampla sobre educação inclusiva e discussão teórica nos entrelaçamentos entre inclusão, acessibilidade e Educação Especial, apresentando estudos que fomentam a compreensão e a significância dessa relação para constituição de educação igualitária e de qualidade. A pesquisa qualitativa e aplicada, analisada por meio do procedimento da análise de prosa, está vinculada à linha de “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao “Projeto de Pesquisa Processos e Práticas de Formação”, cujo objetivo é estudar a formação docente para Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas individuais, com propostas reflexivas e de aprofundamento das discussões em duas fases, cumprindo a proposta da reflexão crítica e de promoção dos processos de transformação da prática educacional no âmbito da educação infantil. Dez professoras responderam ao questionário. Das professoras que prosseguiram, aceitando conceder entrevistas, duas tiveram suas entrevistas em análise para essa dissertação. A pesquisa revelou que a formação profissional se entrelaça com as concepções de formação humana e social e o quanto se constituem em meio a visão assistencialista e capacitista que impactam a prática docente e os conceitos de inclusão e de deficiência na visão das professoras, mostrando que a existência de crenças que antecedem a formação de professores subjuga importantes reflexões ao confrontarmos teoria e prática. Assim considera-se, a partir das informações produzidas, o reconhecimento da necessidade de práticas que se encaminhem para construção colaborativa de abordagens inclusivas, promovendo formação docente que amplie a compreensão dos envolvidos acerca das necessárias transformações na busca de diferentes olhares para a Educação Especial-Inclusiva na Educação Infantil e a necessidade de construir na práxis valores humanizadores e conhecimento amplo e enriquecedor que forma o professor em diversos aspectos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial-Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT

Special Education from an inclusive perspective is an important practice in the learning process in Early Childhood Education schools, to promote equity, favor diversity and contribute to children's development. The AEE (Specialized Educational Service) audience enrolled in Basic Education, in the public education network, is growing in the country. The Brazilian Inclusion Law determines the mandatory enrollment of children with disabilities and does not limit the number of students with these conditions, making it necessary to search for inclusive practices, aiming to promote child development in planning and pedagogical practice. A challenge to be faced, taking into account the initial and continuing training of teachers for this purpose. This research questions what knowledge and training teachers need to promote Special-Inclusive Education in Early Childhood Education, with the general objective of investigating and promoting reflections on knowledge necessary for the practice of inclusion, favoring Special Education from an inclusive perspective. The specific objectives sought to identify the knowledge necessary for teachers to work; identify and analyze the challenges and factors that contribute to school inclusion and promote dialogue between teachers in the resource room and the regular classroom, with the aim of expanding the possibilities for collaborative actions and suggestions that facilitate the flow of relationships and information about Education Special-Inclusive in Early Childhood Education, designed to contribute to inclusion processes at school. It presents as a theoretical basis authors with a broad conceptualization of inclusive education and theoretical discussion on the intertwining between inclusion, accessibility and Special Education, presenting studies that promote the understanding and significance of this relationship for the creation of equal and quality education. Qualitative and applied research, analyzed through the prose analysis procedure, is linked to the line of "Teacher Training and Professional Development", of the Professional Master's Postgraduate Program in Education, at the University of Taubaté – MPE UNITAU, together with the "Training Processes and Practices Research Project", whose objective is to study teacher training for Basic Education and continuing training policies, from the perspective of professional development. As research instruments, questionnaires with open and closed questions and individual interviews were used, with reflective proposals and in-depth discussions in two phases, fulfilling the proposal of critical reflection and promotion of processes of transformation of educational practice within the scope of early childhood education. Ten teachers responded to the questionnaire. Of the teachers who continued, agreeing to give interviews, two had their interviews analyzed for this dissertation. The research revealed that professional training is intertwined with the concepts of human and social formation and how much they are constituted within the assistentialist and ableist vision that impact teaching practice and the concepts of inclusion and disability in the teachers' view, showing that the existence of beliefs that precede teacher training overwhelms important reflections when confronting theory and practice. Thus, based on the information produced, it is considered the recognition of the need for practices that are aimed at the collaborative construction of inclusive approaches, promoting teacher training that expands the understanding of those involved about the necessary transformations in the search for different perspectives on Special Education- Inclusive in Early Childhood Education and the need to build humanizing values and broad and enriching knowledge into practice that trains the teacher in various aspects.

Keywords: Early Childhood Education. Special-Inclusive Education. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gráfico 1: Formação das professoras a nível de pós-graduação	79
Figura 2 – Gráfico 2: Vínculo empregatício das professoras no município	79
Figura 3 – Gráfico 3: Tempo de atuação das professoras no magistério	80
Figura 4 – Gráfico 4: Tempo de atuação das professoras na educação infantil	80
Figura 5 – Gráfico 5: Atuação docente com público do AEE	81

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Levantamento Portal de Periódicos CAPES	31
Tabela 2 – Levantamento Fundação Carlos Chagas	32
Tabela 3 – Levantamento Catálogo de teses e dissertações CAPES	33
Tabela 4 – Apresentação de títulos selecionados	33
Tabela 5 – Dados das narrativas das professoras nas entrevistas reflexivas	86
Tabela 6 – Apresentação das categorias de base	88

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CECOI	–	Centro Comunitário de Convivência Infantil
CEDIN	–	Centro de Educação Infantil
ECA	–	Estatuto da criança e do Adolescente
EMEI	–	Escola Municipal de Educação Infantil
HTC	–	Hora de Trabalho Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMI	–	Instituto Materno Infantil
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LBI	–	Lei de Inclusão Brasileira
NEI	–	Núcleo de Educação Infantil
NEE	–	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEC	–	Secretaria de Educação e Cidadania
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Memorial: Trajetória Profissional e de Formação Docente	14
1.2 Relevância do Estudo	20
1.3 Delimitação do Estudo	27
1.4 Objetivos	29
1.4.1 Objetivo Geral	29
1.4.2 Objetivos Específicos	29
1.5 Organização da Pesquisa	29
2 REVISÃO DE LITERATURA	31
2.1 Panorama dos estudos correlatos	31
2.2 Concepções sobre a formação docente para a educação especial-inclusiva	43
2.3 Concepções sobre a dimensão humana na educação especial-inclusiva, a formação docente e humanização dos professores	46
2.3.1 Os processos de humanização e a permanência de alunos com deficiência na escola	52
2.4 Concepções sobre inclusão de pessoas com deficiência e a educação especial inclusiva	53
2.4.1 Processos de inclusão escolar – o papel do Atendimento Educacional Especializado	58
2.5 Concepções sobre processos inclusivos e uma visão crítica sobre segregação, integração e inclusão	60
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	65
3.1 Tipo da pesquisa	65
3.2 Participantes	67

3.3 Instrumentos da Pesquisa	68
3.3.1 Questionário	71
3.3.2 Entrevista	71
3.3.3 Proposta formativa: produto técnico colaborativo desta pesquisa	73
3.4 Procedimentos para a produção de informações	73
3.5 Procedimentos para análise de informações	75
4 APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA	77
4.1 Caracterização dos participantes na etapa 1	77
4.2 Categorização de dados das entrevistas na etapa 2	84
4.3 A contribuição da Análise de prosa para organização e discussão das informações advindas das entrevistas e a organização dos tópicos, temas e categorias	87
4.3.1 Impressões sobre a vivência dialógica e dialética a partir das entrevistas	91
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	92
5.1 Categoria 1 - Aspectos emocionais na atuação dos professores na educação especial inclusiva	92
5.2 Categoria 2 - Formação para professores na perspectiva da educação especial inclusiva	97
5.2.1 Necessidades formativas que mediam interesses dos professores na perspectiva da educação especial inclusiva e os conhecimentos profissionais	97
5.2.2 Formação docente para a educação especial-inclusiva	101
5.3 Categoria 3 - A dimensão humana na formação de professores	106
5.4 Categoria 4 – Possibilidades de construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa e concepção de deficiência no processo de inclusão	109
5.5 Categoria 5 - Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125

APÊNDICE A – Memorial	132
APÊNDICE B – Convite e Questionário	159
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista reflexiva	161
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista aprofundamento – Prof. 1	164
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista aprofundamento – Prof. 2	168
APÊNDICE F – Roteiro de questões norteadoras e análise de entrevista reflexiva - Prof. 1	173
APÊNDICE G – Roteiro de questões norteadoras e análise de entrevista reflexiva - Prof. 2	179
APÊNDICE H – Análise de entrevista de aprofundamento – Prof. 1	185
APÊNDICE I – Análise de entrevista de aprofundamento – Prof. 2	192
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Modelo	198
ANEXO B – Termo de compromisso de notificação – Modelo	200
ANEXO C – Modelo de declaração de infraestrutura – Termo de anuência da instituição	201
ANEXO D – Modelo do termo de autorização de uso de voz	202
ANEXO E – Modelo de termo de compromisso do pesquisador responsável	203

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memorial: Trajetória Profissional e de Formação Docente

A atuação do professor na sala de aula é o resultado de uma soma de vivências, saberes e crenças. Ao analisar o próprio percurso, distanciar-se dos acontecimentos que o marcaram e recuperar fatos com perspectivas diferentes das do passado, o professor terá condições de analisar como se tornou professor. Sendo assim, a motivação para dissertar sobre o histórico e experiência profissional da pesquisadora é a relevância para a pesquisa do mestrado. É ter a oportunidade de observar e analisar fatos, contextos, influências sociais, políticas e teorias em minha própria trajetória e na formação de professores. E nesse percurso, identificar concepções de origem da docência e o que caracteriza essa profissão considerando relevantes pesquisas, como as de Tardif (2016), que compreende os saberes experienciais com origem na prática profissional docente em ação, constituídos em processos de socialização e não de forma individual e isolada.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2016, p. 52).

A atuação profissional da pesquisadora na Educação, teve início em 2001, após prestar o concurso público em um município do Vale do Paraíba, exercendo a função de professora de Educação Infantil. Após o magistério dei continuidade aos estudos concluindo a graduação em Pedagogia, posteriormente a pós-graduação em Psicopedagogia e entre apostilamentos, outros cursos de extensão e complementação pedagógica, enriqueci minha formação acadêmica com a segunda graduação em Artes e a segunda Especialização em Alfabetização e Letramento. Durante os anos de 2001 a 2019, como professora de educação básica na educação infantil, atuei também um período como tutora universitária em universidades federais de Ouro Preto e de São Carlos nos respectivos cursos de graduação em administração e de complementação intitulado: Gênero e diversidade na escola. Entre os anos de 2009 a 2014.

Atualmente, sou professora no Atendimento Educacional Especializado na mesma rede pública de ensino em que iniciei minha carreira.

No decorrer dos anos vivenciei mudanças na perspectiva da educação e nos paradigmas referentes à atuação docente no processo de aquisição de conhecimentos contemplando o estudante em suas potencialidades e particularidades, caracterizando a visão holística do processo. Desta forma, surgiram novas estratégias de ensino no contexto da diversidade e pluralidade sobre como ensinar e sobre como aprender e que intensificaram meus interesses pelo processo de aquisição de conhecimentos das crianças e teorias que colaboram com a aprendizagem e o ensino nas escolas, sobretudo pelas experiências proporcionadas no ambiente escolar pela interação e socialização do indivíduo com seus pares. O olhar para as experiências particulares de cada criança, as dificuldades e desafios de acordo com as suas próprias características, despertaram o meu interesse pela atuação na sala de recursos da educação infantil na rede municipal, destinada ao atendimento de crianças com deficiências, motoras e sensoriais e com transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação. Da proximidade e do convívio com professores que, em sua maioria, expressam ansiedade e aflições ao acolherem estudantes com deficiências, surgiram questionamentos pertinentes e inerentes à função. Tantas angústias sucumbem a beleza do processo de desenvolvimento que especialmente no caso da educação especial-inclusiva deve ser dinâmico e personalizado.

Diante dessa nova experiência me deparei também com novas reflexões e questões que precisam de respostas consistentes a ponto de interferirem e transformarem a prática pedagógica em favor da inclusão, observando a necessidade de informações teóricas e práticas para a formação docente de estudantes com deficiências, considerando ainda o cenário educacional em constante mudança e a necessidade de formação contínua do professor no contexto social e cultural. Destas inquietações nasceu o desejo de aperfeiçoamento por meio do mestrado, e aqui estou.

A vida pessoal, implica experiências no ciclo de vida profissional dos professores e o movimento contrário também, como explica Huberman (1995), a carreira envolve uma abordagem psicológica e sociológica e o percurso de uma pessoa em uma organização compreende *“como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”* (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Existe uma óbvia conexão entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção da identidade docente, sendo os discursos com os quais os professores se deparam

diariamente, fundamentais na construção da subjetividade, elaborando a identidade pessoal e profissional, agindo sobre suas próprias reflexões em sala de aula, pois por meio de suas ações e discursos o professor ressignifica a profissão docente e aprende a ensinar ao longo da vida. A ação subjetiva do professor implica no ato de ensinar e o influencia a desenvolver-se como pessoa, pois ensinar não é um ato isolado, mas mobiliza diferentes saberes, impactando na vida dos alunos.

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, pensa na profissão, cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares etc.) É a este fundo significado que está ligada à nossa própria concepção (TARDIF, 2016 p. 60).

A construção dos conhecimentos de um professor ao longo da carreira faz parte da construção da identidade, das histórias, dos diários de tantos professores e faz parte da minha história. Nessa trajetória profissional:

[...] os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (TARDIF, 2000, p. 217).

Os saberes oriundos da experiência estão relacionados ao trabalho cotidiano e às realidades específicas dos professores, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

A validação do professor enquanto transmissor de conhecimento e detentor de algum poder foi desconstruída e atualmente nos deparamos com novas perspectivas na formação do professor. A concepção de criança foi sendo redefinida através dos séculos e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) vieram garantir direitos para as crianças na educação, estabelecendo diretrizes para um currículo que voltava o olhar para um novo paradigma. Em 1998, impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, esses referenciais passaram a nortear a prática docente e a formação básica de professores, evidenciando a necessidade da formação pessoal e social na infância e o conhecimento de mundo através de eixos norteadores. A legislação passou por uma alteração, tornando obrigatória a matrícula de crianças com 4 anos na Educação Básica, desta forma a Educação Infantil também passou a fazer parte da Educação Básica com a gestão da educação como

ensino obrigatório. Compreender a criança e suas características para auxiliar em seu desenvolvimento global é também compreender o adulto que nos tornamos. O adulto que somos é a criança que fomos e se faz necessário e importante mediar os processos de desenvolvimento da infância até a vida adulta, pois:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserido em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Essas foram as primeiras reflexões e influências na construção da minha identidade enquanto professora diante da dimensão transformadora da educação na vida de um indivíduo. Sobre como minhas experiências me levaram até o magistério e como a partir da sistematização de experiências se constrói conhecimento. Despertaram o interesse pela abordagem humana, a identidade, o perfil do aluno e a construção da personalidade do professor. Surgiu a consciência da caracterização dos elementos que constituem o ser professor inicialmente. Posteriormente, a experiência prática, formação acadêmica e continuada iria compor o contexto em que eu, como professora, de fato aprendi e desenvolvi habilidades.

A atuação na docência não é algo inato, não é dom, mas um processo histórico-social, em que, como nos ensina Paulo Freire (1987), ninguém forma ninguém, mas todos nós, nos formamos nesse caminho. Desta forma, observa-se que as características particulares de um professor ao ensinar, também estão inseridas em um contexto de socialização, pois segundo Tardif (2000):

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização¹ (TARDIF, 2000, p. 229).

¹ A respeito do termo socialização: eventualmente o emprego da palavra socialização e socializar pode remeter a atos muito superficiais, quase que numa perspectiva ambientalista, ou seja, de que só de estar-se inserido no ambiente, ou no contexto social, o indivíduo adquire o conhecimento. No entanto, nessa pesquisa essa palavra significa mais que isso. Nos referimos a relações sociais, em que num movimento dialético, no embate das diferenças, nos transformamos criticamente. Sendo assim, existe uma real necessidade de reflexão sobre o emprego da palavra socialização, usada indiscriminadamente e sem a devida análise aprofundada sobre o que realmente ela quer dizer.

A reflexão segue no sentido de que se ensinar não diz respeito apenas a um ato instintivo, tão pouco a um ato de reprodução de conteúdo e experiências. A construção de uma identidade de professora passa pelo tempo e pelas experiências que são proporcionadas pela relação dialética entre teoria e prática e pela articulação entre esses pressupostos ligados ao indivíduo. Não temos como separar o perfil profissional de ambas as experiências, pessoal e profissional. A socialização com os pares e de maneira geral no contexto escolar voltado para atuar na área da educação, já no primeiro momento da minha formação, foi importante na construção de uma identidade social. Mead (1963 *apud* DUBAR, 2005, p. 115-119) refere-se a socialização como aspecto importante na construção de si mesmo na relação com o outro, pois nas relações, a socialização tem o papel de construir a identidade social, ou seja, por meio da própria experiência e transformação o indivíduo se constitui membro de uma comunidade e transforma o outro e a realidade em que vive.

O que importa nesse processo é o duplo movimento pelo qual os indivíduos se apropriam subjetivamente de um “mundo social”, isto é, do “espírito” (Mind) da comunidade a que pertencem, e, ao mesmo tempo, se identificam com papéis, aprendendo a desempenhá-los de maneira pessoal e eficaz (DUBAR, 2005, p. 118).

O indivíduo pode ser condicionado e moldado de acordo com o meio em que vive, todavia, por outros processos pode ser estimulado, transformado e influenciado e, desta forma, influenciar, ressignificar e produzir o próprio conhecimento de maneira significativa para si e para os pares, como agentes colaborativos para o meio social onde vive.

No meu percurso surgiram associações pertinentes sobre como a criança aprende no contexto escolar, na vida e em suas experiências cotidianas. A faculdade de pedagogia foi sucedida sem intervalos pela primeira pós-graduação, e, a escolha da psicopedagogia estava relacionada às determinações das necessidades que foram se desvelando no meu processo de formação desde o magistério, junto a mediações importantes que me impulsionaram mais tarde para o atendimento educacional especializado forjando esse caminho.

Durante esses anos, posso dizer que uma vez atuando, sempre estive avaliando e refletindo sobre a própria prática pedagógica. Foram muitos estudos para manter atualizados os saberes docentes advindos das fundamentações teóricas. E, por vezes, o magistério se tornou uma realidade que se vivia entre experiências solitárias e consequências coletivas, pois considero os aspectos subjetivos e sociais na formação de um professor, em uma jornada onde

os esforços têm sido muitos, a dedicação extrema, mas a valorização tão pouco ocorre. Me vi muitas vezes tendo que reagir a isso, com respostas na atuação profissional. Muitas vezes essas respostas vieram intensificando os estudos e agregando trabalho na jornada profissional. Eu escolhi ser professora. A escolha pela carreira docente foi uma opção ao investir na constante busca pela formação docente e, ao chegar no mestrado a pretensão é a de investigar o desenvolvimento e a formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas a respeito de como os professores aprendem e ensinam em relação a esse conteúdo e como formar para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência na perspectiva da educação especial inclusiva.

Diante das desigualdades sociais, me vi questionando a escola como um agente de transformação ou de reprodução de desigualdade e refletindo sobre o caráter emancipatório da educação e o assistencialismo das instituições formais. Diante disso, como construir uma sociedade mais justa e democrática? Nesse momento repensei a prática, a cultura escolar e a relação entre ambas na sociedade.

Para Freire (1987), a educação exige dos educadores um compromisso social e faz parte de um processo de transformação no que diz respeito às desigualdades, injustiças e opressões. Para tanto, ele propõe uma educação libertadora, pois muitas vezes a opressão nas escolas surge na forma de injustiça social, desrespeito às diferenças, aos direitos da criança e do adolescente, exigindo educadores que se posicionem diante dessas situações por uma educação democrática.

Para mim os alunos e suas diferentes necessidades educacionais são o desafio necessário, as mediações que me constituem como docente. A relação professor-aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem, orientando todo este processo educativo, assim, torna-se imprescindível apreender as particularidades de cada criança e a maneira como cada uma delas aprende, a fim de identificar a melhor forma para ensinar cada um e a todos, à medida que ocorre a conscientização sobre a diversidade que compõe uma sala de aula.

O que aprendi na prática e não tinha aprendido em nenhum curso de formação para professores ou na graduação foi o relacionamento entre professor e aluno, a construção de vínculo e as implicações desse relacionamento na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sobretudo na faixa etária da educação infantil. As ideias trazidas pela formação foram confrontadas com a realidade da sala de aula. As relações no ambiente de trabalho e com a comunidade escolar evidenciam que o processo de ensino de um professor e o processo de aprendizagem do estudante não depende unicamente dessas duas vias, mas de vários outros

fatores que permeiam esse fluxo dinâmico. Sem abandonar os meus ideais fui identificando as dificuldades do cotidiano escolar, os preconceitos, a necessidade de inclusão e de personalização de ensino, a subestimação das possibilidades de alunos por conta das diferenças inerentes a cada um e a fragilidade de políticas públicas, bem como a própria impotência do docente diante de algumas sistematizações e imposições.

[...] o desenvolvimento profissional dos professores enquadra-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 7).

Shulman (2004), um dos pesquisadores dos saberes mobilizados pelo professor para qualificar a formação docente e legitimar a profissão superando a concepção relacionada à vocação, em seus estudos descreveu a base da docência para a transformação de conteúdos educacionais em ensino. Desta forma, afirma que para um bom ensino o professor precisa também compreender como ele ensina considerando os conhecimentos que estão na base da profissão. Assim, o professor precisa se apropriar dessa base para o seu desenvolvimento. E a intersecção entre elas certamente favorece uma educação inclusiva.

Ao ingressar no mestrado, sigo caminhando no sentido de desenvolver uma pesquisa que colabore com processos inclusivos na Educação Infantil, buscando sempre favorecer as relações entre todas as docentes envolvidas, enfatizando a premência das ações colaborativas empreendidas entre a sala regular e a sala de recursos. Com as ações desta pesquisa almejo provocar reflexões aprofundadas, levando em consideração o espaço escolar como um palco de relações sociais intencionalmente engendradas para a formação humana, social e aprendizagem profissional de forma crítica.

1.2 Relevância do Estudo

A intenção da pesquisa desenvolvida está relacionada ao meu interesse pelo processo de aquisição de conhecimentos dos professores para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na perspectiva da educação especial-inclusiva. Pretende abordar conceitos, práticas e

ações que colaboram com o ensino nas escolas, sobretudo com as experiências proporcionadas aos alunos pelos professores da sala de aula regular, no ambiente escolar, com a interação e socialização do indivíduo com seus pares, destacando as crianças com deficiência e no contexto da inclusão e do trabalho realizado pelo atendimento educacional especializado nas instituições públicas de educação infantil.

Nessa perspectiva surgiram reflexões acerca de como fazer intervenções para a transformação da prática pedagógica em favor da educação especial-inclusiva, observando a necessidade de formação de professores para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para atender os alunos com deficiência e transtornos de desenvolvimento, ou seja, com necessidades especiais de aprendizagem.

Considerando o cenário educacional em constante mudança e a necessidade da formação inicial e contínua do professor no contexto social e cultural, e abordando a formação docente, no âmbito das práticas formativas, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), contextualizam a frágil articulação entre teoria e prática e entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Descrevem que:

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim promover uma educação inclusiva (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 177).

Diante da necessidade de formação específica, essa pesquisa pretende analisar, problematizar e debater a prática docente inclusiva na Educação Infantil, debatendo sobre estratégias e formas de promoção do diálogo colaborativo entre professor da sala de aula e professor do AEE. Para tanto, se faz necessário investigar e construir coletivamente conhecimentos nesta área que sejam importantes para atuação do professor, tendo em vista favorecer a educação inclusiva e a relação entre professores da sala de recursos e professor da sala de aula regular. Como destaca Marcelo (2009, p. 19), “é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”.

Ao longo dos anos, na atuação docente da pesquisadora na educação infantil, observou-se que professores, em sua maioria, expressam descontentamento ao receberem em sala de aula alunos com deficiências ou com algum transtorno.

Sendo assim, surgiram questionamentos relacionados à atuação do professor na sala de aula regular quanto à educação especial inclusiva, considerando que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (MITTLER, 2003, p. 16).

Desta forma, a formação do professor da sala de aula regular em parceria com o atendimento educacional especializado para favorecer a inclusão, constitui-se um tema relevante, considerando a possibilidade de articular teorias inovadoras e a prática, favorecendo o desenvolvimento do aluno com deficiência. Nesse sentido, pretende-se identificar fatores importantes que possam favorecer a formação docente articulada com o trabalho realizado pelo professor na inclusão, prevendo estratégias e boas situações de aprendizagem para garantir o desenvolvimento de alunos com deficiência regularmente matriculados nas escolas públicas de educação infantil.

Atualmente observa-se a prática pedagógica inclusiva como algo amplo e abstrato, as ações parecem reduzidas ao campo teórico e a prática pode estar assumindo o caráter de integração e não de inclusão dos alunos em suas singulares e diferentes características, especialmente no que diz respeito às deficiências, exigindo muitas vezes processos específicos de educação, levando sempre em consideração os diferentes aspectos de grupos heterogêneos como constituintes do corpo discente da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, expressa que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação especial, concretizada pelo AEE nas escolas, é o atendimento direcionado aos alunos com transtornos gerais do desenvolvimento (TGD) / transtorno do espectro autista (TEA); uma ou mais deficiências (física, visual, auditiva, intelectual); altas habilidades ou superdotação, para que pessoas com deficiência tenham educação especializada na rede regular

de ensino com o objetivo de garantir um atendimento adequado às necessidades da criança, buscando evitar qualquer tipo de segregação.

Quanto à educação inclusiva, observa-se que a inclusão é um conceito amplo que enfatiza o papel da escola em atender à totalidade dos alunos. A inclusão constitui-se para identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se por Educação Inclusiva o acesso e permanência de todas as crianças no âmbito escolar de ensino regular, em todos os níveis de educação independente de suas peculiaridades e necessidades educacionais especiais, a fim de possibilitar a aquisição de saberes e o desenvolvimento individual, respeitando as diferenças relativas à espécie humana (SILVA, 2011, p. 11).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se desenvolve no âmbito da educação para todos pautada no respeito a particularidade de cada indivíduo a fim de promover desenvolvimento dos educandos no contexto educacional de forma igualitária, ou seja, a concepção de Educação Inclusiva implica em mudanças estruturais nos sistemas educacionais e adoção de novo paradigma fundamentado no processo de construção do conhecimento e respeito à diferença. Socialmente, a inclusão representa uma perspectiva de igualdade entre os diferentes indivíduos e são diversas as formas de inclusão social referentes a raça, credo, etnia, deficiências e tantas outras que representam a diversidade.

A escola inclusiva deve planejar e se adequar para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento. Por necessidades educacionais especiais entende-se as necessidades relacionadas às dificuldades de aprendizagem que não são necessariamente ocasionadas por deficiências, mas que exigem intervenções específicas e adequadas, sendo assim utilizado o termo Necessidades Educacionais Especiais – NEE.

Desta forma, entende-se que seja necessário que os professores atuantes no atendimento de alunos na educação infantil na rede pública regular adquiram conhecimento teórico e prático para acolher e para favorecer a aprendizagem dos alunos, uma vez que a LDB 9394/96 dispõe, no artigo terceiro, princípios para a educação brasileira, salientando que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos na escola.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, se iniciou o processo de institucionalização de ensino das crianças de 0 a 6 anos de idade. No Artigo 29, a LDB estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, complementa que a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade. Sendo obrigatório o ensino na faixa etária pré-escolar.

Ao citar esse período de escolarização, aborda-se o período dos marcos de desenvolvimento infantil, desde a manifestação das primeiras competências que se espera da criança, como andar, falar até a conquista das habilidades mais complexas de acordo com a idade. Nesta fase a criança começa a criar sua identidade e manifestar suas singularidades.

Cada criança é uma manifestação de vida, uma presentificação de possibilidades e, assim sendo, um bem precioso da criação. Toda criança nasce com uma estrela na testa: a sua singularidade como indivíduo, nunca pronto sempre em aberto, depende das experiências que ela terá, do modo como as representa, do conhecimento que irá gerar. Do espectro infinito de possibilidades, algumas vão se realizar, outras não, e este desenrolar constitui não apenas a história de cada um, mas cada um (DEHEINZELIN, 2012 *apud* DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018, p. 14).

As descobertas das particularidades das crianças na faixa etária da educação infantil, por vezes, apresentam características singulares ocasionadas por síndromes e deficiências, que passam por períodos de investigação médica e aceitação familiar. No decorrer desta dissertação o conceito de pessoa com deficiência vai sendo aprofundado, contudo, já fica claro, logo de início que, entende-se por pessoa com deficiência, o conceito na Lei Brasileira de Inclusão (art. 2º).

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Essa área de atuação docente encontra-se em construção com lacunas a serem preenchidas. Professores apresentam-se com muitas dúvidas e medos, sem experiência nesse campo específico, bem como, com preconceitos. Pensar em educação inclusiva nas escolas e na aprendizagem da criança com deficiência, é pensar nas formas de ensinar dos professores e nas ações formativas das instituições para esse fim, porém, ainda há uma priorização na abordagem do assunto e isso faz com que, de maneira geral, menos conhecimento seja produzido historicamente a respeito da inclusão de crianças com deficiência.

A sociedade traz práticas de segregação e intolerância no desenvolvimento da própria história. Neste contexto, surge a relevância do tema, como motivação para a realização da pesquisa e dos estudos com os professores.

Bueno (2008, p.44 a 61) contextualiza, na perspectiva das políticas, o conceito de inclusão escolar e observa que apesar de diferentes autores da educação especial mencionarem a declaração de Salamanca (1994), como marco para mudança de paradigma na educação para alunos com necessidades educacionais especiais, de fato,

[...] a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que não inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os portadores de necessidades educativas especiais na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 46-47).

Nesse sentido, na atuação do professor é importante e necessária a aquisição e produção de saberes que contemplem a realidade das instituições e salas de aula onde estão inseridos esses alunos, pois conhecer o aluno, as teorias e práticas sobre como acolher e ensinar constitui-se em ações capazes de derrubar preconceitos e barreiras para a aprendizagem. Especialmente quando mencionamos a educação infantil de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, faz-se necessário o desenvolvimento de parceria e articulação de ações que fomentem a prática pedagógica. Desta forma, o olhar para a criança com deficiência requer diálogo entre as partes envolvidas no processo de escolarização e neste caso além da equipe de gestão da escola, família, profissionais, especialistas envolvidos na promoção do desenvolvimento dessas crianças fora da escola, se faz extremamente necessário o diálogo entre professores da sala de

aula regular e da sala de recursos, para uma proposta inclusiva. Esta é a parceria que aqui será abordada, e as formas como ela pode ser desenvolvida.

Considerando que não existem práticas pré-estabelecidas prontamente e que a formação inicial e continuada não transfere conteúdos elencados no currículo da formação de professores para abordar, intervir e transformar a realidade observada, o estudo também se justifica pela intenção da construção coletiva de conhecimentos para educação inclusiva na escola, para construir processos de parceria entre o professor que ensina na sala regular e professor da sala de recursos responsável na unidade escolar pelo atendimento educacional especializado, bem como, desenvolver ações que aproximam o professor do AEE e o professor da sala, promovendo a aprendizagem dos alunos com deficiências.

Sendo assim, a pesquisa buscou ampliar conhecimentos para a prática educacional inclusiva, buscando por meio de debates reflexivos empreendidos nas entrevistas realizadas, apreender as necessidades formativas dos professores para a educação especial inclusiva, bem como, identificar os desafios e dificuldades na aprendizagem dos alunos com deficiências, a fim de promover o diálogo como fator importante de conscientização da inclusão como questão política e social e o papel da escola como instituição mediadora desse processo de acolhimento e aprendizagem.

Sobre os desafios enfrentados na desconstrução de um formato escolar vigente e a superação de homogeneização, Candau (2016), explica que é um desafio compreender que as diferenças enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. É fundamental:

No entanto, o aprofundamento desta questão não parece estar presente de modo relevante nos processos formativos. Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a resolver é possível mobilizar processos educativos sensíveis às diferenças. Para tal é necessário outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e “vantagem pedagógica” [...] (CANDAU, 2016, p. 304).

Na dimensão do ensino, considerando que as crianças aprendem de maneiras diferentes e as necessidades especiais de aprendizagem, uma escola para todos depende também de como o professor ensina e a primeira contribuição deste estudo é desenvolver conhecimento partindo da evidência de que a elaboração de saberes pedagógicos pelos professores é essencial para

planejar, executar e avaliar os alunos. A dissertação foi realizada buscando aporte teórico necessário por meio de autores específicos para apoiar os estudos na formação docente, desenvolvimento profissional e educação especial inclusiva, ressaltando a perspectiva do diálogo entre professores do atendimento educacional especializado e sala de aula regular.

1.3 Delimitação do Estudo

Este estudo foi realizado em uma rede municipal de ensino, especificamente na divisão de educação infantil, que segundo dados obtidos no site da Prefeitura Municipal, atualmente é composta por 111 instituições públicas de Educação Infantil, sendo 42 EMEIs - Escola Municipal de Educação Infantil, 17 IMIs - Instituto Materno Infantil, 21 CECOIs - Centro Comunitário de Convivência Infantil, 14 CEDINs - Centro de Educação Infantil e 17 NEIs – Núcleo de Educação Infantil. Totalizando 24.395 alunos matriculados em creches e pré-escolas segundo o INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Essas crianças estão denominadas como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de acordo com a proposta curricular de ensino elaborada por essa rede municipal de ensino embasada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Paulista. Desse total de alunos, segundo o site do INEP, 375 alunos estão matriculados na Educação Especial.

Na cidade alvo deste estudo, o atendimento educacional especializado é compreendido numa perspectiva ampliada, visto que a inclusão escolar é considerada tendo por base as diferentes necessidades educacionais: alunos com deficiências, síndromes e necessidades especiais de aprendizagem, relacionadas ao desenvolvimento físico, intelectual, transtorno do desenvolvimento global e superdotação ou altas habilidades. Encontram-se em atendimento pelo AEE, crianças diagnosticadas com síndromes ou deficiências físicas e intelectuais mediante apresentação de laudo médico ou em fase de investigação clínica para conclusão de diagnóstico (definição do público-alvo especificada pela rede municipal de educação do local pesquisado). São alunos regularmente matriculados nas salas de aula das unidades escolares, que recebem atendimento na sala de recursos, em média uma vez por semana, de acordo com a demanda escolar, no contraturno e em interface da sala de aula e permanecem na escola integralmente de acordo com o período frequentado. Ocorre que é comum que as professoras tenham em sua sala de aula um ou mais estudantes com deficiências, síndromes e necessidades especiais de aprendizagem, relacionadas ao desenvolvimento físico, intelectual ou

comportamental. Desta forma, o público do atendimento educacional especializado está inserido na educação infantil sem critérios de concentrações específicas. Feita esta delimitação, este estudo teve como participantes da pesquisa professoras da Educação Infantil que tiveram ou tem em suas salas de aula estudantes com deficiência, ou professoras da Educação Infantil que tiveram experiência na docência junto a crianças com deficiência.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares é obrigatória e não limita o número de alunos nessas condições por sala de aula. Instituições públicas e particulares, de ensino, não podem recusar a matrícula do estudante com deficiência.

O número de estudantes com deficiências e síndromes e transtornos de desenvolvimento vem crescendo no país, segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, INEP (2022), o maior índice de alunos com deficiência, altas habilidades e transtorno do espectro autista, estão matriculados nas escolas da rede pública.

Partindo desse pressuposto, todos os professores que trabalham nos segmentos de educação infantil são responsáveis pela promoção do desenvolvimento integral infantil dos alunos público-alvo da educação especial.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, na rede de ensino onde a pesquisa foi realizada, tem a perspectiva do cuidado e ensino de acordo com a faixa etária, e a criança deve ter os direitos de aprendizagem garantidos. Tendo, de acordo com a BNCC (2018) e documentos norteadores da prática pedagógica para essa rede, a concepção de criança como um indivíduo que constrói e se apropria de conhecimentos sistematizados por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. Ressaltando a “necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BNCC, 2018, p. 38). Nesse sentido, é necessário pensar em orientações curriculares e expectativas de aprendizagens para as crianças da Educação Infantil com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que ocasionam necessidades educacionais especiais como um desafio, a ser enfrentado partindo da formação inicial e continuada dos professores para esse fim.

Para compreender as necessidades formativas das professoras desta pesquisa e buscar caminhos para a construção de conhecimentos profissionais para o ensino e atuação em sala de aula com alunos com deficiências, essa pesquisa questiona:

Quais conhecimentos e formação são necessários aos docentes, na perspectiva das professoras, para promover a educação especial-inclusiva na Educação Infantil?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar e promover reflexões coletivas sobre conhecimentos e formação necessários para a prática de inclusão na educação infantil, tendo em vista favorecer a educação especial na perspectiva inclusiva.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar os conhecimentos específicos na Educação Infantil, necessários para a atuação dos professores na perspectiva da Educação Especial-Inclusiva.
- Identificar e analisar os desafios e fatores que contribuem para a inclusão escolar e promover a relação e o diálogo entre professores da sala de recursos e professores da sala regular no intuito de ampliar possibilidades de ações colaborativas.
- Elaborar material contendo sugestões de ações que possibilitem e facilitem o fluxo de relações e informações acerca da Educação Especial-inclusiva na Educação Infantil, configurando-se em um produto educacional destinado a contribuir com os processos de inclusão na escola onde a pesquisa se realizou, e com a organização de comunidades de aprendizagem (material em apêndice).

1.5 Organização da Pesquisa

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução com apresentação do memorial, Revisão de Literatura, Procedimentos metodológicos de produção e análise de informações, Apresentação das informações da pesquisa, Resultados, Considerações,

Referências, Apêndices e Anexos. A Introdução traz uma breve apresentação do memorial organizada em um relato com o objetivo de discorrer sobre trajetória da pesquisadora na educação enquanto aluna e professora, e trazer de forma analítica reflexões sobre a construção da identidade na carreira profissional do magistério e a busca pela aquisição de conhecimentos até o mestrado, seguido pela relevância do estudo e pela subdivisão das próximas subseções: Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos Geral e Específicos e Organização da Pesquisa.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas correlatas recentes sobre os conceitos de educação especial-inclusiva, formação continuada de professores e práticas pedagógicas no contexto escolar relacionadas à atuação dos professores, tanto da sala de recursos quanto o professor da sala regular sob a perspectiva da educação especial-inclusiva. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em subseções para descrever o Tipo de pesquisa, Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Proposta formativa, Procedimentos para coleta de informação e dados, Procedimentos para análise de informações e dados e Apresentação das informações da pesquisa e Análises. Em seguida, apresentam-se os Resultados, Considerações e Referências.

Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura visa apresentar o panorama de produção teórica que aborda o tema dessa pesquisa e embasar o estudo inicial como alicerce para o percurso do referencial teórico. Fez-se necessário realizar um levantamento buscando identificar estudos referentes à temática, partindo da questão problema da pesquisa e fazendo um levantamento sobre as concepções de educação especial-inclusiva, formação continuada de professores e práticas pedagógicas sob a perspectiva do atendimento educacional especializado.

2.1 Panorama dos estudos correlatos

Para embasamento teórico inicial e aprofundamento da temática, objeto de estudo, nos anos de 2021 e 2022, buscou-se uma revisão de literatura com o intuito de realizar um levantamento do panorama das pesquisas recentes. Iniciou-se, então, a busca por estudos correlatos que pudessem contribuir para a investigação em questão.

Na primeira busca realizada em 2021, no Portal de Periódicos da CAPES foi estabelecido o descritor “inclusão” e “sala de recursos”, utilizando o operador “and”. A seleção foi feita pelo período dos últimos cinco anos e pelos revisados por pares, totalizando 499 títulos. Destes, foram selecionados 2 artigos, com a leitura de títulos e resumos, relacionados ao tema da pesquisa, por serem considerados de maior relevância. Os demais abordavam o tema de forma mais ampla e variada, com a perspectiva de inclusão voltada para a área de recursos humanos, por exemplo, ou com maiores restrições, delimitando o estudo ao ensino de uma determinada disciplina, ou ainda, apresentando também outros temas aleatórios em diferentes áreas de conhecimento onde foram apenas mencionadas a abordagem sobre inclusão escolar. Os resultados citados podem ser observados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Levantamento Portal de Periódicos CAPES

Descritor	Operador	Descritor	Fonte	Encontrados	Tipo	Período	Selecionados
Inclusão	And	Sala de Recursos	Portal de periódicos CAPES	499	Periódicos	5 anos	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A segunda busca, no ano de 2021, foi feita na plataforma da Fundação Carlos Chagas. Foram estabelecidos os descritores “inclusão” e “sala de recursos”. Foram utilizados os operadores “and”, e “or” com busca pelo período dos últimos cinco anos. Obteve-se o resultado total de zero trabalhos apresentados. Substituiu-se os descritores por “educação especial” e “educação infantil” utilizando os operadores “and” e “or” e a opção pelo mesmo período de cinco anos e o resultado também foi de zero títulos encontrados. Desta forma, ampliou-se o período de anos das publicações nas buscas, para dez anos, e o tipo de publicação retomando os descritores “inclusão” e “sala de recursos” com os operadores “and” e “or”. Foram encontrados 2 periódicos e 1089 artigos, e destes, foram selecionados 06 artigos relacionados ao tema. Os resultados se apresentam na tabela 2.

Tabela 2 – Levantamento Fundação Carlos Chagas

Descritor	Operador	Descritor	Fonte	Encontrados	Tipo	Período	Selecionados
Inclusão	And	Sala de Recursos	educa.fcc.org.br	0	Periódicos	5 anos	0
Inclusão	Or	Sala de Recursos	educa.fcc.org.br	0	Periódicos	5 anos	0
Educação Especial	And	Educação Infantil	educa.fcc.org.br	0	Periódicos	5 anos	0
Educação Especial	Or	Educação Infantil	educa.fcc.org.br	0	Periódicos	5 anos	0
Inclusão	And	Sala de Recursos	educa.fcc.org.br	2	Periódicos	10 anos	0
Inclusão	Or	Sala de Recursos	educa.fcc.org.br	1089	Artigos	10 anos	6

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dando continuidade às pesquisas correlatas, a fim de ampliar os títulos escolhidos para outros tipos de publicações além dos artigos já selecionados, o tema foi revisitado em 2022 em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizando o descritor “educação especial-inclusiva” obteve-se o resultado de 171.609 teses e dissertações de mestrado e doutorado, das quais foram selecionadas 4 dissertações de mestrado. Refinando a pesquisa, utilizou-se a opção de abrangência na área de conhecimento das ciências humanas e educação

com a busca por títulos de dissertações de mestrado nos últimos 5 anos e alterando os descritores para “educação especial-inclusiva” e “educação infantil” obteve-se o resultado de 9.042 trabalhos. Destes, foram selecionadas 3 dissertações de mestrado para estudo. No total obteve-se uma seleção de 7 publicações nesta busca tendo em comum a atuação, a formação docente e a educação especial inclusiva na infância. Os resultados citados podem ser observados na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Levantamento Catálogo de teses e dissertações CAPES

Descritor	Fonte	Encontrados	Tipo	Período	Selecionados
Educação Especial Inclusiva	Catálogo de teses e dissertações CAPES https://catalogodeteses.capes.gov.br	171. 609	dissertações	5 anos	4
Educação Especial Inclusiva e Educação Infantil	Catálogo de teses e dissertações CAPES https://catalogodeteses.capes.gov.br	9.042	dissertações	5 anos	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Durante esse levantamento realizado entre 2021 e 2022, com o intuito de verificar a aproximação da temática abordada nesta pesquisa, foram lidos os títulos e resumos de alguns artigos e dissertações visualizados nas buscas, para selecionar os conteúdos mais próximos deste estudo e, desta forma, foram lidas e analisadas o total de 15 pesquisas entre artigos e dissertações que trazem contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, conforme são apresentados a seguir na tabela 4.

Tabela 4 – Apresentação de títulos selecionados

Tipo	Ano	Autor	Título	Disponível em:
1. Artigo	2019	FRANCO, Marco Antônio MELO, RIBEIRO, Cristiane Dias; ALMEIDA, Fabiana Nascimento de	Atendimento educacional especializado: o que pensam professores sobre sua atuação e formação.	Revista Teias [online]. 2019, vol.20, n.57, pp.315-331. Epub 18-Dez-2019. ISSN 1518-5370. http://dx.doi.org/10.12957/teias.2019.38697 .

2. Artigo	2012	LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2012, vol.18, n.03, pp.487-506. ISSN 1413-6538.
3. Artigo	2016	MACHADO, Tuane Lima	Educação inclusiva entre o ideal e o real: estudo de caso em uma escola da rede municipal de Sinop	Revista -Eventos Pedagógicos, 01 dezembro 2016, Vol.7(3), pp.1348-1362 http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2554
4. Artigo	2017	PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana	Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor	Cad. Pesquisa. [online]. 2017, vol.47, n.165, pp.964-981. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/198053144242 .
5. Artigo	2020	PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; LAGO, Danusia Cardoso; TARTUC I, Dulcéria	Professora de estudantes com deficiência, e agora? Relato de experiência antes e após formação continuada	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 01 dezembro 2020, Vol.15(41) https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2409
6. Artigo	2018	PUPO, Larissa de Oliveira; BEZERRA, Giovani Ferreira.	Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: A educação infantil em foco.	Revista Teias, abril -2018, vol.19, no.53, p.208-232. ISSN 1982-0305 https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27456/25365
7. Artigo	2017	ROSA, Marco Corriente	Escola Inclusiva - um olhar a partir da situação profissional dos docentes em Portugal.	Sér.-Estud. [online]. 2017, vol.22, n.44, pp.3-19. ISSN 1414-5138. https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1043
8. Artigo	2013	VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de	Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum.	Rev. Diálogo Educ. [online]. 2013, vol.13, n.40, pp.851-871. ISSN 1518-3483. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2013000300003&lng=pt&nrm=iso
9. Dissertação UFSM - RS	2019	BERNARDES, Daniela.	Entre as rotas da formação: o professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7802402

10. Dissertação UFSM - RS	2019	BORGES, Leticia de Lima	Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da educação especial.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7741100
11. Dissertação UEPA - PA	2019	DIAS, Katia Maria dos Santos	A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7643749
12. Dissertação UFSM - RS	2019	KONIG, Franciele Rusch	Formação inicial e educação inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7693964
13. Dissertação UFU - MG	2018	PACHECO, Thaiza Vieira.	A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7572583
14. Dissertação UFG - GO	2018	PIO, Deborah Nogueira Araujo e.	Currículo e diferença na educação especial em uma perspectiva inclusiva.	https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8256
15. Dissertação UNOCHAPECÓ-SC	2018	POSSA, Joice Daiane Borilli.	Desafios docentes para a atuação no atendimento educacional especializado.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6387578

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2021/2022

As pesquisas relacionadas mostram que apesar do tema “inclusão” ser abordado em alguns estudos, estes são poucos ou não tão aprofundados e denotam publicações recentes evidenciadas pelas datas e históricos. Através da formação do professor às necessidades educacionais dos alunos, bem como enfatizam a perspectiva do atendimento educacional especializado a fim de promover o diálogo entre esses professores e os professores do ensino regular. São poucos os estudos que fazem recortes da educação infantil, etapa da aprendizagem onde os alunos que são o público do AEE iniciam a vida escolar.

As pesquisas também demonstram a perspectiva de educação especial inclusiva como um conceito que precisa chegar até as escolas de forma concreta e efetiva. Desta forma, faz-se necessário estudos que se aproximem da realidade o desenvolvimento profissional do docente

para a inclusão. Na sequência será apresentada uma análise das produções selecionadas e que apresentam proximidades em relação a presente pesquisa.

Machado (2016), em seu artigo com o título: “Educação inclusiva entre o ideal e o real: estudo de caso em uma escola da rede municipal de Sinop”, relata o estudo de caso realizado em uma instituição de ensino fundamental regular com o objetivo de analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em uma escola da rede municipal de Sinop, uma cidade do Mato Grosso.

Dentre os fatores de aproximação estão presentes autores referenciados como Mittler (2003), Mantoan (2005) e aspectos na pesquisa da autora como a consideração do papel do professor como fundamental para promover a inclusão no espaço escolar e para a construção da sociedade menos discriminatória e mais inclusiva. Machado (2016) cita a necessária valorização das diferenças entre os alunos e a urgência da transformação da “escola seletiva” em escola acolhedora, responsável por atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. A autora, em suas conclusões, afirma que, para uma escola inclusiva, é necessário a atuação de profissionais abertos a mudanças e formações que propiciem reflexões críticas, visando as dificuldades de alunos “marcados pela exclusão”.

Como bem ressalta Aranha (2000, p. 2), “o principal valor que permeia, portanto, a ideia da inclusão é o configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social”.

A dissertação de Picolini, Lago e Tartuci (2020), intitulada “Professora de estudantes com deficiência, e agora? Relato de experiência antes e após formação continuada”, aponta que professores sem formação na área da educação especial atuam em diferentes contextos com estudantes com deficiência e que na prática a formação continuada para esse fim não atende a demanda.

A pesquisa teve como objetivo analisar a atuação profissional de uma professora do ensino fundamental, com alunos com necessidades educacionais especiais, antes e após a formação continuada específica a nível de especialização. O estudo de caso baseado nos registros diários da professora em questão apontou a conclusão de que é necessário o desenvolvimento de saberes na área da educação especial, a fim de ampliar conhecimentos que refletem na atuação pedagógica com estudantes com deficiência.

O estudo, além de se relacionar com o tema aqui desenvolvido, traz proximidades com esta pesquisa pelo pressuposto de que a Educação Especial tem sido objeto de discussões e pesquisas considerando as especificidades dos alunos do AEE, sendo a formação dos professores, que atuam com esses alunos, fundamental para concretizar a educação especial inclusiva, não apenas como inserção, mas tendo em vista um planejamento adequado para diversidade presente na sala de aula.

Pupo e Bezerra (2018), analisam, no artigo com o título “Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: a educação infantil em foco”, o estudo da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil, grupo etário que corresponde a primeira etapa da educação básica. A perspectiva abordada também é a da educação especial inclusiva, corroborando com a presente pesquisa.

Segundo o autor e a autora, o estudo foi realizado em um pequeno município do sul do Mato Grosso do Sul no ano de 2016. A pesquisa de abordagem qualitativa deu-se por meio de estudo de caso e identificou dificuldades educacionais oriundas de inadequações e fragilidades conceituais que dificultam a prática educacional inclusiva nessa etapa. Contudo, revelou que a inclusão é um processo fundamental para o desenvolvimento infantil das crianças com deficiências, síndromes e transtornos diagnosticados.

Rosa (2017), em sua publicação, “Escola Inclusiva: um olhar a partir da situação profissional dos docentes em Portugal” faz considerações a partir da situação profissional dos docentes em Portugal, apresentando resultados parciais de uma pesquisa de investigação qualitativa, descritiva e interpretativa com enfoque nos aspetos da relação de cooperação no trabalho docente em face das mudanças sociais e políticas que determinam mudanças no contexto educativo. O autor discute no artigo o conceito de escola inclusiva como promotora de direitos humanos e conclui que,

Em meio escolar, os professores são um elemento chave e indispensável para a construção de uma escola inclusiva. Acreditamos, por isso mesmo, que as condições em que exercem o seu trabalho são determinantes para o desenvolvimento de competências e metacompetências essenciais para a sua efetivação e para a sua promoção. Só com escolas promotoras de inclusão podemos ter sociedades inclusivas e vice-versa (ROSA, 2017, p. 16).

Ainda segundo o autor, a formação, ao longo da carreira docente, é a forma de dar respostas aos desafios da escola na atualidade.

Valentim (2013) realizou uma pesquisa qualitativa que utilizou um roteiro de entrevista semiestruturado para investigação. Os relatos dos professores demonstraram despreparo para a inclusão escolar dos alunos com deficiência e, conseqüentemente, dificuldade de avaliar suas condições de aprendizagem, constatando que a avaliação desses estudantes se caracteriza por ser baseada essencialmente na utilização de instrumentos quantitativos e de mensuração, concluindo que desta forma não contribuem para a efetivação do processo de inclusão.

No entanto, apesar da democratização do acesso à escola aos alunos com deficiência, indicadores apontam que a exclusão tem-se manifestado de outras e diversas formas no sistema de ensino, sendo que tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas, baseadas, em sua maioria, em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto final do aprendizado escolar, têm-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão (VALENTIM, 2013, p. 853).

A pesquisa de Franco (2019) investigou, a partir do tema inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, as percepções e aspectos da formação do professor na atuação com alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncionais de instituições públicas no município de Ouro Preto no estado de Minas Gerais. Constatou que a percepção que as professoras possuem sobre os processos de formação e sobre os conhecimentos e habilidades necessárias para atuar no Atendimento Educacional Especializado não é um tema abordado nos currículos de formação e que cabe ao poder público manifestar esforços para que o trabalho docente se qualifique e, por conseguinte, a educação pública seja beneficiada.

Pensando na relação de diálogo entre professores da sala de recursos e professores da sala de aula regular que se propõe nesta pesquisa, constata-se a correlação com a publicação de Lopes e Marquezine (2012), que ressalta que a sala de recursos é um apoio no processo inclusivo e que de fato, se faz importante a presença do professor especializado na unidade escolar para efetivo atendimento. Contudo, revela em sua pesquisa que o trabalho desenvolvido pelo AEE não deve ser confundido com reforço escolar de conteúdos curriculares da classe regular. O atendimento educacional especializado deve se configurar em um espaço de desafio no qual o estudante com deficiência, encontra condições para o desenvolvimento necessário do processo de aprendizagem e a superação de barreiras constituindo a educação especial inclusiva.

Na dissertação de Borges (2019), foi selecionado o cenário da educação infantil para compreender e problematizar a educação especial inclusiva, segundo ela mesma destaca, os modos de pensar e produzir a infância na escola problematizam os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil. Nesse contexto, foram visualizadas segundo a autora, duas dobras indissociáveis que pensam os modos de ser infância, as quais produzem como efeito, um modo de pensar a infância engendrado a partir da naturalização das práticas de normalização colocadas em funcionamento pela Educação Especial, e também um movimento potente de resistência que pensa a infância buscando desnaturalizar as definições estáticas, universais e essencialistas do desenvolvimento humano permitindo perceber a infância como um vir a ser não-nomeável, que perturba a noção linear e progressista de normalidade, mas possibilita seu devir. Essas duas análises trazem reflexões sobre os possíveis efeitos sobre os modos de conceber a infância, a partir das práticas da Educação Especial na Educação Infantil, que deve ter um olhar atento da professora para a dimensão subjetiva do sujeito e da singularidade de sua infância, possibilitado na escola mostrar que é possível fazer e pensar diferente da produção da norma.

Pacheco (2018) retoma a importância de considerar a criança como sujeito histórico que possui direitos e estabelece relações e interações sendo importante debater aspectos que dizem respeito ao nível de ensino, que atende a primeira infância visando educação de qualidade que leve em consideração a equidade. Para tanto, é necessário adotar a perspectiva inclusiva diante do processo educativo previsto nas políticas públicas.

Desta forma, foi realizada pela autora, a pesquisa sobre a organização do cotidiano de uma sala de aula da Educação Infantil, a partir da presença de uma criança público-alvo da Educação Especial, tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural. Ela investigou a inclusão escolar sob o olhar dos professores, ouvindo suas concepções, assim como suas percepções a respeito da inclusão nessa instituição, bem como as relações no cotidiano da educação infantil, analisando como se davam as relações entre as crianças com e sem deficiência e o papel do professor diante dessas relações.

Também enfatizou a organização do trabalho pedagógico no processo de inclusão escolar, considerando compreender o planejamento, a organização de tempos, de espaços e recursos utilizados. Foi abordado o papel do atendimento educacional especializado e demais profissionais de apoio ao processo de inclusão na sala de aula regular de modo a garantir as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem para todas as crianças.

Houve a constatação que para os professores a inclusão se caracteriza como um desafio. No entanto, nesse caso foi desenvolvido pelos professores um olhar sensível diante das crianças para compreender suas necessidades. Contudo, para a efetivação de um cotidiano inclusivo requer recursos que não estão acessíveis, principalmente recursos humanos, de modo a contribuir com o trabalho dos professores, privilegiando o diálogo entre o AEE e a sala de aula. A conclusão da autora chama a atenção para a necessidade de sensibilização da comunidade escolar, para a construção social de democracia e equidade.

Dias (2019) analisou a prática pedagógica de professores de crianças com deficiência em turmas regulares em escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Belém com Salas de Recursos Multifuncionais em seus espaços, pretendendo identificar as ações dos professores para possibilitar o acesso e a permanência das crianças com deficiência nas salas regulares de Educação Infantil, e caracterizar o desenvolvimento da prática docente para trabalhar com essas crianças e fazer um levantamento de como ocorre a articulação entre os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado. Os resultados obtidos pela autora mostraram que para desenvolverem práticas pedagógicas que proporcione para as crianças com deficiência aprendizado de acordo com as perspectivas inclusivas na Educação Infantil, os próprios professores investiram em sua auto formação com o objetivo de alcançar pressupostos teóricos necessários referentes a educação especial, concebendo o processo de inclusão como forma de garantir o acesso de todos à escola sem preconceito ou discriminação, para tanto, a educação não deve ficar restrita ao direito de matrícula garantido pela lei. Também foi constatado pelos professores da sala regular a necessidade de ações colaborativas e articuladas com os professores da sala de recursos, no desenvolvimento do trabalho com as crianças com deficiência e a devida problematização com a equipe escolar. Com isto constata-se a necessidade de formação continuada na área e a importância da mudança de atitude no ambiente escolar na prática pedagógica do professor.

Possa (2018) apresenta aspectos relevantes da Educação Especial e os movimentos de inclusão e exclusão escolar, bem como a inclusão como estratégia de articulação política. Destaca o Atendimento Educacional Especializado na Política Brasileira de Educação Especial, evidenciando as atribuições do professor do AEE segundo as normativas legais vigentes. Discorre sobre as recorrências encontradas nas narrativas das professoras atuantes no AEE no ano de 2017 e como estes discursos influenciam na subjetivação docente para atuação na

educação especial, responsabilizando os sujeitos pela efetivação da inclusão da sociedade. A autora constata em sua pesquisa a subjetivação docente imperando nas ações diárias das educadoras entrevistadas e conclui que as reflexões realizadas permitem entender que a atual política de Educação Especial se insere na perspectiva que generaliza os processos educacionais, tratando de forma superficial a formação docente e atribui aos professores a corresponsabilidade pelo sucesso da inclusão escolar.

Bernardes (2019) apresenta uma investigação desenvolvida em sua pesquisa a partir do estudo problematizado através de trabalhos de conclusão de cursos acadêmicos de licenciatura em educação especial, no que diz respeito aos modos em que surgem ou que são sistematizadas a atuação do professor de educação especial na educação básica na perspectiva da educação inclusiva. Essa abordagem é relevante nesta presente pesquisa, ao considerar que as ações de pesquisa e estudos teóricos estão voltadas à problematização de construção de práticas docentes que sejam benéficas para a atuação do professor com alunos com deficiências a partir da articulação entre professores da sala de aula regular e professores do atendimento educacional especializado.

Bernardes (2019) objetivou identificar a diversidade de discursos que produzem a inclusão como adjetivo para a Educação Básica e rastrear, na produção acadêmica dos anos de 2012 a 2017, os modos de se constituir professores de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva, para pensar sobre movimentos formativos e reconhecer os diálogos dos formados no Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, sobre inclusão. A autora conclui que para que a escola seja de fato inclusiva deve apresentar e ter projetos inclusivos para assim se constituir e, neste sentido, criar e assumir na prática as estratégias necessárias para o trabalho com a diversidade.

Konig (2019) traz as problematizações acerca dos saberes docentes que constituem a organização das práticas pedagógicas no cenário educacional brasileiro enfatizando a formação inicial de professores com o objetivo de conhecer as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva. Contempla duas dimensões analíticas para conhecer a oferta do contexto formativo em termos de conteúdos e disciplinas vinculadas à educação inclusiva, com base nos documentos legais, análise das matrizes curriculares dos cursos e ementas das disciplinas, bem como, entrevistas com gestores da instituição de ensino pesquisada, buscando conhecer a organização dos currículos das licenciaturas a partir das normativas legais e de que forma ela reverbera nas possibilidades formativas dos futuros

professores. Contempla os acadêmicos e as relações com o contexto formativo, apresentando um panorama do perfil dos estudantes em conclusão de curso e seus conhecimentos sobre a educação inclusiva na formação inicial. Tem como base teórica os pressupostos de Tardif sobre os saberes docentes. Desta forma, a fim de conhecer a construção desses conhecimentos, teve como conclusão que a construção de saberes sobre a educação inclusiva ocorre na aquisição do contexto teórico das disciplinas e nas experiências práticas nas escolas. Sendo assim, no cenário da prática e no da formação acadêmica existe o discurso de que docentes estão despreparados para a atuação em contextos inclusivos e de que a dificuldade de aprendizagem está centrada no sujeito e não nas possibilidades relacionais oferecidas.

Pio (2018) discorre sobre as mudanças na educação brasileira, no que diz respeito a sua estrutura e funcionamento. Salienta a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (9394/96), que pela primeira vez instituiu um capítulo específico sobre a educação especial. Na época de desenvolvimento de sua pesquisa em 2018, as mudanças com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio ainda não haviam sido concretizadas, mas já era previsto que em nenhuma delas houvesse ênfase na educação especial. Ao dissertar sobre o processo de inclusão das pessoas surdas nos espaços de educação regular, a autora teve a intenção de problematizar o currículo em uma perspectiva inclusiva, almejando refletir historicamente sobre as pessoas com deficiência e abordar os documentos legais e referenciais relacionados ao tema para discutir a formação inicial e continuada nas escolas regulares. As considerações finais mostraram a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores em diferentes momentos de suas carreiras, uma vez que esses se mostram inseguros para atuarem nas escolas, onde se registra a matrícula de estudantes com deficiência.

A necessidade de sensibilização da comunidade, professores e demais funcionários da escola é um ponto em comum nas conclusões de alguns autores das pesquisas consultadas. Isso reforça a perspectiva de acolhimento como uma postura necessária que antecede aos recursos e desenvolvimento de propostas adequadas. A mudança da cultura no ambiente escolar parece um aspecto importante a ser considerado nas tantas facetas da educação especial inclusiva.

Tanto a perspectiva de infância e de conhecimentos sobre a criança se fazem necessários na contemplação e elaboração de um currículo que deve entender, mensurar, abordar e validar a relevância da educação especial inclusiva, bem como a atuação do professor e o desenvolvimento de seus conhecimentos práticos e teóricos na abordagem de inclusão que são

importantes para o desenvolvimento da criança e a aprendizagem no contexto escolar da educação infantil.

Por meio desse levantamento houve a constatação de que, para os professores, a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial se caracteriza como um desafio, reconhecendo a necessidade formativa para essa atuação. Foram evidenciados diferentes contextos da dimensão inclusiva nas escolas que precisam ser abordados pelas pesquisas e aprofundados em estudos, levantando conhecimentos necessários às atribuições dos professores, promovendo diálogos capazes de transformar a prática pedagógica por meio de novas ações docentes e relações dialéticas entre teoria e prática.

2.2 Concepções sobre a formação docente para a educação especial-inclusiva

Analisando os estudos correlatos apresentados anteriormente, é possível observar um cenário onde políticas públicas e formação docente devem estar articuladas para contemplar princípios e aspectos da educação inclusiva.

Nesse contexto, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), afirmam que é um desafio necessário desenhar um currículo formativo que contemple as dimensões políticas e humana da sociedade e que prepare o “[...]professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender a diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 177)

A respeito das concepções e práticas na formação do professor da educação básica, segundo as autoras, existe uma frágil articulação entre formação inicial e formação continuada e inserção profissional. A fragilidade se estende entre teoria e prática. Prática esta que não está preparada para conceber o ensino de forma igualitária para crianças com deficiência. As práticas empregadas em situação de formação precisam ter o seu papel redefinido. Sobre isso Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), afirmam que:

Foi no quadro de redefinição do papel e da prática do professor, em que se reconhece o espaço profissional como *locus* de produção de conhecimento, e o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos, que alguns *consensos*, subjacentes à aprendizagem da docência, passaram a ter forte inserção na literatura brasileira, sobretudo, as pesquisas e práticas de formação inicial de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 186).

Desta forma, as autoras propõem consensos discursivos para a redefinição do papel e prática dos professores, os quais pretende-se destacar aqui.

A reflexão na articulação teoria e prática – A dimensão prática nos currículos de formação inicial e continuada é um elemento articulador para inserção do professor no contexto da prática escolar, contudo a prática não se restringe ao fazer, mas constitui-se em reflexão apoiada em teoria.

Assim o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 187).

A valorização da postura investigativa – É “uma componente formativa de excelência” necessária à formação e atuação profissional, pois fundamentar-se em referenciais teóricos aperfeiçoam o trabalho docente.

A aproximação entre as instituições de formação e a escola é necessária, bem como a aproximação entre os espaços de formação e o de trabalho para que haja uma cultura de colaboração entre professores e formadores, a fim de

[...] articular o conhecimento prático profissional e acadêmico de forma menos hierárquica e a serviço da aprendizagem docente. essa aproximação implica valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 188).

A valorização da construção de comunidade de aprendizagem – Faz referência a uma rede de pessoas em comunidade de aprendizagem docente envolvidas em projetos, programas e cooperação entre professores em diferentes momentos da carreira com o propósito de “[...] ressignificar crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias e experiências tendo em vista trabalhar com a interação específica de melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos nas escolas [...]” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 189).

O ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia em um sólido repertório de conhecimento – Diz respeito aos estudos que visam compreender a integração dos

conhecimentos profissionais incorporados pelos professores em função da limitação das condições inerentes ao trabalho. Os conhecimentos que estão na base da profissão, revelados pelas pesquisas, identificam os professores como sujeitos produtores de saberes pois, “[...] os professores produzem saberes a partir de suas vivências e experiências profissionais, as quais, quando validadas, constituem base para a elaboração de programas de formação.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 190).

Portanto, os professores constituem um grupo social e profissional que precisam se apropriar e saber executar diferentes conhecimentos como condição básica e inerente a sua função.

A importância de formar professores para justiça social – Coloca em foco as dimensões sociais e políticas do ensino e as contribuições para favorecer a equidade e oportunidades de desenvolvimento dos alunos e de escolas inclusivas. É notório que esse aspecto norteia a constituição das escolas em sua diversidade, quanto mais para educação especial e inclusão de crianças com síndromes transtornos e deficiências.

Assim, a noção de inclusão tem sido utilizada para alcançar uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, os sistemas educativos têm enfrentado o desafio de desenvolver programas que atendam as características e necessidades da diversidade do alunado, especialmente das crianças que vivem em contextos desfavorecidos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 191).

Os alunos não devem ser tratados como iguais em suas diferenças para que não seja a escola, um local de reprodução da desigualdade de origem social. Os alunos não aprendem todos da mesma forma.

Para Gatti, Barreto, André, Almeida, (2019, p.190), “essa perspectiva implica que o professor e toda a equipe escolar estejam mais atentos às necessidades de cada aluno e ofereçam mais atenção aqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas.” O que exige, portanto, responsabilidade social e profissional para analisar concepções docentes e as próprias atitudes frente ao ensino e a respeito das diferenças.

A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem – De maneira geral, os professores podem ter sua prática profissional influenciada por pré-disposições particulares, crenças que fazem com que reações pessoais influenciem na formação inicial do professor, e

consequentemente em sua atuação, sendo necessário o desenvolvimento de programas que relacionem tais aspectos à prática pedagógica, reconhecendo a necessidade de reconstrução de conceitos ao longo da prática e experiência profissional.

As autoras apontam a intersecção necessária entre os consensos citados, de forma que essa construção seja possível na formação docente. Destaco entre essas concepções e práticas no consenso formativo, o consenso para a justiça social, o ensino concebido como atividade profissional e a valorização da comunidade de aprendizagem, como aspectos importantes a serem considerados no desenvolvimento e na elaboração de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional sob a perspectiva da educação especial inclusiva, incluindo as observações das próprias autoras (Gatti, *et al*, 2019, p. 191), para que não haja a redução da ação docente em “ativismo imediatista e fragmentário desprovido de significação”.

Nesta pesquisa, “a reflexão na articulação entre teoria e prática”, “a valorização da postura investigativa” e “a aproximação entre as instituições”, são consensos reconhecidos e valorizados, observados e executados pela pesquisadora, por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados para obter dados e resultados relacionados ao problema e objetivos desta pesquisa, bem como, quando se pretende, no decorrer da pesquisa, constituir diálogo e colaboração entre professores na comunidade escolar para ouvir, debater e elaborar práticas que possam atender às necessidades formativas para o fim esperado.

Outro aspecto validado é “a importância de considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem, nas formações”. Contudo, considera-se pilares principais do contexto deste projeto de pesquisa, “a valorização da construção de comunidade de aprendizagem, “o ensino concebido como atividade profissional que se apoia em repertório de conhecimento” e “a importância de formar professores para a justiça social”.

Reconhecer a docência como atividade complexa que não pode ocorrer sem considerar o contexto social e histórico e as condições em que os professores desenvolvem seu trabalho é um passo importante para o desenvolvimento profissional como característica da formação docente, pois o professor é produtor de saberes no processo constante de sua prática constituída em um processo de reflexão e ação.

2.3 Concepções sobre a dimensão humana na educação especial-inclusiva, a formação docente e humanização dos professores.

Ao abordar aspectos da formação docente para a educação especial inclusiva, é possível olhar criticamente o conceito de diferença como um dos valores a ser considerado na educação e ensino nas escolas. A inclusão social é definida por ações que assegurem a participação democrática na sociedade, levando em consideração as diferenças de etnia, gênero, orientação sexual, educação, condição física, classe social, entre outros aspectos. Enquanto “inclusiva” a educação se qualifica com o intuito de destacar que o ensino deve ser para todas as crianças e deve ter o princípio ético e político como norteador das relações humanas para construir uma sociedade mais justa e participativa. Partindo do princípio de que todas as pessoas são diferentes, a diferença humaniza o indivíduo enquanto característica comum a todos. Desta forma, compreender a diferença como valorização do ser humano é um processo que se estabelece no meio social e educacional no reconhecimento da dignidade humana e de seus direitos como fundamento da liberdade e da justiça de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Considerando a diversidade como valor, a escola pode romper com a visão de homogeneização e romper com a exclusão.

Segundo o Currículo para Educação Infantil (2021. p 33), do município onde a pesquisa foi realizada, o termo inclusão utilizado na educação especial apresenta uma nova significação em decorrência do aprofundamento nos debates e reflexões sobre a dimensão humana e a diversidade, bem como o olhar sobre a escola como um espaço privilegiado para que todos com ou sem deficiência possam socializar, construir conhecimentos, compartilhar saberes, respeitar e valorizar as diferenças. Esse é um conceito mais amplo de educação inclusiva na construção de uma escola para aprendizagem de todos.

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporâneo que tem como objetivo garantir o direito de todos a educação. Ela pressupõe o reconhecimento da diferença como um valor e o direito de cada um ser como é contemplando, assim, a vasta gama de diferenças étnicas sociais culturais intelectuais físicas sensoriais e de gênero inerentes aos seres humanos. Implica a transformação da cultura das práticas e das políticas vigentes na instituição de modo a garantir o acesso à participação e aprendizagem de todos sem exceção (MENDES 2016 apud Currículo da Secretaria de Educação e Cidadania 2021 p 34).

Nessa perspectiva, considera-se o processo de aprendizagem singular e que todas as crianças são agentes de construção do conhecimento no ambiente escolar que deve favorecer a formação geral do estudante promovendo desenvolvimento humano. A educação humanizada

respeita as individualidades e as formas de expressão dos estudantes, valida as relações humanas, as emoções e particularidades de cada um, promovendo o acolhimento como uma condição para aprender e para a descoberta das próprias potencialidades, fundamentando-se no respeito e valorização da pessoa, visando a transformação da cultura institucional e construindo coletivamente compromissos éticos, pois é considerando o fator humano que a educação ganha espaço na transformação da consciência coletiva em favor da diversidade e contra aspectos como a desinformação, a falta de conhecimento e políticas que fomentam a exclusão e a evasão escolar.

Para Paulo Freire (2014) a Humanização está relacionada a ontologia do ser. Os seres humanos estão em processo constante de humanização, e, neste caminho, é importante nos atentarmos à estrutura social e histórica que nos forma: classista, sexista, racista e capacitista. São mediações que nos estruturam, que representam condicionamentos e barreiras ao processo de desenvolvimento humano pleno. Seres humanos são seres inacabados em sua complexidade, estão em um processo constante de desenvolvimento que está relacionado ao caráter libertador da educação, e a aprendizagem do sujeito como condição para se humanizar.

Aprender é inerente à formação do sujeito como humano, nas relações que se estabelecem com o outro, no diálogo, na proximidade e com o conhecimento do outro. Humanizar a educação supõe considerar essa complexidade do indivíduo incompleto e sua relação com os outros, bem como romper com os padrões de educação tradicional, pois o educando deve ser visto como sujeito do processo educativo e não como objeto.

Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir na realidade (FREIRE, 2014, p. 102).

Sendo assim a ação educativa deve ser concebida para a vida em sociedade igualitária, e a ação formativa do caráter humano deve passar pela relação dialética entre teoria e prática fomentando a práxis vinculada a reflexão e ação que gera dinâmicas educacionais voltadas ao

ser humano em sua totalidade, considerando os aspectos sociais, cognitivos e emocionais na aprendizagem.

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).

Para compreender melhor a dimensão humana da educação inclusiva também é importante compreender a relação entre a cultura e o desenvolvimento humano. Nas relações sociais nos humanizamos, os processos de humanização nos tornam humanos ao reconhecer a humanidade presente nas diferenças.

Segundo Vigotski (1996), a compreensão do pensamento humano relaciona-se com a compreensão da base afetiva da pessoa, pois as emoções são constituídas pelas razões que constroem esses pensamentos evidenciando a relação entre desenvolvimento afetivo e cognitivo na construção do conhecimento. Desta forma, as relações humanas que ocorrem no ambiente escolar mediadas pela afetividade influenciam a aprendizagem. Quando se tem o olhar voltado para o outro ocorre a valorização de aspectos essenciais para o ensino e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Vigotski (1995) destaca a importância da cultura no processo de desenvolvimento psicológico da criança, voltando-se para o estudo das relações entre cultura e desenvolvimento. Deixou importantes contribuições para a área pedagógica. Afirmou que estudos anteriores procuravam verificar as capacidades naturais que condicionavam a possibilidade do desenvolvimento da criança, e as funções naturais nas quais educadores deveriam se apoiar para conduzir a criança no processo de aprendizagem cultural. Para Vigotski, a cultura não é natural, é intencionalmente criada, são estratégias e formas elaboradas pelos seres humanos para seu próprio desenvolvimento. Portanto, em contato com a cultura a criança participa, como sujeito ativo da composição de seu próprio desenvolvimento. Por isso é importante pensar no desenvolvimento humano e suas funções psicológicas superiores destacando a importante relação entre o desenvolvimento cultural e a educação escolar.

Ampliando o debate sobre os Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ressalta os impedimentos que, em interação com diferentes barreiras, podem obstruir a participação da pessoa com deficiência na sociedade em condições de igualdade com as demais pessoas. Nesse sentido as contribuições de Vigotski (1997), colaboram com o atual contexto da inclusão levando em consideração práticas pedagógicas que se constituíram historicamente voltadas apenas para a deficiência e não para os impedimentos que se constituem em barreiras de diferentes tipos e o papel da sociedade no processo de inclusão ou de exclusão social.

Vigotski, (1997) traz em seus estudos a importância de as ações pedagógicas serem propostas de acordo com o objetivo do desenvolvimento da criança e não de acordo com suas deficiências, pois não são apenas as condições naturais e biológicas que conduzem e determinam o desenvolvimento da criança no mundo, mas também as inter-relações sociais vividas desde a infância.

A compreensão das concepções elaboradas por Vigotski é importante para desenvolver e elaborar procedimentos de ensino-aprendizagem para os diferentes alunos, pois o ser humano não é algo idealizado e encontra-se em constante movimento, determinado por um processo histórico.

Vigotski, (1997) não enfatizava o caráter biológico da deficiência e sim, o social; nesta medida, o desenvolvimento insuficiente que se observava nas pessoas com algum tipo de ‘defeito’ devia-se essencialmente a ausência de uma educação adequada e baseada em métodos e procedimentos especiais que permitiriam um desenvolvimento semelhante ao das crianças normais (SANTOS & MENDONÇA, 2015, p. 900).

Em relação à concepção de desenvolvimento humano e à realização da prática pedagógica, as questões levantadas por Vigotski continuam presentes no debate contemporâneo. Para o autor:

A educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (VIGOTSKI, 2009, p.72).

Assim, é imprescindível considerar as múltiplas manifestações culturais, sociais e afetivas, para que possamos "construir uma nova ética escolar que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social" (MANTOAN, 2015, p. 36).

Desta forma, é pertinente refletirmos sobre o quanto podemos ser sujeitos ativos em nosso desenvolvimento. Essa reflexão nos faz pensar no quanto nossa educação é capacitista.

“Capacitismo é um termo que tem sido muito usado e falado recentemente, atrelado às reflexões sobre os processos de preconceito e discriminação de pessoas com deficiência”. (MAGALHÃES, 2022, p.299)

Quantos processos educacionais são assistencialistas, castradores das possibilidades efetivas de participação dos alunos e principalmente dos alunos com deficiência!

Segundo o último Censo do IBGE (2020), 24% da população brasileira têm algum tipo de deficiência que implica em algum impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. As pessoas com deficiência estão sujeitas a preconceitos que reproduzem desigualdades e diferentes condições de oportunidades na vida em sociedade.

Propor aqui uma reflexão sobre capacitismo é propor a compreensão de que é necessário buscar desde a educação infantil soluções para construir um futuro mais inclusivo e dar visibilidade às pessoas com deficiência.

Falar sobre capacitismo requer uma análise sobre a construção social, cultural e histórica da categoria deficiência; passa pelo desvelamento de mecanismos históricos de exclusão e dos processos de produção de invisibilização, inferiorização e estigmatização de pessoas com deficiência. Passa por processos de ideologização que vêm estruturando e sedimentando pré-conceitos, falsas concepções da realidade acerca das deficiências (MAGALHÃES, 2022, p.299).

Segundo a autora, esta forma de discriminação se fortalece na ideologia dominante da sociedade que ignora intencionalmente os modos de vida diferenciados. Discriminação que é produzida no trabalho e na arquitetura, por exemplo, e reproduzida por aparelhos ideológicos, midiáticos e pedagógicos.

Nesse viés, os espaços escolares, materiais e intervenções pedagógicas devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para os estudantes com deficiência, pois todas as crianças têm o mesmo direito à educação segundo a Lei Brasileira de Inclusão.

O capacitismo se fortalece nas escolas a partir da ideia do estudante incapaz, ao tratar a deficiência como uma doença e, conseqüentemente, a pessoa com deficiência como alguém que procura cura e ao olhar a pessoa com deficiência como um exemplo de superação ou um fardo nas salas de aula. “[...]a formação (inicial e continuada) dos professores voltada para a inclusão de pessoas com deficiência ainda continua na periferia da formação docente” (MAGALHÃES, 2021, p. 46).

2.3.1 Os processos de humanização e a permanência de alunos com deficiência na escola.

Na contemporaneidade, em decorrência dos modelos políticos e socioeconômicos vigentes, a sociedade se estrutura de forma que a negação das desigualdades sociais experimentadas por diferentes indivíduos e categorias sejam negligenciadas.

Em detrimento da desigualdade e da justa participação de todos na sociedade, apresentam-se os preconceitos relacionados à classe social, ao gênero, às deficiências, à origem étnica e à orientação sexual que influenciam as representações construídas acerca das pessoas e a sua valorização na sociedade.

A escola enquanto instituição de ensino formal que visa o desenvolvimento das pessoas, reproduz aspectos da cultura social no processo de ensino e aprendizagem vivenciado por professores e estudantes.

Entendemos que a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa, mas não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação, devido às próprias condições objetivas. Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto esta, atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. Se a crítica se relaciona com a possibilidade de uma sociedade mais justa, e, se possível, justa, o convívio com minorias discriminadas já se constitui em um elemento formador (CROCHÍK et al., 2010, p. 196).

Autores da educação especial-inclusiva, concebem a educação de qualidade para todos e o respeito à diversidade como fundamento para o atendimento das necessidades educacionais de todos os estudantes. Configura-se um desafio que a inclusão ocorra dando oportunidades, e

garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento integral do indivíduo com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

Apesar do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais ocasionadas por transtornos e deficiências, na rede regular de ensino, ser abordado no meio acadêmico para reflexões e pesquisas que visam a transformação da prática, haja vista que a legislação traz a obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos com deficiência, transtornos e necessidades especiais de ensino, é necessário enfatizar a qualidade do acolhimento, e as condições de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades desses educandos proporcionadas na escola, sendo necessário discutir sobre o processo de inclusão, a visão capacitista da sociedade e sua responsabilidade na eliminação de barreiras e a construção do sujeito sócio-histórico independente de suas características físicas e cognitivas, bem como aspectos importantes na formação de professores e a permanência de alunos com deficiência na escola.

Como a inclusão se anuncia como mudança, e se mudar pressupõe pensar, então é preciso pensar sobre a inclusão que desejamos. E, se a inclusão implica diferença, é importante lembrar que ela – a diferença – deve se sobrepor a qualquer lógica homogeneizante (PAN, 2008, p. 199).

A permanência dos estudantes com deficiências nas escolas está diretamente relacionada ao processo de inclusão e se caracteriza pelo reconhecimento e aceitação das diferenças entre eles. Logo, desenvolver abordagens inclusivas para o ensino e a aprendizagem baseada no respeito às diferenças está relacionado a mudanças nas salas de aula e na cultura escolar, pois para incluir um estudante é preciso considerar a pessoa por inteiro, ou seja, não pensar no processo de inclusão como ações voltadas para um aspecto de um estudante visto como um impedimento ou uma necessidade excepcional.

2.4 Concepções sobre inclusão de pessoas com deficiência e a educação especial inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994), levantou aspectos importantes para a reforma de políticas e sistemas educacionais no que diz respeito às necessidades especiais de aprendizagem. Entende-se que o conceito de necessidades educacionais especiais foi ampliado

incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, independente do motivo, incluindo, crianças portadoras de deficiências, crianças com dificuldades na escola, temporárias ou permanentes e crianças em situação de vulnerabilidade. Esse contexto denota a aproximação do ensino, o regular a educação especial, na medida em que isso implica a abrangência temporária ou permanentemente de necessidades educacionais especiais relacionadas ou não a deficiências. Dessa forma, a escola deve ser capaz de prover educação para todos os alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1999), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), citam orientações e estratégias para a educação de estudantes com deficiência.

Possuir uma deficiência não se refere apenas às limitações biológicas apresentadas pelas pessoas, mas sim às possibilidades de acessibilidade que pode oportunizar condições de aprendizagem e autonomia aos indivíduos. Sendo assim, a terminologia relacionada ao contexto social usada para classificação, organização e categorização de procedimentos, seja na escola ou em outros ambientes, pode gerar consequências severas ao indivíduo quando passam a ser utilizadas para rotular e discriminar de maneira preconceituosa, uma vez que as palavras não são imparciais.

Mazzotta (2005), destaca três atitudes sociais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial ao longo dos anos, no que diz respeito às pessoas com necessidades especiais e especialmente às pessoas com deficiência: *a marginalização como atitude de descrença na capacidade de pessoas com deficiência*, o que gera omissão da sociedade na organização de serviços para esse grupo da população; *o assistencialismo como atitude com sentido filantrópico, paternalista e humanitário*, para dar apenas proteção às pessoas com deficiência, reforçando a descrença no potencial do indivíduo. *A educação e reabilitação como atitude de crença na possibilidade de mudança* e desenvolvimento da pessoa em decorrência da deficiência e a organização de serviços educacionais.

Novas teorias de aprendizagem influenciam a educação a partir da concepção psicopedagógica no século XXI, e refletem nos avanços de estudos para a educação especial no Brasil, segundo Mazzotta, (2005).

No Brasil o discurso favorável à inclusão foi influenciado por movimentos e declarações internacionais tendo seus conteúdos respeitados na elaboração das políticas públicas nacionais. Segundo Jannuzzi (2004), em meados do século XVIII, no Brasil, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de acolhimento em abrigos, nas Santas Casas, com exceções de

crianças que participavam de algumas instruções com outras crianças ditas normais. No século XX, a educação foi se configurando pela concepção médico-pedagógica centrada nas causas biológicas da deficiência.

O governo federal brasileiro no ano de 2008 apresenta um marco para garantir matrículas das pessoas com deficiência na escola regular e para um novo modelo de educação especial que abrange o ensino comum em todos os níveis e modalidades de ensino, a fim de eliminar barreiras que impossibilitem a participação integral de estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação. Assim a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica de inclusão para todos, visando o uso de recursos, a prestação de serviços e o atendimento educacional especializado para esse público.²

Ou seja, a educação especial se caracteriza na educação infantil pelo atendimento educacional especializado para crianças com transtornos, deficiências, altas habilidades e superdotação.

A integração aparece na história das políticas sociais e educacionais e das práticas pedagógicas ao longo dos anos como forma de inserção social. Antecedendo o conceito da inclusão, na integração as crianças são inseridas nos espaços da escola que permanecem como são, como se as diferenças fossem uma exceção. Pensar em mudanças do espaço escolar, é compreender que não se trata de uma exclusividade de organização física e materializada de recursos, mas de acolhimento e de ações que englobam a dimensão humana, considerando as pessoas envolvidas nesse processo como recursos humanos necessários à concretização da educação especial inclusiva, com aspecto transformador de ações reflexivas e críticas na aceitação e na forma de atendimento dos alunos.

Nota-se que apenas a presença de estudantes com deficiência na escola não significa incluir e não caracteriza inclusão, pois a inclusão não diz respeito apenas ao acesso e permanência destas crianças na escola, mas há um conjunto de ações que precisam garantir a aprendizagem com igualdade de condições reconhecendo as diferenças e, nesse caso, as apresentadas pelas deficiências como uma característica humana relacionada a cada indivíduo em sua particularidade.

² Vale ressaltar que no último governo federal, 2019-2022, houve o fechamento da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), o que causou um grande desinvestimento e retrocesso na perspectiva de uma educação especial-inclusiva. Felizmente, após as eleições e a derrota do governo anterior, pudemos vivenciar a retomada da SECADI e respirar, assim, ares mais inclusivos.

Segundo Patto, (2008), para explicar a inclusão escolar citada em documentos e normatizações, é necessário compreender o conceito de exclusão. Para a autora a palavra inclusão apresenta-se em demasia nas produções acadêmicas e no senso comum, em um momento cruel da história do capitalismo onde há um contingente enorme de exclusão da população economicamente ativa dando mais espaço a estereótipos e preconceitos e a providências vindas de iniciativas privadas para provimento dos direitos sociais em detrimento das políticas públicas, e entre eles, a educação. “O discurso da inclusão não vale-se de um rótulo que parece explicar, mas que de fato acoberta e traz duas consequências nefastas: práticas pobres de inclusão e fatalismo.” (PATTO, 2008, p.33). De fato, Sawaia (2001) nos traz este alerta ao nos explicar as artimanhas de uma inclusão social e escolar que na verdade é “uma inserção social perversa” (p. 8). As sociedades, ardilosamente, nada mais fazem que incluir aqueles que ela mesma exclui histórica e continuamente.

Em uma sociedade onde predomina a desigualdade social é importante refletirmos sobre qual é o lugar da pessoa com deficiência uma vez que o conceito de pessoa com deficiência nos remete aos direitos constituídos ao longo dos anos e ao entendimento sobre o significado produzido historicamente. Esse significado perpassa pela ética e pela representação da realidade social, pois “ser uma pessoa com deficiência está relacionado não apenas à questão biológica, mas a muitas outras determinações sociais que possibilitam ou não sua participação na sociedade.” (MAGALHÃES, 2022, p.300)

Sasaki (2006) cita quatro fases ao longo do desenvolvimento da história da inclusão. A *Fase de Exclusão*, se caracteriza pelo período em que as pessoas com deficiência ou com necessidades especiais foram rejeitadas ou ignoradas pela sociedade. A *Fase da Segregação Institucional*, se caracteriza pelo período em que as pessoas com necessidades especiais foram afastadas das famílias e recebiam atendimentos de instituições religiosas e filantrópicas, quando surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação. A *Fase da Integração* se caracteriza pelo período em que algumas pessoas com necessidades educacionais específicas foram encaminhadas às classes especiais e salas de recursos, em escolas regulares após passarem por testes de inteligência, com a pretensão de que os alunos fossem preparados para adaptar-se à sociedade. A *Fase de Inclusão é caracterizada* pela ideia de que todas as pessoas com necessidades específicas de aprendizagem e deficiências, devem ser inseridas em salas regulares. Desta forma, os ambientes e os procedimentos educativos devem atender aos alunos, de acordo com suas especificidades.

A escola é um espaço de convívio sociocultural. Possibilitar a aprendizagem de todos os estudantes de forma produtiva na escola é um desafio, se a visão de homogeneização não for abandonada, bem como a visão da educação institucional como privilégio, pois isso reforça o processo de exclusão social pelas políticas e práticas educacionais. A diversidade se manifesta na escola e a realidade é que a educação especial-inclusiva é um processo que ainda requer discussões entre a prática e o que se propõe a legislação, uma vez que a inclusão dos estudantes no ensino regular ainda não se consolidou de forma adequada e desejada em condições satisfatórias. A diversidade constituída na escola, nos mostra que é preciso eliminar barreiras e o caráter segregacionista implícito no processo de ensino-aprendizagem, de forma que todos sejam incluídos neste processo.

Em resumo, a exclusão é um falso problema; a dificuldade social maior é a da inclusão marginal como resposta das classes dominantes a nova desigualdade [...] presentes também, como veremos, nas políticas de inclusão escolar (PATTO, 2008, p.32).

A política educacional Brasileira assume nos últimos anos o “sonho de uma escola pública mais igualitária”, mas a intencionalidade da proposta não se aplica à realidade (PATTO, 2008). Estruturalmente replicamos a concepção de culpabilização do indivíduo, por suas mazelas e pelo fracasso escolar. Segue-se a medicalização de desvios discutidos a partir do padrão de normalidade e um entendimento de igualdade como produção de uniformidade e não como direito às diferenças, bem como, no campo pedagógico uma visão adaptativa de formação docente para aperfeiçoar e reciclar sob uma estrutura hierárquica de políticas educacionais descontinuadas. “E não se pode esquecer que a tendência do sistema em transformar rapidamente propostas de resistência em práticas de adesão ao existente é cada vez mais implacável.” (PATTO, 2008, p.40)

A respeito das políticas de inclusão escolar, é preciso considerar que não será possível concretizar a educação inclusiva em uma sociedade excludente, sendo necessário repensar o quão ideológico podem ser as chamadas "práticas inclusivas", que acabam sendo produto da culpabilização do próprio sujeito, da medicalização, de assistencialismos e capacitismos se não contextualizadas de forma crítica e comprometidas com a justiça social.

Segundo Bueno, (2008) o discurso político evidencia o tema inclusão com incidências sobre contextos políticos e sobre a escola, como um fenômeno único não permitindo

questionamentos. O autor cita os questionamentos considerados como “heresias” por aqueles que desejam fazê-lo uma vez que são aceitos por adeptos sem qualquer consulta ou consideração crítica de análise. Dentre estes, está o conceito de inclusão escolar que substituiu o conceito de integração, no entanto o autor observa que apesar de diferentes estudos mencionarem a declaração de Salamanca 1994 como um Marco para a mudança de paradigma da educação especial as diferentes traduções do mesmo texto do documento expressam ideias diferentes quando interpretadas e traduzidas em diferentes momentos ao longo dos anos. O uso da expressão “orientação integradora” em 1994 e “orientação inclusiva” em 2007 denota a fragilidade da perspectiva da questão conceitual que vai além da problematização da tradução demonstrando que

[...] a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugurou uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os portadores de necessidades educativas especiais na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p.45).

Crianças com deficiência, síndromes e superdotação são apenas uma parcela da totalidade das crianças que são denominadas com necessidades educacionais especiais, ou seja, esse termo abrange a essa população, mas não diz respeito somente a ela. Nesta pesquisa as discussões acerca da formação e atuação de professores se dará em relação às crianças com deficiência, síndromes e transtornos do desenvolvimento, público do atendimento educacional especializado nas escolas. No município onde a pesquisa foi realizada o AEE atende crianças com deficiências, síndromes, transtornos de desenvolvimento global e superdotação, que caracterizam necessidades educacionais especiais ou diferenciadas.

2.4.1 Processos de inclusão escolar – o papel do Atendimento Educacional Especializado.

A Indicação do CME - Conselho Municipal de Educação nº02/14 sobre a oferta da modalidade de Educação Especial, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva nas escolas do município onde a pesquisa é realizada, estabelece normas para o credenciamento e funcionamento do atendimento educacional especializado. A deliberação baseia-se em documentos maiores presentes no histórico das políticas públicas a respeito da educação especial-inclusiva, sintetizando seus conteúdos para sistematizar as ações do AEE. Desta forma,

o CME define que o objetivo deste atendimento está de acordo com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação-Inclusiva para dar acesso a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e com altas habilidades nas escolas regulares, a fim de promover respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes garantindo atendimento especializado, continuidade de escolarização, formação de professores, participação da família na comunidade, acessibilidade e articulação na implementação de políticas públicas.

Os seres humanos estão em constante processo de desenvolvimento devendo ser considerados em sua totalidade e não reduzidos a uma categorização ou especificação atribuída por um quadro de deficiência, transtorno, síndrome ou distúrbio de desenvolvimento. Nessa perspectiva é necessário considerar a ação pedagógica e psicopedagógica voltadas para a aprendizagem e inclusão.

Nesse sentido o atendimento especializado na sala de recursos multifuncionais tem como função eliminar barreiras através da análise e elaboração de recursos de acessibilidade considerando as particularidades de cada estudante e promovendo a fundamentação da política social e cultural de educação especial inclusiva na concepção dos direitos humanos para que todos os estudantes tenham suas especificidades educacionais atendidas.

Para esse fim, considera-se *estudante com deficiência* os que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial e que podem ter sua participação em sociedade limitada pela interação com diferentes barreiras; *estudante com transtornos globais de desenvolvimento* aquele que apresenta alterações qualitativas das interações sociais e comunicação, apresentando repertório de interesses restrito incluindo síndromes do espectro autista e psicose infantil; *estudantes com altas habilidades e superdotação*, aquele que demonstra elevado potencial intelectual, acadêmico, nas áreas de liderança, psicomotricidade, artes e em áreas de seu interesse.

Contudo, “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade” (ONU, 2006).

A LBI (2015), define como barreira:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como, o gozo, a fruição e o

exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação e ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015)

Sendo a deficiência uma experiência resultante das desigualdades originadas pela interação entre os impedimentos e barreiras estruturais existentes, conforme afirma Magalhães (2022), ser uma pessoa com deficiência está relacionada não apenas à questão biológica, mas a outras determinações sociais e sua participação na sociedade, ou seja, as barreiras sociais de diferentes origens, têm o condão de determinar a acessibilidade física, arquitetônica, educacional, comunicacional, dentre outras, incluindo barreiras atitudinais, ligadas à convivência com o outro.

Sendo as barreiras atitudinais, de comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, uma das barreiras mais significativas no contexto social e escolar entendida aqui como pressuposto para alavancar ou extinguir as demais barreiras encontradas na sociedade e no ambiente escolar.

2.5 Concepções sobre processos inclusivos e uma visão crítica sobre segregação, integração e inclusão.

É importante definir e pensar sobre o conceito de inclusão e integração em seus amplos e diferentes aspectos, relacionados ao contexto histórico da educação especial, pois, “... considerar o estar junto na classe como contribuição da escola é muito pouco quando se pensa no conceito real de inclusão...” (OLIVEIRA, 2008, p.179)

O predomínio do sentido assistencial e terapêutico atribuído até então a área da educação especial, passou a partir da década de 1990, a ter uma outra interpretação tornando-a modalidade de ensino. Desta forma, os discursos sobre inclusão e escola inclusiva se destacam, mostrando possibilidades de combater a exclusão. No entanto, segundo PAN 2008, “as práticas de inclusão se dão em contexto social contraditório, uma vez que os efeitos do capitalismo globalizado têm se revelado como elemento produtor de novas e diversificadas formas de exclusão.” (p. 198)

Assim, a autora propõe bem mais do que apenas assumir uma posição em relação aos diferentes modelos de integração ou inclusão, propõe procurar construir um caminho de

pesquisa ética que implica a presença do outro, o diálogo e “... o embate, contribuindo com a construção das identidades, diferentemente da condição de desigualdade e inferioridade verificada no processo de socialização, o qual deforma, destitui, nega, aliena, adocece, embota.” (PAN, 2008, p.199)

Para Mantoan (2015) o paradigma tradicional dos serviços educacionais é reforçado pela indiferenciação entre o processo de inclusão e de integração mediante ao desvio do desafio de mudança efetiva de nossas práticas.

Os dois vocábulos – “integração” e “inclusão” -, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes (MANTOAN 2015, p.26).

Ambos os conceitos se fundamentam em concepções de mundo antagônicas, com bases em concepções diferentes.

A integração refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns ou agrupamentos de alunos em escolas especiais para pessoas com deficiência. O movimento a favor da integração de crianças com deficiência surgiu em 1969, nos países nórdicos, em resposta a questionamentos de práticas escolares e sociais de segregação.

A integração escolar pode ser entendida como justaposição do ensino especial regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e de técnicas da educação especial às escolas comuns. Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN 2015, p.27).

Para a autora, o processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece no sistema escolar tanto a classe regular quanto o ensino especial, abrangendo sala de recursos, atendimento educacional entre outras possibilidades previstas como forma de manutenção da exclusão, pois a integração é um disfarce da segregação, na aparência de atendimento especializado. Afinal, estar integrado implica em estar em um lugar como um objeto que está integrado a um espaço, tanto quanto um aluno pode estar integrado à sala de aula, ocupando o fundo desse espaço, alijado da participação efetiva.

Por sua vez, a complexidade da inclusão implica em propor uma organização do sistema educacional de forma que a necessidade educacional específica de todos os alunos seja considerada, implicando em mudança na perspectiva da educação a favor dos alunos com deficiência, e todos os demais alunos. Uma complexidade que corresponde à realidade complexa em que estamos inseridos, que contempla as diferenças numa perspectiva interseccional a qual se refere a interação entre fatores sociais que envolvem e definem questões de identidade como gênero, etnia, raça, localização geográfica, idade e que não afetam uma pessoa separadamente, pois interagem entre si influenciando as experiências e forma de vida em sociedade.

Parte-se do princípio de que a educação com caráter inclusivo, deve incluir a todos sem nenhum tipo de discriminação acolhendo-os em suas diferenças independente de características físicas étnicas ou raciais, de suas possibilidades cognitivas, sensoriais, de seu sexo ou sexualidade, de sua origem social. Tal acolhimento e aceitação supõe a educação como um direito a ser garantido enquanto pilar para uma sociedade igualitária, oportunizado por meio de diferentes estratégias de ensino para cada estudante. Desta forma, a inclusão deve garantir a aprendizagem de todos, bem como, o acesso à escola. Para que isso ocorra na prática, é necessário um processo de reestruturação dos ambientes escolares e de transformação na perspectiva da visão de todos os membros da comunidade envolvida nos processos de ensino institucional. Esse processo tem como atores as famílias, a equipe de gestores escolares, os funcionários, demais estudantes e particularmente no desenvolvimento desta pesquisa, o protagonismo dos professores como agentes de mudança na cultura escolar vigente na educação infantil.

Aos professores é atribuído, portanto, importante papel na definição dos propósitos e das condições de escolarização. Daqui decorre que, na perspectiva atual da educação, o professor será um elemento muito importante no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, em particular, por todas as diferenças acrescidas às já existentes (OLIVEIRA 2008, p.170).

Considerando a singularidade do processo de aprendizagem em uma escola para todos, bem como a inclusão escolar - no que diz respeito ao relacionamento interpessoal no processo formativo de professores para incluir estudantes com deficiência, - espera-se que o professor esteja preparado, à medida que se desenvolve em sua profissão e em que interage em suas vivências na dinâmica de sua prática, para fomentar atitudes que sejam capazes de: reconhecer,

valorizar, conscientizar e humanizar com as diferenças. Desta forma, é ingênuo pensar que a inclusão escolar, é exclusivamente uma prática de inserir na escola pessoas com deficiências e que para esta acontecer basta adaptar o espaço físico e ter profissionais qualificados.

Para formação profissional na área de educação especial-inclusiva, os docentes devem buscar acesso à formação acadêmica, formação continuada especializada e atualizar-se em políticas públicas existentes para serem capazes de relacionar este conhecimento com sua prática. Devem entender que a realidade escolar é que produz as demandas. Assim, o desejo de transformação parte da prática em sala de aula. Uma vez que elas estão na escola e juntamente com todos os alunos em salas regulares, o desejo de transformação dos processos educativos deve partir do professor, e para tanto é preciso acessar e ressignificar as experiências vividas pelo docente em sala de aula, ao longo da carreira em contato com as diferenças entre seus alunos, pois somente desse lugar onde o professor se encontra pode nascer o desejo de se especializar nas particularidades de seu aluno, de conhecer quem ele é.

A inclusão escolar compreende uma mudança de estrutura e o professor e demais profissionais protagonizam essas mudanças como membros partícipes dessa estrutura. Sendo assim, a justificativa de falta de conhecimento para o trabalho com crianças com deficiência não se apoia apenas na queixa da falta de oportunidade para conhecimento técnico, mas para além da competência técnica, com a responsabilização humana para a movimentação necessária no sentido de melhorar a qualidade de vida e bem-estar dos alunos e professores na escola. Portanto, a metodologia desenvolvida nesta pesquisa também procura ouvir os professores em suas indagações e angústias, e experiências exitosas, para identificar as necessidades formativas e desenvolver colaborativamente estratégias para favorecer a igualdade e equidade no ambiente escolar.

Para incluir, é necessário que os profissionais da escola compreendam que todas as crianças devem ter acesso igualitário ao currículo, pensando na diversidade e em educação de qualidade para todos. O docente precisa de subsídios reflexivos e críticos para compreender as formas de preconceito e a necessidade de acolhimento e aceitação da diversidade. Um outro aspecto de igual importância é os educadores estarem dispostos a entenderem o contexto da educação para a diversidade dentro da perspectiva legal.

Para que mudanças significativas, ocorram no contexto da educação, se faz necessário provocar reações críticas e diferenciadas, relativas ao pensamento e sentimento das pessoas (afeto e cognição andam juntos!), para gerar ações a partir de uma renovada consciência da

realidade que precisa ser vivenciada com os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas ocasionadas por uma deficiência e ressignificar uma sociedade que apresenta em sua estrutura a exclusão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

Esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, que teve como objetivo investigar e construir, coletivamente, conhecimentos necessários para a prática de inclusão na educação infantil e na atuação do professor, tendo em vista favorecer a educação especial - inclusiva e a relação e diálogo entre professores da sala de recursos e da sala regular. Sendo descritas as informações a respeito das características da pesquisa, participantes, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para análise de informações e dados.

3.1 Tipo de pesquisa

A abordagem de pesquisa selecionada é de natureza qualitativa. Günther (2006), discorre sobre as características gerais deste tipo de pesquisa quando afirma que:

[...] pode-se conceber as múltiplas atividades que compõem o processo de pesquisa como um ato social de construção do conhecimento. [...] A descoberta e a construção de teorias simplesmente constituem o cerne de qualquer ciência (GÜNTHER, 2006, p. 202).

Essa pesquisa propôs uma investigação de caráter descritivo e os dados são analisados de forma indutiva partindo do agrupamento e levantamento de informações após a coleta de dados nos instrumentos de pesquisa. Neste sentido, Minayo (2002), afirma que:

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

A pesquisa qualitativa enquanto abordagem que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e comportamento humano e tem como objeto de estudo fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura, abarca a aprendizagem colaborativa como

metodologia na qual se aprende, por meio da colaboração e participação entre os participantes da pesquisa incentivados pela problematização do estudo de maneira conjunta e construção interdependente.

É importante destacar que nesta pesquisa, em decorrência da dinamicidade da vida docente, e da dinâmica do próprio processo de pesquisa, foi demandada mudança nos instrumentos de pesquisa no decorrer do processo. Contudo, os estudos mantiveram-se direcionados para a formação humana e profissional de cada participante, se configurando com entrevistas individuais reflexivas, seguindo o que preconiza a autora Szymanski (2000), cumprindo-se com o objetivo da reflexão crítica.

Para além da técnica de uma entrevista semiestruturada, foi proposto um aprofundamento de pontos importantes da primeira entrevista por meio de uma segunda entrevista focando na potencialidade de uma discussão individualizada, que trouxe a possibilidade de cada participante trazer mais informações e mais mediações e contradições à tona. Neste caminho é que buscamos provocar a perspectiva reflexiva e crítica nesta pesquisa, acreditando que o espaço de discussão promovido nas entrevistas é um espaço formativo e de aprofundamento qualitativo da atuação docente.

Sendo assim, a pesquisa buscou incitar discussões, entre entrevistada e entrevistadora, provocar questionamentos críticos, como forma de promover ações que colaborem com processos de transformação da prática educacional no âmbito da educação inclusiva. As ações decorrentes da prática reflexiva constituídas através das entrevistas são o componente principal para a organização do produto técnico desta dissertação, no intuito da busca por mudança não somente dos envolvidos diretamente nas entrevistas durante o processo de pesquisa, mas na comunidade escolar onde participam. Esta pode ser definida como uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança dos indivíduos em formação, bem como das práticas envolvidas no estudo, haja vista que a interação proporcionada pela troca de informações e de experiências que ocorre na escuta dos pares na significação das próprias falas favorece a construção de novos conhecimentos no processo coletivo.

Numa perspectiva de colaboração, na busca do desenvolvimento profissional na prática conjunta, entre pesquisadora e professoras, de forma reflexiva em relação a sua formação e a prática, acontece a aproximação entre a universidade e a escola por meio de procedimentos investigativos e colaborativos, envolvendo o planejamento e/ou a implementação de ações destinadas à promoção de novos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam.

Nesta pesquisa essas ações reverberam por meio do produto final após o processo investigativo desenvolvido durante as entrevistas individuais, pressupondo o desenvolvimento da pesquisa através de articulações e interações entre pesquisadores e sujeitos pesquisados e da construção de conhecimentos conjuntos e formação continuada, mediado pela reflexividade e gerados pela aproximação dos interesses de estudo das professoras participantes e professora pesquisadora. Conforme afirma Ibiapina (2007).

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos (IBIAPINA, 2007, p. 114 - 115).

A ação-reflexão traz no processo de pesquisa o sentido dialético da realidade social, da historicidade dos fenômenos e da prática, concebendo a práxis na construção do conhecimento onde se veicula a teoria e a prática, a reflexão e a ação. A concepção sobre o professor em seu contexto de atuação no processo de construção de conhecimentos, é fundamental na construção de ações na perspectiva de colaboração, que têm a intenção de ir além da pesquisa.

Esse processo caracteriza o presente estudo e o percurso metodológico selecionado, pois a atividade de intenção crítico-reflexiva tem por objetivo atender as necessidades investigativas da pesquisadora e as necessidades de formação das professoras, no que se refere ao processo de construção de conhecimentos e à compreensão da prática docente para a educação especial-inclusiva.

Descritos os procedimentos metodológicos utilizados a partir da definição de propósitos, aborda-se em seguida o cenário das participantes da pesquisa, objetos de estudo conduzidos ao processo de reflexão e construção de conhecimentos de acordo com os objetivos já citados.

3.2 Participantes

A pesquisa buscou desenvolver, com um grupo de professores da sala de aula regular nos níveis de educação infantil, uma proposta de discussão crítico-reflexiva na área da educação especial-inclusiva.

Na primeira fase, para participar dessa pesquisa, foram convidadas as professoras de uma EMEI, unidade escolar de educação infantil da rede municipal de ensino, independentemente de estarem em cargo efetivo ou em função contratual com prazo determinado, tendo ou não, matriculados em sua sala de aula alunos com deficiências e síndromes identificadas como público do AEE. Este corpo docente totalizava um número de trinta e sete professores, e do total desses, foram selecionadas dez professoras para a primeira fase da pesquisa na unidade escolar da rede municipal de ensino já mencionada. A seleção dessas professoras corresponde aos que aceitaram responder o questionário de caracterização dando aceite ao convite.

As professoras foram convidadas, ficando claro que o aceite do convite para participar da pesquisa, embora a demasiada importância desta, foi para uma participação voluntária e o professor convidado não necessariamente deveria ter alunos matriculados em sua sala com deficiências e síndromes identificadas sendo atendidos na sala de recursos ou acompanhados pelo atendimento educacional especializado.

Apesar do processo de conscientização realizado a respeito da importância do diálogo entre escola pública e universidade através da pesquisa, quatro professoras continuaram na segunda fase, aceitando conceder as entrevistas e participarem das duas entrevistas individuais para reflexão e discussão. Dessas quatro professoras entrevistadas em dois momentos diferentes, duas delas foram escolhidas para que a análise pudesse ter um aprofundamento maior e melhor contextualizado.

Inicialmente foi disponibilizado um questionário de identificação com perguntas objetivas, abertas e fechadas, e posteriormente foram realizadas entrevistas agendadas de acordo com a disponibilidade das participantes e realizadas na modalidade on-line, por plataforma digital mantendo o anonimato das professoras participantes conforme previsto no Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE Resolução Nº 510), bem como as normas do Comitê de Ética.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Caracterizando a pesquisa qualitativa, Günther (2006), afirma que:

[...] são características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade. Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos (GÜNTHER, 2006, p. 204).

Os instrumentos de pesquisa aqui apresentados foram utilizados de maneira a um complementar o outro de forma imbricada, pois se complementam e juntos possibilitam um melhor aproveitamento da contribuição dos participantes na pesquisa que vai contribuir com a formação de cada professora participante. Após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas também foi elaborado um produto educacional, destinado a contribuir com os processos de inclusão na escola onde a pesquisa se realizou, utilizado como estratégia formativa, visando um protocolo de sugestões de ações que possibilitem e facilitem o fluxo de informações e relações no que tange aos processos da Educação Especial-inclusiva na EI na escola estudada.

Desta forma, os instrumentos de pesquisa destinam-se a atingir os objetivos elencados nesta pesquisa e são definidos a seguir.

3.3.1 Questionário

O questionário enquanto instrumento de pesquisa tem como objetivo recolher informações que serão traduzidas em um conjunto de perguntas relacionadas, elaboradas especificamente com o tema do estudo, atendendo nesse caso às necessidades da pesquisa qualitativa.

Para a caracterização dos participantes da pesquisa foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados com uma série ordenada de perguntas para serem respondidas sem a presença do pesquisador via Google Forms, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2003), "Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas. Desta forma, o conteúdo do questionário foi elaborado com uma introdução contendo informações sobre a pesquisa e convite formalizando a participação do professor que,

ao final do questionário, pôde preencher o termo de aceite. O objetivo foi obter a caracterização dos participantes, porém, garantindo o anonimato deles. O questionário foi constituído por questões objetivas para informar o tempo de docência, formação profissional, se têm alunos com transtornos e deficiências acompanhados pelo AEE, entre outras caracterizações. O link do questionário foi enviado com o uso da internet aos participantes, de forma que ao finalizarem, pudessem fazer a opção de receberem uma cópia por e-mail. O convite e roteiro com as perguntas do questionário estão sendo apresentados no Apêndice B.

3.3.2 Entrevista

A entrevista pode ser compreendida como “... um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (LAKATOS, 1993, p.195). Contudo, Szymanski (2000), descreve que:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor... Esse processo interativo complexo tem um caráter recorrente, no intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados por emoções e sentimentos. O termo “reflexivo” tem sido usado sempre que ocorre esse processo recorrente (SZYMANSKI, 2000, p.195).

Nesta pesquisa a entrevista foi utilizada como um instrumento de produção de informações para realizar a pesquisa qualitativa.

A entrevista proporciona o contato direto entre o pesquisador e o grupo estudado, trazendo subsídios que permitem responder ao problema da pesquisa sendo uma eficiente base de dados a partir das compreensões das perspectivas das pessoas entrevistadas considerando a amplitude das respostas obtidas.

A interação entre pesquisador e a pessoa entrevistada seguida do rigor metodológico necessário é realizada para compreender o objeto ou fenômeno de estudo presente na problematização da pesquisa científica.

A entrevista foi utilizada em uma etapa com dois momentos diferentes, mas que são parte de um mesmo procedimento divididos em entrevistas de reflexão e aprofundamento.

3.3.2.1 Entrevista Reflexiva

A entrevista reflexiva permite ao pesquisador variar os questionamentos dependendo das respostas e direcionamentos dados aos entrevistados. Contudo, os questionamentos precisam ser conduzidos de forma contextualizada de forma que seja atribuído sentido às respostas, pois a entrevista enquanto ferramenta de pesquisa qualitativa transcende e complementa a pesquisa bibliográfica e expõe o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no contexto analisado e estudado. A partir da entrevista é possível aproximar-se dos significados das falas, identificar necessidades formativas e desenvolver propostas de formação. A respeito dessa interação Szymanski (2000) descreve que:

[...] entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana na qual, estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas - entrevistadores e entrevistados (SZYMANSKI, 2000, p.195).

Segundo Szymanski (2000) na entrevista reflexiva os objetivos da pesquisa são a base para elaboração da questão desencadeadora que deverá ser cuidadosamente formulado pois será o direcionamento das reflexões do entrevistado.

Nesse sentido as entrevistas foram realizadas individualmente com intuito de produzir informações para esta pesquisa e a partir da ação intencional e da interação entre entrevistada e pesquisadora com o apoio de perguntas abertas apoiadas em um roteiro de acordo com o tema e objetivos da pesquisa se deu o processo de análise em relação aos docentes e a educação especial inclusiva em sua prática pedagógica.

Para a coleta de dados, as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante o consentimento dos participantes da pesquisa e as informações coletadas durante a pesquisa permanecerão em arquivos da pesquisadora responsável pelo período de 5 anos. No Apêndice C, encontra-se o roteiro com as questões para a entrevista reflexiva.

3.3.2.2 Entrevista de aprofundamento das reflexões

Após a primeira entrevista reflexiva foram realizadas entrevistas de aprofundamento para debate com as mesmas entrevistadas e para a discussão acerca dos temas levantados no

encontro anterior. Tais entrevistas foram realizadas a fim de obter aprofundamento sobre os temas levantados e conhecer mais sobre a opinião das participantes da pesquisa e os conceitos ou os significados produzidos sobre o tema, por meio do debate de questões recorrentes relacionadas na primeira entrevista e de acordo com o objetivo da pesquisa.

O desenvolvimento do debate neste procedimento não teve a intenção de produzir discursos conclusivos, mas buscar resolver questões apontadas pelas participantes, para, a partir disso, provocar a necessidade de uma prática colaborativa, centrada na conversação para o estudo a respeito do fenômeno específico estudado e no objetivo de investigação. Produzindo material para análise, considerando que essa dinâmica é um instrumento de produção de informações para a pesquisa, ao mesmo tempo em que provoca a reflexão crítica sobre a própria prática, gerando conhecimento, por meio das discussões, para as participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, para cumprir com o elemento reflexivo do procedimento de pesquisa, as primeiras entrevistas realizadas com cada participante foram de reflexão e as demais entrevistas foram para aprofundamento das discussões nas entrevistas anteriores, configurando um momento de discussão, onde a pesquisadora juntamente com as participantes de forma individual promoveu uma conversa direcionada para pontos que, advindos da primeira entrevista, precisaram ser mais debatidos.

Nessa pesquisa a segunda entrevista objetivou avaliar contribuições e reflexões que também serão promovidas no produto, após as entrevistas realizadas, considerando o intuito de identificar necessidades formativas dos professores da educação infantil participantes da pesquisa, em relação ao ensino e aprendizagem de alunos do AEE, no que diz respeito às suas dificuldades e expectativas acerca da prática pedagógica na perspectiva da educação especial-inclusiva.

Entende-se que as entrevistas realizadas nesta pesquisa trazem importantes contribuições no percurso metodológico sob a perspectiva da colaboração, sendo também um instrumento de produção de informações para a pesquisa.

Após essa etapa ocorreu a realização de propostas formativas em formato de produto técnico. Como as demais, as entrevistas de aprofundamento foram gravadas, transcritas e analisadas. No Apêndice D, encontra-se o roteiro com as questões para as entrevistas de aprofundamento.

3.3.3 Proposta formativa: produto técnico colaborativo desta pesquisa

A dimensão formativa desta pesquisa se propõe ao realizar um processo de investigação e construção de conhecimentos na formação de professores, partindo do levantamento das necessidades formativas e intervindo com estratégias junto aos participantes da pesquisa com o intuito de identificar as mais adequadas e avaliar seus possíveis resultados.

A elaboração do produto final, visou alcançar os objetivos específicos de formação e colaboração após problematizar e debater dificuldades e conhecimentos necessários levantados nas entrevistas.

A proposta formativa apresentou um protocolo com sugestões de ações que possam possibilitar e facilitar o fluxo de informações e as relações entre as professoras da unidade escolar, sala regular e professoras da sala de recursos, possibilitando o desenvolvimento do trabalho com alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento que ocasionam necessidades educacionais especiais na sala de aula na perspectiva da educação especial-inclusiva, viabilizando o diálogo e a parceria entre professores e comunidade escolar produzindo coletivamente práticas que possam favorecer o trabalho docente.

O produto advém da troca de informações e experiências que ao serem narradas e observadas em suas ações pedagógicas pelas próprias professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre a prática docente, protagonizando a construção de novos conhecimentos no processo coletivo ao refletir e discutir a temática abordada nesta pesquisa.

O produto baseia-se no processo realizado durante o percurso metodológico da pesquisa, desde o envio dos questionários, as entrevistas e a explanação de conteúdos e atitudes em relação ao conceito de educação inclusiva e formação de docentes e o diálogo com as professoras participantes durante o processo.

3.4 Procedimentos para a produção de informações

Com a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) que contribui para o desenvolvimento da pesquisa atendendo aos padrões éticos necessários.

Desta forma, a coleta dos dados e informações foi concretizada mediante a realização de algumas etapas previstas. Primeiramente, foi protocolado na Secretaria Municipal de Educação e Cidadania, a solicitação de autorização para a realização da pesquisa e coleta de dados na unidade escolar do município. Foi encaminhado juntamente o projeto de pesquisa e o requerimento de autorização da pesquisa no município. O termo de compromisso de notificação após a autorização do município consta no anexo B. O Termo de Declaração de Infraestrutura e o termo de Anuência encontram-se no anexo C. O termo de compromisso do pesquisador responsável encontra-se no anexo E. O modelo do termo de autorização do uso de voz para a pesquisa encontra-se no anexo D.

Após a autorização da Secretaria de Educação e Cidadania, a direção da escola foi informada oficialmente sobre o projeto e o cronograma da pesquisa. Como já mencionado, a primeira etapa da pesquisa consistiu em requerer informações a respeito dos professores, informá-los e convidá-los para a participação da mesma com o encaminhamento de um questionário por meio de formulário online, a fim de conhecer as características dos possíveis participantes, bem como por documento anexado ao questionário, dar ciência das informações sobre a pesquisa e verificar aderência e permissão para uso de informações através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para uso dos diálogos gravados para transcrição. O modelo encontra-se no anexo A.

Após estabelecidos os participantes mediante aceite do convite, demais documentos e da coleta de informações sobre os professores por meio do questionário na primeira fase, foi iniciada fase das entrevistas reflexivas e recorrentes realizadas com os professores que demonstraram disponibilidade, a fim de identificar as necessidades formativas a partir da análise e reflexão de temas previamente elaborados. As entrevistas ocorreram de acordo com roteiro elaborado a partir do levantamento partindo de questões com o objetivo de compreender como favorecer a educação especial-inclusiva em diálogo com a sala de aula regular e o AEE.

Como já citado, a interação com os instrumentos de pesquisa ocorreu remotamente de forma síncrona por meio de uma plataforma de comunicação. Ocorreram em data e horário agendado previamente com os participantes da pesquisa e os dados obtidos foram gravados, com a finalidade da transcrição e análise mantidos armazenados pela pesquisadora pelo prazo de cinco anos.

Em decorrência da pesquisa supõem-se benefícios no sentido de colaborar com o desenvolvimento profissional dos participantes, promovendo a reflexão das práticas favoráveis

à educação especial-inclusiva, bem como promover o diálogo entre professores do AEE e sala de aula regular, levantar conhecimentos necessários para a formação de professores nesse sentido e desta forma, contribuir com a comunidade acadêmica, influenciando também uma cultura de inclusão e justiça social, tolerância e respeito às diversidades no ambiente escolar.

Os possíveis riscos aos participantes que podem ocorrer estão relacionados aos sentimentos trazidos pela abordagem dos estudos do tema e as emoções que esses sentimentos possam despertar. Caso sintam-se desconfortáveis em algum momento e não desejarem participar das reflexões, da discussão e ou prestar alguma informação solicitada, podem desistir da adesão à pesquisa.

Os direitos ao anonimato ficam garantidos aos participantes de abandonar a qualquer momento a pesquisa ou solicitar que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Essas ações visam evitar que ocorram danos aos participantes, porém caso ocorra fica garantido procedimentos que visem a reparação e o direito à indenização. Caso haja situação de necessidade, o participante será encaminhado para atendimento psicológico e serviço médico da rede pública de referência.

3.5 Procedimentos para análise de informações

Os procedimentos para análise de informações visaram reunir de forma sistematizada ações organizadas que se destinam a alcançar o objetivo da pesquisa, produzindo o conhecimento esperado considerando a proposta de André (1983), de análise de prosa, segundo a autora: “Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos.” (ANDRÉ, 1983, p. 67)

A transcrição das entrevistas reflexivas e a análise das mesmas foi realizada para que junto com as informações coletadas dos questionários pudessem nortear o roteiro e planejamento das entrevistas de aprofundamento e posteriormente o produto com uma proposta formativa de acordo com as necessidades levantadas pelas participantes e outros tópicos relevantes para o desenvolvimento profissional e para a prática da educação especial-inclusiva.

Após a última fase das entrevistas com toda a produção de informações feita, se iniciou a Análise de Prosa.

André (1983) sugere a categorização de dados como primeiro passo para análise qualitativa, desta forma é necessário a construção de um sistema de categorias “*deve-se*

examinar o material disponível procurando identificar tópicos, temas e padrões relevantes” (ANDRÉ 1983, p. 68).

Buscou-se compreender como o trabalho com as crianças com deficiências e transtornos que ocasionam necessidades educacionais especiais pode ocorrer na sala de aula de maneira inclusiva e como favorecer o diálogo entre professores da sala regular e professor da sala de recursos.

Após a categorização de dados André (1983), descreve a “Triangulação” como uma técnica fundamental para verificar a propriedade da interpretação de dados qualitativos.

Triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação, comparar e chegar à convergência das informações entre informantes, diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação dos dados (ANDRÉ 1983, p. 69).

A cada entrevista as informações foram gravadas e transcritas. A transcrição ocorreu considerando uma escuta acurada mantendo a integralidade do conteúdo das falas dos interlocutores para análise dos dados obtidos e registrados apresentados adiante.

4 APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA

Este capítulo traz os achados desta pesquisa, a caracterização das participantes e a organização das categorias, por meio da análise de prosa. São análises de desenvolvimento da pesquisa e discussões realizadas a partir da confrontação das falas das participantes com a teoria, a legislação vigente e inferências da pesquisadora.

4.1 Caracterização dos participantes na etapa 1

A caracterização dos sujeitos participantes da primeira fase da pesquisa denominados na presente dissertação como professores numerados de 1 a 10, foi realizada através de um questionário com perguntas objetivas fechadas e abertas que possibilitaram fazer um levantamento de dados significativos para conhecer a população convidada para a pesquisa, em relação à formação docente e aos conhecimentos práticos e teóricos relacionados e correspondentes a experiência com o magistério, educação especial-inclusiva, crianças com síndromes e deficiências e interações com o atendimento educacional especializado.

O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido como:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc (GIL,1999, p.128).

Assim, na fase desta pesquisa a qual ela se destinou, o questionário colaborou para coletar as informações a respeito da realidade que a cerca.

O convite e os esclarecimentos sobre a pesquisa e o caráter voluntário da participação dos professores convidados foi realizado por meio de aplicativo de mensagens e texto, por onde foram encaminhados o termo de consentimento livre e esclarecido e os objetivos da pesquisa e suas possíveis contribuições na área da educação. Conversas pontuais e pessoais em grupos também caracterizaram o convite realizado ao corpo docente da unidade escolar de educação infantil da rede pública escolhida pela pesquisadora.

O procedimento teve início após o parecer favorável da Secretaria de Educação e Cidadania do município e da ciência da equipe de gestão da escola. O esclarecimento sobre os

procedimentos de pesquisa foi realizado, informando que as interações aconteceriam em formato on-line por plataforma digital.

Dos professores atuantes convidados, 10 pessoas autodeclaradas do sexo feminino responderam ao questionário na faixa etária de 32 a 53 anos. Deste grupo 4 professoras se tornaram participantes desta pesquisa na fase seguinte.

As questões fechadas do questionário foram analisadas e sistematizadas em forma de gráficos que são apresentados para melhor caracterização do grupo.

Nas descrições dos próximos parágrafos, estão descritas também as informações do questionário, cedidas pelos professores em respostas das perguntas abertas.

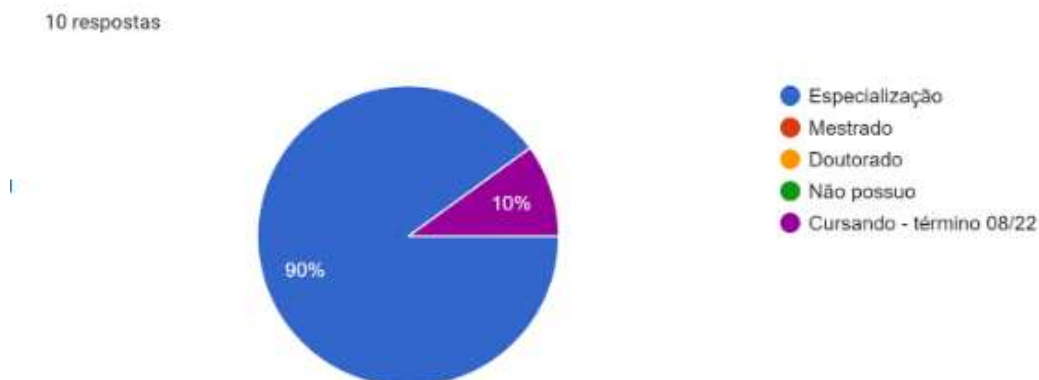
A respeito da formação docente para a atuação na educação infantil e com crianças do público da educação especial, todos os professores são formados a nível superior, sendo que 8 dos professores declararam ter graduação em pedagogia, e duas graduações em outra área não foram especificadas. Contudo, nenhuma formação voltada para a área da educação especial.

A respeito da formação a nível de pós-graduação todas as professoras possuem pós-graduação, ou estão cursando. As respostas são apresentadas em forma de porcentagem no gráfico a seguir mostrando que apenas 10% das professoras ainda não possuem especialização a nível de pós-graduação lato sensu, no entanto apresenta-se em curso. Quanto a pós-graduação stricto sensu nenhuma das professoras possui. Não foram assinaladas as opções de mestrado ou doutorado.

Nessa porcentagem apresentada entre os cursos de pós-graduação já concluídos se apresentam Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Educação Especial, Gestão e Recursos Humanos e Supervisão Escolar.

A área da gestão escolar é citada por três professoras com formação em MBA, em Supervisão Escolar e em Gestão de Recursos Humanos. Psicopedagogia é o curso com maior adesão sendo comum a 4 participantes. Apenas uma participante declara ter formação a nível de pós-graduação na área de educação especial.

Gráfico 1 - Formação das professoras a nível de pós-graduação



Fonte: reprodução google forms a partir de dados coletados e tabulados pela autora em 2022. imagens.

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em azul, o percentual de professoras (90%) que declararam ter pós-graduação e em roxo o percentual (10%) de professoras que declarou estarem cursando. E a direita a legenda: azul: Especialização, vermelho: Mestrado, laranja: Doutorado, verde: Não possui e roxo: Cursando.

Atualmente 100% dos participantes que responderam ao questionário possuem vínculo empregatício efetivo com o município no qual atuam como professores.

Gráfico 2 - Vínculo empregatício das professoras no município



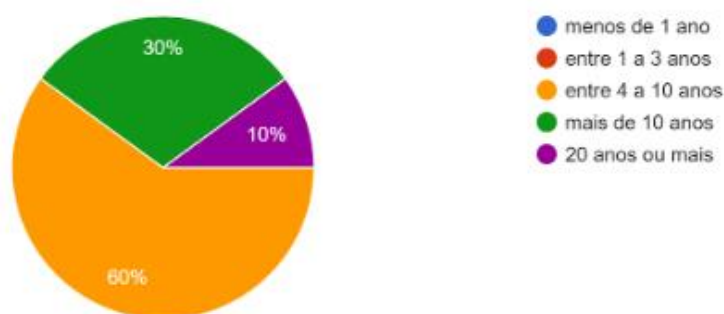
Fonte: reprodução google forms a partir de dados coletados e tabulados pela autora em 2022.

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em azul, o percentual de professoras (100%) que declararam ter vínculo empregatício efetivo no município que trabalham. E a direita a legenda: azul: Efetivo, vermelho: Prazo determinado e em laranja: Eventual.

O tempo de atuação dos participantes no magistério e na educação infantil variam de acordo com a carreira de cada um, como é possível observar nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 - Tempo de atuação das professoras no magistério

10 respostas

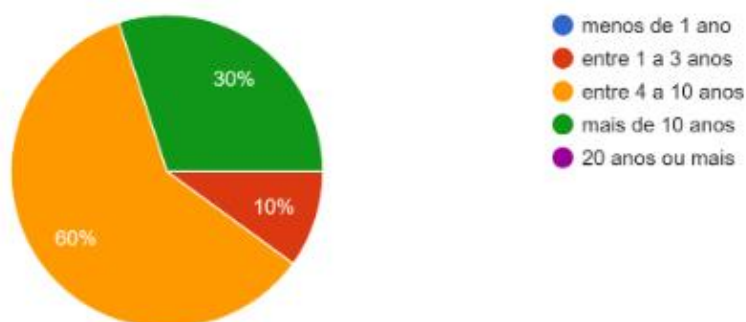


Fonte: reprodução google forms a partir de dados coletados e tabulados pela autora em 2022.

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em laranja, o percentual de professoras (60%) que declararam ter entre 4 a 10 anos de atuação no magistério, em verde o percentual de professoras (30%) que declararam ter mais de 10 anos de atuação no magistério e em roxo o percentual de professoras (10%) que declarou ter 20 anos ou mais de atuação no magistério. E a direita a legenda: azul: Menos de 1 ano, vermelho: Entre 1 a 3 anos, laranja: entre 4 a 10 anos, verde: mais de 10 anos e roxo: 20 anos ou mais.

Gráfico 4 - Tempo de atuação das professoras na Educação Infantil

10 respostas



Fonte: reprodução google forms a partir de dados coletados e tabulados pela autora em 2022.

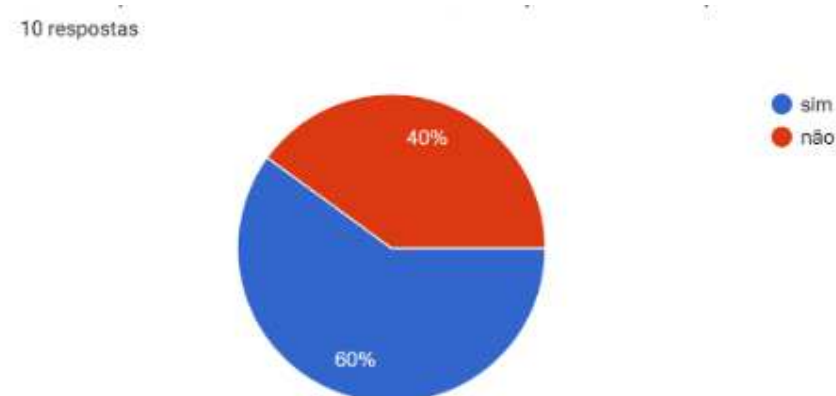
#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em laranja, o percentual de professoras (60%) que declararam ter entre 4 a 10 anos de atuação na educação infantil, em verde o percentual de professoras (30%) que declararam ter mais de 10 anos de atuação na educação

infantil e em vermelho o percentual de professoras(10%) que declarou ter entre 1 a 3 anos de atuação na educação infantil. E a direita a legenda: azul: Menos de 1 ano, vermelho: Entre 1 a 3 anos, laranja: entre 4 a 10 anos, verde: mais de 10 anos e roxo: 20 anos ou mais.

Na descrição das turmas que lecionam, os professores informaram o nível em que trabalham e considerando todos os professores a faixa etária vai desde o berçário até o Pré II, ou seja, compreendem todas as idades da educação infantil, desde bebês até crianças pequenas conforme descreve a BNCC.

Ao serem questionadas quanto à atuação com crianças que são do público de atendimento educacional especializado, das professoras que responderam ao questionário 60% afirmaram terem em sala alunos com deficiências e síndromes.

Gráfico 5 - Atuação docente com crianças do público de atendimento educacional especializado



Fonte: reprodução Google Forms a partir de dados coletados e tabulados pela autora em 2022.

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em azul, o percentual de professoras (60%) que declararam estarem em atuação com crianças do público de atendimento educacional especializado e em vermelho o percentual (40%) de professoras que declararam não estarem em atuação com crianças do público de atendimento educacional especializado. E a direita a legenda: azul: com a palavra sim e em vermelho: a palavra não.

Os professores que responderam de forma afirmativa também finalizaram o questionário descrevendo as características dessas crianças e as dificuldades no processo de inclusão escolar.

Sendo assim, é válido esclarecer que as crianças em atendimento na rede municipal em questão, possuem documento médico descrevendo as características e condições dessas crianças de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas

Relacionados com a Saúde mencionado pelos médicos que a acompanham e que muitas encontram-se no processo de investigação médica e são acompanhadas pelo AEE.

Nesta pesquisa, parte-se do princípio de que um laudo não deveria ser fator determinante na aprendizagem de uma criança a fim de nortear seu destino escolar. No entanto, na prática observa-se que o laudo ainda é um fator que orienta o olhar dos professores e conhecer essas crianças em suas particularidades e suas características, pode ser determinante para o trabalho realizado nas escolas e para o processo de inclusão. Portanto, a questão apresentada neste questionário se destina a observar qual o ponto de vista destas professoras em relação a caracterização do público da educação especial inclusiva na prática.

Nesse cenário as crianças chegam à escola e devem ser recebidas e acolhidas em suas particularidades. As principais características citadas foram relacionadas ao TEA - Transtorno do Espectro Autista e ao comportamento das crianças, como por exemplo ausência da comunicação verbal, ou fala em desenvolvimento, estando aquém do que é esperado para a idade, irritação constante, hipersensibilidade, estereotípias, déficit cognitivo para a aprendizagem de acordo com a faixa etária, autoagressão, falta de autonomia para alimentação e outras vivências relacionadas a higiene e cuidados pessoais, dificuldades na interação e socialização.

As professoras descreveram as características das crianças de acordo com as condições encontradas no convívio escolar. Como podemos observar e analisar na seguinte resposta de uma das professoras, quando perguntado quais características as crianças matriculadas em suas salas possuem, a professora de número 7 responde:

“Empurra os colegas e às vezes até a professora para ser o primeiro, dificilmente permanece sentado ou em uma mesma atividade por mais de 10 minutos, amassa e atira alimentos, come bastante e solicita repetição mesmo sem fome, chora frequentemente demonstrando irritabilidade. Anda na ponta dos pés, movimentos repetitivos das mãos e gritinhos, principalmente quando está feliz, não tem noção do perigo, expressa-se somente com palavras, não forma frases, desvia-se nos trajetos pela escola, pouca socialização com colegas”.

A esse respeito surge aqui uma primeira percepção. Sob a perspectiva inclusiva o autor Charles Gardou (2011), fala sobre os modos de conceber e tratar a deficiência em nossa cultura e suas representações culturais. Ele afirma que,

Há que, claramente, tomar plena consciência de que a deficiência não resulta exclusivamente da deficiência ou da pessoa em si, mas, por um lado, da forma

como os espaços de educação, de cultura, de trabalho e, de modo geral, a sociedade a considera e, por outro, as respostas que esses lhe dão. A abordagem médica, que reduz a deficiência a uma dimensão pessoal resultante de uma doença ou de um acidente, exige ser completada pela tomada em consideração do meio físico e social envolvente: os contextos facilitadores atenuam as suas consequências, ao passo que os inibidores, pelo contrário, aumentam-nas (GARDOU, 2011, p. 15).

Quando questionadas se existem dificuldades em relação ao processo de inclusão do estudante matriculado em sua sala de aula e quais seriam, as professoras descreveram situações que envolvem o apoio de recursos humanos e de habilidades para o convívio e socialização da criança, a professora de número 10, afirma que:

“A maior dificuldade é ter uma pessoa fixa para acompanhar essa criança em suas necessidades e apoiá-la na participação das aulas”.

A professora de número 7 disse que:

“No início a falta de um auxiliar de sala, para poder ajudar a dar a atenção necessária para as crianças.”

Enquanto apenas uma professora, a de número 6, mencionou a dificuldade de adaptação das propostas e outra a necessidade de formação e elaboração de materiais pedagógicos, como podemos observar nas falas transcritas a seguir:

“Mais informações de como atuar com dificuldades da minha aluna, tempo hábil para construção de mais materiais pedagógicos para seu uso, pessoa qualificada para auxiliar no cotidiano”.

E a professora 1 respondeu:

“Acredito que seja a adaptação das propostas”.

De maneira geral as dificuldades nos relatos se relacionam ao comportamento das crianças como vemos na fala da professora 3, na transcrição a seguir:

“Os desafios são diários! O aluno não fala, então utiliza de outros meios para se comunicar como grito, às vezes se joga no chão. . . Ele se recusa a entrar no refeitório, e quando tentamos levá-lo se joga no chão, gritando muito. Assim, decidimos por um tempo mantê-lo na sala, ficando com outra atividade com a estagiária. Nos momentos na área externa atualmente ele fica próximo a nós, mas foram momentos desafiadores até ele perceber o espaço em que iríamos ficar. É necessário o apoio da estagiária o tempo todo, pois ele coloca muitas peças na boca, sobe na mesa, bate os brinquedos na cabeça ou na mesa, precisa fazer a troca da fralda”.

4.2 Categorização de dados das entrevistas na etapa 2

A segunda fase da pesquisa deu-se após respondido o questionário com objetivo de convidar e inteirar os sujeitos sobre a pesquisa, conhecer as características dessa população de amostra e orientar a participação de cada um deles nas etapas seguintes. A partir das dez professoras que responderam ao questionário, quatro manifestaram interesse em continuar na pesquisa e concederam entrevistas reflexivas se disponibilizando a participar da fase de discussão até a elaboração do produto para ações e estratégias formativas.

Dando continuidade aos procedimentos de produção de informações, as professoras foram convidadas para entrevistas reflexivas e de aprofundamento das reflexões individuais, cujo roteiro foi elaborado previamente levando em consideração o levantamento de dados obtidos nos questionários, os objetivos da pesquisa e os referenciais teórico-metodológicos.

Foi esclarecido que o processo e percurso metodológico da pesquisa seria realizado por meio de uma entrevista inicial em plataforma de comunicação online com cada um dos professores que apresentaram disponibilidade para essa fase e que posteriormente essas mesmas professoras seriam convidados para novo encontro individualmente para entrevistas onde foi possível debatermos as possíveis ações para atender as necessidades problematizadas e levantadas com as professoras inicialmente, pensando em elaborar um produto educacional para promover a educação especial-inclusiva na educação infantil.

Na entrevista por meio de questões norteadoras previamente elaboradas de acordo com os objetivos foi proposto aos participantes na interação com o entrevistado discorrer sobre algumas questões sugeridas com a intenção de conhecer sobre a atuação docente dos participantes, particularidades da relação professor-aluno e os aspectos acerca do trabalho com crianças que são o público do AEE na instituição pesquisada.

De acordo com a subjetividade da professora, buscou-se levantar dificuldades e desafios, bem como as motivações e desmotivações do trabalho. Identificar os conhecimentos dos professores sobre as deficiências, síndromes e transtornos e que práticas pedagógicas inclusivas estes professores possuem. Identificar conhecimentos teóricos e práticos que a professora gostaria de adquirir e quais julga serem necessários ao trabalho da professora da sala de aula regular na perspectiva da educação especial-inclusiva. Obter conhecimento acerca de formação específica nesta área e quais temas de formação são importantes de serem estudados para receber alunos com deficiência. Identificar os apoios ao trabalho de inclusão: professores,

gestão ou comunidade, por exemplo, e identificar os tipos de recursos necessários, que são disponibilizados ou não nas escolas. E por fim, compreender de que forma os participantes veem a relação entre o seu trabalho em sala regular e o do professor do AEE.

A segunda entrevista de aprofundamento das reflexões e debate foi realizada com um roteiro de questões elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa considerando as reflexões na interação com a entrevistada na primeira entrevista.

Cada entrevista durou aproximadamente entre 40 minutos e 1 hora, de acordo com a desenvoltura de cada professora entrevistada. Antes de iniciar a análise propriamente dita, foi importante organizar os materiais e buscar o sentido de analisar o conteúdo coletado, para assim explorar o material disponível. Desta forma, as narrativas extraídas das transcrições das entrevistas foram organizadas em eixos temáticos, que surgiram após a verificação dos pontos comuns nas entrevistas gerando agrupamentos e a organização de categorias encontradas para análise.

Após a produção dos dados por meio dos instrumentos escolhidos e procedimentos realizados, iniciou-se a sistematização do processo de análise começando pela escuta das gravações em áudio e em seguida a realização da transcrição de cada entrevista registrando todos os dados em arquivos separados por professores, conservando a denominação de identificação por número.

A leitura do material transcrito foi realizada mais de uma vez a fim de extrair de cada arquivo, decorrente de cada procedimento de entrevista reflexiva, a produção dos dados no sentido de separar as narrativas que correspondiam a um determinado eixo temático. Criando um outro arquivo, onde as “falas” das professoras foram separadas por temas. Dentro desses temas surgiram subtemas, a partir de elementos identificados na análise inicial de leitura do material e categorias.

A partir desta dinâmica foi elaborado um primeiro quadro amostral, que contém os Eixos temáticos, subtemas e as categorias delineadas a partir do conteúdo das narrativas das professoras nas entrevistas reflexivas apresentadas no quadro a seguir.

Tabela 5 - Dados das narrativas das professoras nas entrevistas reflexivas

Eixos temáticos	Subtemas	Categorias
1- Conceito de inclusão/integração - Identificar deficiência/doenças/público AEE	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de realização de ações sistematizadas na unidade escolar - protocolos - Necessidade e falta de apoio por meio de recursos e estratégias de ações - Ações prévias para receber um estudante com deficiência - Falta apoio necessário por meio de recursos humanos e acessibilidade 	- Reflexão sobre articulação entre teoria e prática
2- Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de conhecimentos profissionais - Aquisição de conhecimento acerca de políticas públicas - Cursos e formações no ambiente de trabalho 	- Necessidades formativas dos professores
3- Humanização das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e respeito - Valorização das diferenças - Capacitismo e interseccionalidade 	- Consenso de justiça social e equidade na escola
4- Crenças e conhecimentos prévios	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos da inclusão - Sentimentos dos professores - Preconceitos, medos e angústias de não atender todos os alunos e os objetivos de aprendizagem e não ser bem-visto pela comunidade 	- Conteúdos relacionados a formação dos professores
5- Diálogo e colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização de experiências e boas práticas - Assessoria para atuação pedagógica inclusiva - Planejamento inclusivo 	- Possibilidade de construção de comunidades de aprendizagem
6 - Conhecer a atribuição do professor do AEE	<ul style="list-style-type: none"> - Demanda escolar e número de alunos com deficiência crescendo na escola 	- Perspectiva da educação especial-inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa organização inicial das categorias foram realizadas as discussões e confrontação entre teoria e prática presentes nas falas das professoras entrevistadas nas etapas que se seguiram.

4.3 A contribuição da análise de prosa para organização e discussão das informações advindas das entrevistas e a organização dos tópicos, temas e categorias.

André (1983) apresenta a “análise de conteúdo” e qual sua utilidade na análise qualitativa de dados, visto que privilegia uma forma de conhecimento e comenta que, ao propor a decomposição do material produzido na pesquisa em partes, ou seja, em categorias, a análise de conteúdo revela uma visão limitada da realidade, mas em contraponto, expõe uma visão na concepção “de que os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para se poder entender mais completamente os fenômenos.” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

André (1983) propõe a ampliação do termo análise de conteúdo, “de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico”, e passe a ser denominado análise de prosa. Para a autora, a análise de prosa é:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas [...] (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Como procedimento de análise de dados, André (1983) sugere que, em vez de se elaborar um sistema de categorias definidas a priori, sejam gerados “tópicos” e “temas”, a partir do exame dos dados e de sua contextualização, ressaltando que os tópicos e os temas gerados devem ser revisados, questionados e reformulados, à medida que a análise se desenvolve, em consonância com os princípios teóricos e os pressupostos da investigação.

Tendo como base inicial de organização o quadro apresentado na tabela 5, feito com um exercício de categorização inicial das ideias gerais contidas nas falas, passamos para um movimento de maior aprofundamento nas categorias. Por meio do procedimento da análise de

prosa, foi realizado o processo de organização por categorização de dados advindos das entrevistas.

Tabela 6 - Apresentação das categorias de base

TÓPICOS	TEMAS	CATEGORIAS
<p>Demanda escolar e número de alunos com deficiência na escola</p> <p>Dificuldades e desafios</p> <p>Emoções</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos da inclusão - Sentimentos dos professores - Preconceitos, medos e angústias de não atender todos os alunos e os objetivos de aprendizagem e não ser bem-visto pela comunidade 	<p>Aspectos emocionais na atuação dos professores na educação especial inclusiva</p>
<p>Necessidades formativas dos professores na perspectiva da educação especial inclusiva</p> <p>Concepção de educando público alvo do AEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de conhecimentos profissionais - Aquisição de conhecimento acerca de políticas públicas - Conhecer atribuição do professor do AEE Planejamento 	<p>Formação para professores na perspectiva da educação especial inclusiva</p>
<p>Humanização das práticas pedagógicas</p> <p>Como atuar na educação especial inclusiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e respeito - Valorização das diferenças - Capacitismo e interseccionalidade - Consenso de justiça social e equidade na escola - Crenças e conhecimentos prévios 	<p>A dimensão humana na formação de professores</p>
<p>Reflexão sobre articulação entre teoria e prática e aspectos da inclusão.</p> <p>Concepção de educação especial - inclusiva. é mesmo inclusiva?</p>	<p>Conceito de inclusão/integração</p> <p>Conceito de deficiência/doenças/público AEE</p>	<p>Possibilidades de construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa e</p> <p>Concepção de deficiência no processo de inclusão.</p>
<p>Diálogo e colaboração</p> <p>Relação entre professores (AEE/regular)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização de experiências e boas práticas - Assessoria para atuação pedagógica inclusiva - Planejamento inclusivo ações sistematizadas - apoio de recursos e estratégias de ações - Necessidade de recursos humanos e acessibilidade e estratégias de ações - Ações prévias para receber um estudante com deficiência Cursos e formações no ambiente de trabalho - Realização de ações 	<p>Diálogo e colaboração para construção de comunidades de aprendizagem.</p>

	sistematizadas na unidade escolar - protocolos	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados destacou-se entre os desafios desta pesquisa e para o desenvolvimento de uma investigação científica de abordagem qualitativa, pretendeu-se a partir das narrativas e depoimentos das professoras participantes da pesquisa, identificar nas suas práticas pedagógicas na instituição e na realidade que se insere a descrição e interpretação dos dados a partir dos pontos de vista dos sujeitos estudados sobre suas vivências.

As questões norteadoras das primeiras entrevistas para reflexão que constam no roteiro e os quadros de análise das professoras 1 e 2 subdividido em tópicos, temas e categorias, expondo algumas falas transcritas são apresentadas no apêndice juntamente com as questões da entrevista de aprofundamento que foram elaboradas de acordo com as reflexões da primeira entrevista de cada professora entrevistada caracterizando roteiros individuais.

Desses roteiros individuais houve o aprofundamento nas abordagens reflexivas dos temas que deram origem às categorias. Cada categoria foi intitulada a partir do percurso da pesquisa de abordar a educação especial-inclusiva na educação infantil identificando necessidades formativas e conseqüentemente abordando ações para atender essas necessidades perpassando as dificuldades teóricas e práticas relacionadas também aos aspectos emocionais e relacionais entre professores da sala de aula regular e sala de recursos. As categorias receberam os títulos que reuniram as representações das problemáticas abordadas de forma recorrente e demonstraram um percurso lógico na construção da resposta para o problema de pesquisa.

A princípio os tópicos que mais se destacam dizem respeito aos desafios e dificuldades das professoras no processo de inclusão atrelados à demanda escolar e ao número de alunos com deficiência nas escolas. As emoções e sentimentos se destacam nas falas antes mesmo das necessidades formativas para a atuação na Educação Especial-inclusiva evidenciando que aspectos da inclusão envolvem sentimentos das professoras como preconceitos, medos, angústias e anseios de alcançarem ou não objetivos de aprendizagem com esses estudantes bem como serem bem vistos na comunidade escolar dando origem a categoria intitulada: *Aspectos emocionais na atuação dos professores na educação especial inclusiva*.

As necessidades formativas das Professoras para a Educação Especial- inclusiva estão relacionadas diretamente ao público alvo do AEE, e a concepção de aluno trazida e constituída

por essas professoras e suas experiências. Ficou exposta a necessidade de elaboração de conhecimentos profissionais, da aquisição de conhecimentos acerca de políticas públicas e sobre a atribuição e a atuação do atendimento educacional especializado. Tais conhecimentos implicam diretamente na elaboração e execução de planejamentos que possam nortear a boa prática docente inclusiva garantindo o acolhimento e aprendizagem das crianças na educação infantil. O que destaca a necessidade de *Formação para professores na perspectiva da educação especial inclusiva* também apresentada como categoria.

A categoria de *Concepções sobre a dimensão humana na formação de professores* - surge como uma resposta de como atuar na educação especial inclusiva com ações e direcionamento na necessidade de formação apontada pelas professoras e de mudança de paradigmas pensando no acolhimento e respeito, na valorização das diferenças, no capacitismo e interseccionalidade presentes na realidade escolar, no consenso de justiça social e equidade na escola na revisão de crenças e conhecimentos prévios que interferem na dinâmica escolar.

As entrevistas produziram um processo autêntico de reflexão sobre articulação entre teoria e prática e aspectos da inclusão e a Concepção de educação especial-inclusiva - com questionamentos que debateram a eficácia da inclusão revelando que para analisar de forma crítica esse apontamento é necessário ter conhecimentos sobre o Conceito de inclusão/integração e o Conceito de deficiência/doenças/público AEE. Esses temas foram destacados na categoria *Construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa e Concepção de deficiência no processo de inclusão*.

O *Diálogo e colaboração vindos da equipe de gestão e do atendimento educacional especializado destacando a relação com o professor do AEE*, foi um outro ponto importante citado na necessidade de apoio vista pelas professoras. Entre as experiências mais citadas pelas professoras como necessárias para fomentar o diálogo e o relacionamento aparecem a necessidade de socialização de experiências e boas práticas, a assessoria para atuação pedagógica inclusiva, o apoio para a construção do planejamento inclusivo, a sistematização de ações como apoio de recursos e estratégias, a necessidade de apoio vindas de recursos humanos e acessibilidade, a elaboração de ações prévias em conjunto para receber um estudante com deficiência, cursos e formações no ambiente de trabalho e a realização de ações sistematizadas na unidade escolar - protocolos. Esses temas são contemplados na categoria *Diálogo e*

colaboração para construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.

4.3.1 Impressões sobre a vivência dialógica e dialética a partir das entrevistas

As entrevistas realizadas trouxeram impressões acerca do posicionamento dos professores de forma dialógica diante da exposição das práticas relacionadas à ação docente, exigindo pensamento crítico para reflexões a respeito da educação especial inclusiva e são expostas a seguir com a pretensão de trazer as impressões de como aconteceram as entrevistas e as vivências e embates nos diálogos dialéticos. Considerando que o caráter dialógico presente nos processos de educação e transformação podem ser fundamentais nos processos de reflexão e, portanto, emancipatórios estiveram presentes nas entrevistas o encontro e o desencontro de diferentes pontos de vista, gerando debates que ampliaram o saber e que favoreceram mudanças uma vez que nessa pesquisa todas as pessoas envolvidas no processo educativo são tidas como sujeitos responsáveis pelo conhecimento e não detentores dele.

Segundo Freire (1987), transformações sociais ocorrem por meio de ações que valorizem a comunicação dialógica, centralizadas na interação onde a informação se revela pelo compartilhamento e não pela transmissão linear, considerando que a mediação na comunicação também faz parte do processo dialógico constituindo-se em um movimento de troca de saberes e experiências.

As entrevistas realizadas trouxeram impressões acerca do posicionamento dos professores de forma dialógica em uma situação onde opiniões foram confrontadas diante da exposição das práticas profissionais e pessoais relacionadas a ação docente, exigindo ao mesmo tempo habilidade e pensamento crítico para organizar respostas e reflexões ao manifestar opiniões revelando em um ambiente embora tranquilo e cordial aspectos de tensão em pontos mencionados nos diálogos com uma certa resistência implícita em falas aparentemente amistosas porém reveladoras.

Nas análises que virão a seguir serão trazidas nas temáticas das categorias as falas das professoras, as concepções e as relações com autores que embasam os estudos teóricos desta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa buscou identificar as necessidades formativas das professoras que atuam na sala de aula regular para o ensino de alunos com deficiências, síndromes, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades compreendidos como público do AEE e desta forma promover a reflexão de práticas pedagógicas que atendam os critérios da educação especial-inclusiva e a construção dos conhecimentos profissionais necessários para tanto, promovendo o diálogo entre os professores.

Ao analisar as reflexões que foram mobilizadas a partir das entrevistas buscou-se promover aprofundamento, apontando um protocolo de ações que viabilizem o fluxo de informações na unidade escolar para contribuir com os processos de inclusão na escola onde a pesquisa se realizou e com o relacionamento entre professores da sala regular e do AEE de forma que os resultados da pesquisa contribuam com a proximidade entre academia científica e comunidade escolar fomentando estudos sobre o tema.

Com a pesquisa em andamento observou-se que apesar de existir um forte apelo para a forma como se constituem as relações entre as professoras e suas implicações na atuação profissional para a educação especial inclusiva, pois as falas das entrevistadas abrangeram muito as emoções das professoras no processo de inclusão, a pesquisa mostrou que o grande problema a ser solucionado é a formação e o preparo das professoras para a atuação com crianças público do AEE. E a ausência de formação sinalizada por elas sobre saber o que fazer e como fazer, no trabalho com as crianças envolve o diálogo com as professoras do AEE, ou seja, o diálogo é um aspecto necessário presente na formação. É importante que o material produzido se desdobre em outros estudos futuros relacionados a esse tema, com abordagens pontuais e de igual importância entre elas para a concretização da educação especial inclusiva nas escolas.

A partir de agora aprofundaremos as discussões em cada uma das categorias que se constituíram no movimento de análise.

5.1 Categoria 1 - Aspectos emocionais na atuação dos professores na educação especial inclusiva.

Na primeira entrevista as professoras foram convidadas a contar um pouco sobre a sua realidade ou experiência enquanto docente com crianças que frequentam o AEE e ao serem questionadas sobre as dificuldades que os professores podem encontrar no processo de inclusão, as respostas evidenciaram o desafio de aceitar e saber como receber a criança e a deficiência que possui como um primeiro desafio da prática pedagógica inclusiva.

“A primeira coisa que eu sinto é medo e insegurança. A cada ano a gente percebe um aumento e é muito difícil você pegar uma turma que não apresenta uma limitação.” P1

O medo e a insegurança se fazem presentes antes mesmo do acolhimento e da oportunidade de não definir a criança pelos documentos e pareceres médicos informados no prontuário da escola. E ao conhecer a criança a angústia das professoras são reforçadas com o peso de atender as perspectivas da família e da comunidade escolar.

“É assim, no primeiro momento primeiro o sentimento foi um pouco de angústia mesmo, de apreensão, porque no começo do ano letivo a gente está conhecendo as crianças todas, mas a gente tem esses dados, a gente sabe que já existe uma expectativa da família, muito grande, de como vai ser, de como vai ser tratada a criança, se vai ser atendido plenamente...” P2

De forma imediata as professoras se perguntam se dariam conta desse desafio.

“Então quando eu pego esse aluno me vem essa sensação mesmo será que eu vou dar conta será que eu consigo? Será que eu sou capaz? O que que eu posso fazer por ele dentro do que se espera para aquela faixa etária?” P1

Procurar conhecer os aspectos acerca do trabalho com crianças com deficiência, síndromes ou transtornos que impactam no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a subjetividade do professor, levantou dificuldades e desafios, relacionados com as motivações e desmotivações do trabalho para compreender de qual forma as participantes concebem o ser professora de crianças com deficiência e síndromes ou transtornos que impactam nos processos de ensino-aprendizagem na educação infantil e concepções implícitas nas emoções expressas nas falas das professoras foram reveladas.

A inclusão escolar a priori não é definida pela educação especial, ou seja, como já mencionada nesta pesquisa, fatores que mantêm uma relação de intercessão favorece ou desfavorece a promoção da diversidade na escola, que deve garantir o acesso de todas as

crianças à educação, tenham elas deficiências ou não. No entanto, a visão do próprio professor pode se constituir em um obstáculo para permanência dessas crianças na escola.

“A inclusão de uma criança independente do transtorno, mas pode se dizer que quanto maior a gravidade é o comprometimento.” P1

As professoras são as principais agentes do processo de inclusão por estarem à frente da sala de aula diariamente se relacionando com os alunos em desenvolvimento na educação infantil e mensurar o quanto uma criança é comprometida para avaliar sua capacidade de aprender implica em pré-conceitos concebidos pela própria estrutura social e replicados na escola. Essas angústias e medos interferem na concepção de inclusão e na concepção de criança com deficiência. Obviamente que encontrar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos exige estudo, formação, apoio da família, da escola e de profissionais especializados, mas exige também habilidades necessárias para atuar com uma nova perspectiva baseando-se na reflexão e no olhar crítico e inclusivo.

Ao introduzir o conteúdo de Saberes docentes e formação profissional Tardif (2016), explica que o saber dos professores está relacionado com a identidade e com a pessoa de acordo com sua experiência de vida pessoal e profissional relacionado com os seus alunos e constituídos no trabalho docente, contudo,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas mais um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática (TARDIF, 2016, p. 14).

Ainda segundo o autor (Tardif, 2016, p. 14), esse é um saber social incorporado de acordo com as fases de sua carreira, onde o professor aprende a ensinar fazendo. Ainda associado a esse aspecto é importante considerar a temporalidade do saber, pois

Antes mesmo de ensinarem os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas [...]. Ora tal imersão é necessariamente formadora pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2016, p. 23).

Para Tardif, após considerados esses, entre outros, aspectos da constituição dos saberes e formação de professores para sua atuação, já citados por ele, o fio condutor decorrente de todos os aspectos é “[...] repensar agora a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.” (TARDIF, 2016, p. 23). E é aqui que destacamos a importância de observar e considerar as queixas dos professores, suas crenças pessoais e suas emoções no impacto das práticas, especialmente na educação especial-inclusiva, onde os estudos, conteúdos e aspectos da atuação do professor são pouco estudados devido a educação especial inclusiva ser uma prática relativamente nova.

As relações que os professores estabelecem com seus objetos de trabalho são relações humanas segundo TARDIF (2016. P. 128), por isso suas emoções podem ser tão importantes no processo de aprendizagem das crianças na escola.

Nessa pesquisa as considerações acerca das emoções dos professores foram levadas em conta relacionadas aos estudos de Tardif, compreendendo que se a educação especial inclusiva tem como objetivo incluir o aluno com deficiência na escola e zelar pela equidade sendo essa criança o objeto humano do trabalho docente, logo, a relação que os professores estabelecem com esse objeto determina a qualidade dessa inclusão e as emoções dos professores trazem impactos imediatos e determinantes para a qualidade desse relacionamento, ou seja, qualidade de trabalho, que por sua vez está relacionado com o caráter humano da profissão uma vez que:

Os Professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam também sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas e relações individuais e sociais ao mesmo tempo (TARDIF, 2016. p. 128).

Os aspectos emocionais do professor, muitas vezes, não são considerados na formação e atuação docente em detrimento dos fatores cognitivos, compreendendo uma formação que considere o aspecto intelectual dos termos e das situações de inclusão, deixando de considerar a importância das emoções do professor em relação ao trabalho realizado no processo de inclusão e em relação ao aluno.

A preparação do professor para atuar na educação especial-inclusiva deve direcionar-se também aos seus aspectos sociais e emocionais, pois “[...] as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (VIGOTSKI, 2004, p. 143).

A fala da professora 2 traz implicitamente o tom de que uma criança com deficiência atrapalha a aprendizagem das demais por requerer mais atenção ou cuidados na escola.

“E eu considero assim uma condição desafiadora, mesmo porque a gente precisa estar se buscando, se reinventando ali, a todo momento, dentro da sala, de modo que possa atender ele, mas também não esquecer das outras crianças.” P2

A professora 1 expressa seu desconforto em receber uma criança com deficiência em sua sala sem antes ter sido preparada, avisada e sem a criança ter aguardado um período até que fossem feitas reuniões com a família e escola e até mesmo adequações para recebê-la, para só então a criança pudesse comparecer à escola.

“Acho que a criança não poderia chegar hoje, ser matriculada e amanhã ela já estar na minha sala de aula.” P1

Qual seria então o melhor momento para que a criança com deficiência passasse a frequentar as aulas juntamente com as demais crianças? Quando confrontadas em suas próprias afirmações, na segunda entrevista, houve um primeiro momento de negação e posteriormente de reflexão e debate onde ocorreu o reconhecimento das interferências que a prática docente sofre pelas concepções de inclusão e de deficiências trazidas pelos professores e o consenso de que é preciso adquirir conhecimento específico para mudança de paradigmas. E embora exista consciência das diferenças é importante ter diálogo sobre o assunto fomentando o respeito por aqueles com diferentes características. Houve o reconhecimento de que o professor precisa estar preparado para receber seus alunos em uma sala heterogênea.

“E talvez o que diminuiria um pouco essa angústia seria mesmo um preparo no sentido assim de informações.” P2

Sobre dar voz ao professor e suas respectivas histórias de vida relacionadas ao desenvolvimento profissional, GOODSON (1995) revela que em sua opinião devemos

Recordar como a maior parte de nós se sente profundamente inseguro e ansioso acerca do nosso trabalho como professores, quer na sala de aula, quer nos anfiteatros universitários. Estes são, muitas vezes, os locais de maior ansiedade e insegurança - bem como, ocasionalmente, de realização (GOODSON 1995, p. 69).

Para o autor citado, as experiências de vida e o ambiente sócio cultural constituem o que somos e investigar a prática do professor é indispensável para o desenvolvimento profissional. (GOODSON 1995, p. 71 e 72)

A pesquisa aponta que questões emocionais se entrelaçam com a atuação do professor nesse contexto em que estão relacionados fatores desencadeadores de diferentes sentimentos que determinam a concepção das professoras sobre alunos com deficiência e inclusão escolar, interferindo nas práxis. É necessário considerar que esses sentimentos se apresentam como elementos determinantes importantes na formação de professores para a educação especial-inclusiva e o desenvolvimento das crianças na educação infantil. As emoções vivenciadas pelos professores podem ser um norte para verificar implicações na aprendizagem, tanto quanto aspectos cognitivos, comportamentais ou técnicos.

A prática só será intencional e inclusiva quando a reflexão contínua e coletiva possibilitar um novo olhar e despertar novas perspectivas para o trabalho do profissional da educação, promovendo mudanças no perfil do professor e na atuação em sala de aula. Através da reflexão e do pensamento crítico, a análise das emoções dos professores pode identificar a atual situação de sua prática, seu olhar para a educação especial-inclusiva e ajudar a levantar conhecimentos significativos para os envolvidos.

5.2 Categoria 2 - Formação para professores na perspectiva da educação especial inclusiva

5.2.1 Necessidades formativas que mediam interesses dos professores na perspectiva da educação especial inclusiva e os conhecimentos profissionais.

As necessidades formativas dos professores na perspectiva da educação especial inclusiva estão relacionadas à falta de formação e informação e a falta de conhecimento específico sobre educação especial-inclusiva, o que gera insegurança para a atuação.

A angústia das professoras e a necessidade de proporcionar o desenvolvimento das crianças com deficiência por meio da atividade docente leva os professores a buscarem formação continuada ou específica como uma alternativa de produzir conhecimento favorável ao desenvolvimento profissional.

“Nós buscamos estudar, pesquisar o que a gente não conhece para atender melhor as crianças, mas às vezes falta um pouco de suporte mesmo da escola. Falo como rede mesmo e em ter mais ações pra nos ajudar. De ter mais ações que nos ajudassem a atender melhor essas crianças que precisam de um atendimento diferenciado para desenvolver e potencializar as aprendizagens”. P2

A maior parte dessas formações não estabelece relação entre teoria e prática, e sugerem informações que se baseiam na reprodução e teorização do processo de inclusão e não abordam os aspectos de transformação almejada.

Nas entrevistas observa-se a ideia de que na escola somente a professora do AEE está preparada para acolher essas crianças.

“Eu acredito que o AEE não deveria funcionar em horário contrário, eu acho que tinha que ser no horário da escola, eu entendo a política do contraturno, mas eu acho que quando você tira, por exemplo, a criança que entrou no looping, ela tinha que ser conduzida para a sala de recursos, para uma sala aconchegante que não tenha as mesas e cadeiras, materiais que coloquem a criança em risco, por exemplo, só pra tirar daquele ambiente que estava sendo estimulador com o barulho, ou podia ser com a conversa das outras crianças, podia ser a luz, sol, o cheiro que entrou desestabilizou a criança...” P1

As professoras precisam de esclarecimento sobre o que é o trabalho do AEE e compreender que na perspectiva inclusiva todos devem estar preparados para atender o aluno com deficiência na escola.

Os próprios professores apresentam ideias equivocadas de conteúdo para uma melhor compreensão acerca de sua prática educativa demonstrando acreditar que para ser professor de crianças que são o público do AEE só os especialistas estão aptos.

“No caso da professora de sala de recursos, ela é especialista naquilo e ela conhece ainda mais a criança, nesse olhar diferente do olhar específico para a necessidade daquela criança. Professor da sala regular ele olha pra criança na sua individualidade olha para um todo, e aí eu, a primeira coisa que eu sugeri é isso, essa fuga, esse atendimento no horário regular da sala, porque a hora que o professor mais precisa ele está sozinho.” P1

O professor precisa de apoio para a inclusão da criança, não deve estar sozinho nesse processo, mas sobretudo precisa desenvolver a consciência de que para que se efetive a inclusão a criança deve estar em interação com as demais em todos os ambientes da escola participando de todas as vivências relacionadas a educação infantil sob mediação do professor. E que a preparação para ser professor de uma criança com deficiência é um processo ativo de reflexão-ação e de constituição de uma práxis onde ocorre a integração genuína de saberes elaborados na intersecção dialética entre teoria e prática.

“No meu ponto de vista o que eu percebo é que realmente preparado eu posso dizer que eu nunca estou porque cada aluno entra com suas especificidades diferentes, então como professora da educação infantil no caso, eu acho que a gente precisa sim estar mais bem preparado.” P2

No contexto da escola inclusiva, formar professores para atuar no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na educação infantil se refere também à formação para efetivação desse processo na inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

As necessidades formativas que mediam interesses dos professores estão relacionadas à elaboração de conhecimentos profissionais:

“... mais fácil seria mesmo a gente ter informações mais específicas e que ajudassem a gente pelo menos a direcionar o nosso olhar o que a gente precisa o que chamaria mais atenção pra gente: olha eu posso ir por esse caminho que talvez funciona não posso então acho que isso seria uma coisa que ajudaria bastante.” P2

Sobre a formação docente Rodrigues (2006) aponta que o conhecimento das diferenças é o aspecto principal do currículo de formação para educação especial inclusiva.

Portanto, conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim, não dar a conhecer a diferença realçando a “patologia” psicológica ou médica, mas acompanhando cada caracterização com indicações pedagógicas [...] (RODRIGUES, 2006, p. 308).

É necessário que o professor possua entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que o aluno se integre e aprenda na escola.

Parece recorrer a ideia de receber em formação algo pronto, que indique nesse caso, o caminho para o percurso do professor, no entanto, não existe receitas prontas e é necessário conhecer o estudante e as concepções de aluno com deficiência que são internalizadas pelas professoras entrevistadas. A importância do fazer pedagógico, de vivenciar a prática, e a relação com a teoria só ocorre na práxis a partir da reflexão e ação do professor que deve desenvolver uma postura investigadora, sobrepor o algo pronto e abandonar a crença em uma receita pronta ou alguém que faça as ações inerentes a função do professor.

“A gente sabe que cada criança é única e que o que serve para um talvez não sirva para outro, mas às vezes se a gente tivesse um apoio no sentido de como fazer como que eu tenho que fazer, por exemplo, essa adaptação essa atividade como que eu como que eu devo abordar essa criança nesse caso, por exemplo, quando ela entra em um momento de crise. Esse direcionamento em algumas ações eu acho que às vezes falta porque a gente pode estudar e pesquisar sobre, mas às vezes, esse contato essa troca, no sentido de elaborar ações possíveis, eu acho que isso traria um ganho importante no atendimento da criança.” P2

A princípio surge no diálogo da entrevista a ideia de que existiria uma receita pronta para atender as necessidades do professor na atuação do aluno com TEA ou deficiência e a percepção final de que podem ser substituídas por novas ações através do diálogo e do fluxo de informações por meio da relação colaborativa entre as professoras, no entanto, sem ainda evidenciar um processo consciente.

Um aspecto importante levantado para debate é de que a “tentativa e erro” que ocorrem no processo de aprendizagem precisam ser vistos como parte do processo e não como fracasso profissional, como sugere o sentimento expressado por uma professora:

“... a gente parece que fica na tentativa e erro, fica basicamente assim: eu vou tentar isso, nossa não deu certo, vou tentar aquilo, até conseguir conversar até conseguir desenvolver um planejamento específico para aquela criança. Então é por isso que eu sinto essa insegurança toda vez depois do que acontece.” P2

Outro aspecto evidenciado é o professor buscando por fora o que precisaria ser gerado dentro.

“O autismo ainda é uma coisa, uma síndrome que está em evidência seja na mídia seja no próprio contexto escolar então ela está sempre ali presente mas que nem no meu caso eu não tenho só autismo eu tenho uma criança autista associado a uma outra síndrome que eu mesmo desconhecia até eu receber essa criança então eu fui pesquisar entender também um pouco o que que isso afeta e quais são as características, para eu poder entender e tentar a partir disso é buscar meios de ajudar essa criança.” P2

Se temos formações em outras áreas da educação, por que não na Educação Especial-inclusiva? Possivelmente a falta de formação específica para atuação dos professores, pode estar relacionada à falta de ações internas na unidade escolar do órgão responsável pela instituição que devem contextualizar teoria e prática e levar em consideração uma observação atenta da realidade escolar e escuta de membros da comunidade para uma efetiva contribuição para a formação docente.

5.2.2 Formação docente para a educação especial-inclusiva

Retomando os conceitos referentes às concepções sobre a formação docente para a educação especial-inclusiva já explanados como tópico dessa pesquisa, o cenário de políticas públicas e formação docente devem estar articuladas para contemplar princípios e aspectos da educação inclusiva na aquisição de conhecimentos dos professores. Gatti (et al, 2019) afirma que o desafio é desenhar um currículo formativo que contemple as dimensões política e humana da sociedade e que prepare o professor para atender a diversidade de necessidades de todos os alunos para promover uma educação inclusiva. Segundo as autoras, a articulação entre formação inicial, formação continuada e inserção profissional é frágil, afirmando que as formações precisam ter o seu papel redefinido. Os consensos discursivos para a redefinição do papel e prática dos professores, são revisitados aqui para reforçar aspectos da formação docente necessária nesse cenário desvendado pela pesquisa.

É importante destacar que a prática não é restrita ao fazer, é constituída da reflexão apoiada em teoria. Nesse sentido, as falas nas entrevistas mostram que de nada adianta o

professor se apropriar de modos de fazer na educação especial buscando compreender o *como* fazer - algo que foi tão indagado pelas professoras entrevistadas - se antes a dimensão prática nos currículos de formação inicial e continuada não se constituir em um elemento articulador para inserção do professor no contexto da prática escolar inclusiva prevendo a reflexão *na articulação teoria e prática* como preconizam as autoras. (GATTI et al, 2019).

Para tanto, a valorização *da postura investigativa* também é necessária à formação e atuação profissional. Ficou evidente nas entrevistas que a fundamentação em referenciais teóricos pode aperfeiçoar o trabalho docente e nesse caso destaco a aquisição de conhecimento acerca de políticas públicas e atribuição do professor do AEE, bem como a concepção de educando público alvo do AEE.

Esses conhecimentos se constituem importante base para outro consenso - *A importância de formar professores para justiça social* contemplando as dimensões sociais, políticas do ensino e as contribuições para favorecer a equidade e oportunidades de desenvolvimento das crianças, pois esse aspecto norteia a constituição das escolas em sua diversidade, tanto quanto para educação especial- inclusiva.

A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem se destacam também como aspecto de formação, haja vista que nas entrevistas é possível destacar as narrativas que demonstram o quanto a prática docente pode ser influenciada por crenças que fazem com que reações pessoais interfiram na formação do professor reconhecendo a necessidade de reconstrução de conceitos ao longo da carreira profissional.

“As formações fomentam a prática, mas aí também precisa partir das pessoas, individualmente, eu acho que é questão muitas vezes de valores e de pensamento.” P2

A partir da retomada de valores e da formação adequada para a docência deve-se considerar o planejamento do professor, as condições de acessibilidade e os recursos e adequação de espaço escolar. Esses aspectos são pontos inconsistentes na educação especial-inclusiva, conforme relatado nas entrevistas.

As dificuldades encontradas pelos entrevistados incluem a falta de materiais, espaços adequados e recursos humanos, mas a falta de formação de professores adequada à diversidade

dos alunos impede que primeiro identifiquem quais recursos seriam necessários para atender bem a criança com deficiência.

“Porque tem situações que não dá para esperar. Não dá para esperar, por exemplo, se eu vou ter um cadeirante a sala não ter rampa. Aí vamos esperar fazer a rampa? Não, não tem como o banheiro estar adaptado ou não, a sala estar adaptada ou não, não. É um ambiente adaptado ou não? Já vai ter uma pessoa acompanhando essa criança porque o grau de limitação dela exige que tenha? Ah, vai se esperar contratar, vai esperar... parece que assim, fica sempre essa sensação da espera, da espera, da espera, a gente não inicia o ano já com a equipe completa de funcionários de tudo, não, daí tira daqui, cobre ali e vamos lá apagando esse foco de incêndio por enquanto.” P1

A falta de acessibilidade nas escolas pode ser ocasionada pela ausência de observação da gestão escolar ou órgãos responsáveis ou ainda pela falta de cumprimento ou fiscalização da legislação vigente. Algumas questões se relacionam com a falta de recursos adequados.

As escolas funcionam, em regra, muito perto do seu limite máximo de resposta mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificar sua resposta e criar serviços adaptados à população que antes nunca lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam endereçados à escola. A educação inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de que possua recursos necessários para fazer face aos problemas (RODRIGUES, 2006, p. 310).

Nas escolas, como um reflexo social, nos deparamos com a falta de recursos e com as barreiras enfrentadas pela inclusão. Na sociedade as barreiras são de várias ordens. As arquitetônicas, por exemplo, são empecilhos para as pessoas com deficiência física, que fazem uso de cadeira de rodas, bengalas ou muletas para se locomoverem, dificultando ou impedindo a inserção dessas pessoas na sociedade. A escola não pode ser um ambiente que reproduz barreiras, mas que elimina visando a equidade. De toda forma, é importante antes ter definido ao professor o que se configura barreira na educação especial-inclusiva. É preciso que os professores se entendam como agentes importantes na eliminação destas barreiras, principalmente no que tange às barreiras atitudinais.

Outro viés da questão sobre condições de acessibilidade e recursos é uma visão limitada de que esses elementos dizem respeito apenas a fatores externos e não às ações do professor. Alguns relatos descreveram ambientes despreparados para receber alunos com deficiência, mas ao mesmo tempo demonstraram a ideia de que o professor tem que ficar com a criança na escola, mas não na sala de aula. É necessário esclarecimentos acerca de que ambientes adequados na perspectiva inclusiva devem ter acessibilidade para o bem-estar da criança não por facilidade ou comodidade e compreender que a permanência da criança na escola não é uma barreira como citado pela professora entrevistada e sim outros fatores que implicam na permanência.

“E eu não sou a favor da marginalização, muito pelo contrário, eu sou a favor da inserção na sociedade, mas não nos modos que é. Essa criança tem condições de ficar das 07:00 às 12:00 naquele ambiente? Aquele ambiente não é muito estressante pra ele? Não é muito estímulo para ele? O que eu posso fazer pra acalmar, onde eu posso levar quando estiver em situação de crise? Quando ele entra na crise não tem outra né? A gente tenta utilizar objetos, músicas, apagar a luz, mas quando a criança entra naquele “loop” absurdo e é muito difícil até voltar a estabilizar e aí que eu acho que a gente peca, aí eu acho que a inclusão não funciona neste ponto, eu acho o ponto fraco da inclusão.” P1

Falas como essa denotam que o desafio da educação inclusiva no Brasil está relacionado ao despreparo da comunidade escolar para lidar com a inclusão. Ainda apontam as realidades de não acessibilidade como algo inevitável, incontornável..., mas qual o papel de cada um em cada escola? Quando as condições não existem a única saída é a retirada da criança da sala? Uma contribuição fundamental da educação infantil é acolher e considerar que todo indivíduo tem potencial para aprender em todas as idades. É necessário que todos os envolvidos aprofundem os seus conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem. Ao professor cabe considerar as particularidades de cada criança e a partir delas, pensar e desenvolver propostas eficazes que colaborem com a aprendizagem e promoção da inclusão de todos no âmbito escolar e pedagógico. Muitas barreiras precisam continuar sendo superadas diariamente, incluindo políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas para esse público, pois de maneira geral as escolas não estão preparadas para receber alunos com deficiência, por diferentes motivos relacionados à formação profissional, estrutura e acessibilidade nas unidades.

“... eu acho que quando você tira, por exemplo, a criança que entrou no “loop”, ela tinha que ser conduzida para a sala de recursos, para uma sala aconchegante que não tenha as mesas e cadeiras, materiais que a colocariam a criança em risco, por exemplo, só pra tirar daquele ambiente que estava sendo estimulador com o barulho, ou podia ser com a conversa das outras crianças, podia ser a luz, sol, o cheiro que entrou desestabilizou a criança...”PI

Quando o professor acredita que tirar a criança da sala de aula é utilizar de uma estratégia eficaz para resolver e atenuar os momentos mais complicados de convívio na sala de aula, e entende que é necessário na escola ter um espaço aconchegante para direcionar a criança quando ela possivelmente estiver em crise isso configura inclusão? De fato, um recurso de acessibilidade, equidade ou favorecimento do desenvolvimento da criança na escola apresenta-se com esse sentido?

Esse é um ponto importante a ser previsto no planejamento do professor e no projeto político pedagógico da escola.

Os temas das formações têm sido impostos e não se relacionam com a área de interesse dos professores, e, nesse caso, a inclusão também foi citada.

“Quando quiseram implantar a educação 5.0, fizeram a gente fazer uma pós-graduação e ninguém perguntou se nós queríamos ou não essa pós. Foi colocado para fazer. Por que não ter alguma coisa no sentido da educação especial também? Já que a inclusão não começou agora, começou há tantos anos e ainda assim nós estamos falhando... eu acho que corrigindo, nem é falha, mas ainda falta muito, muito para a gente conseguir um trabalho de excelência.”PI

Embora o processo de formação seja obrigatório para atuação profissional docente e enquanto habilitação para ministrar aulas é necessário que o professor tenha comprometimento com o conteúdo que estuda e com seu próprio desenvolvimento profissional, que está obviamente relacionado com a área de interesse de estudos. Logo, esse compromisso será também com a aprendizagem dos estudantes e com os princípios de que na escola todos devem aprender.

Tendo como objeto de estudo as necessidades formativas que mediam interesses dos professores para atuação na educação especial e inclusiva, destaca-se também que os alunos da

educação especial incluídos na sala regular necessitam de acessibilidade de modo que tenham acesso ao currículo comum para todos, a um planejamento com adequações, mas não a um currículo diferente ou divergente. Isso acontece porque não possuímos formação voltada à inclusão.

O professor de educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além da formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial (MANTOAN, 2015, p. 81).

A singularidade dos educandos do AEE, em sua maioria, demanda por recursos humanos e materiais de acessibilidade, pois por meio destes auxílios, evidenciam-se condições para a apropriação das vivências escolares e aquisição de conhecimentos relacionados aos conteúdos que compreenderem as atividades escolares específicas para a educação infantil. Esses aspectos devem estar previstos no planejamento curricular.

O primeiro passo para um planejamento que favoreça a inclusão é considerar as características da criança e o olhar do professor que deve estar refinado para isso e deve contemplar o caráter humano que também deve ser considerado como dimensão humana na formação de professores.

5.3 Categoria 3 - A dimensão humana na formação de professores

Que a educação especial inclusiva se configura um desafio isso já é consenso na realidade geral e também na desta pesquisa, entre as professoras entrevistadas. Trata-se de formar professores para trabalhar com eficácia em turmas heterogêneas. Para tanto, é necessário um olhar diferenciado a respeito dos saberes, das competências e das atitudes para trabalhar com crianças com deficiência, transtornos, síndromes e altas habilidades.

Pretende-se que a professora seja competente em uma diversidade de domínios, desde o conhecimento científico à sua aplicação pedagógica promovendo a educação no âmbito da cidadania, justiça social, igualdade e equidade. Aqui voltamos a falar das emoções presentes no processo de ensino e aprendizagem, no entanto por parte tanto dos professores quanto dos estudantes envolvidos.

Na prática os professores apresentam limitações para conciliar suas obrigações docentes

geradas por expectativas advindas da escola, da sociedade e das famílias com suas impressões, sensações, planejamento, recursos, estratégias e fazer pedagógico, dificultando a prática de ensino, às crianças com deficiências matriculadas nas salas regulares. Situação agravada com a crescente chegada de alunos que são o público do AEE, sobretudo alunos com TEA em conjunto com a falta de formação adequada dos profissionais na educação no que tange a educação inclusiva. Sendo assim, o professor encontra dificuldades em realizar seu trabalho sendo difícil, muitas vezes, estabelecer uma boa relação com seu aluno, que contribua de fato para sua inclusão social.

A pesquisa nos mostrou que é importante antes de desenvolver conteúdos de formação voltados para o processo de ensino e aprendizagem de forma técnica, desenvolver valores que demonstrem a necessidade da mudança de paradigmas e a concepção que se tem da criança com deficiência, desenvolvendo conceitos relacionados à inclusão e desmistificando a visão apresentada pelas professoras entrevistadas que aqui representam a realidade das professoras que atuam na educação infantil, como averiguamos a seguir.

“Quando você tem uma criança agressiva que bate que machuca, nenhuma aula funciona, nada funciona, o trabalho do professor não sai porque nenhum espaço do ambiente escolar você consegue levar essa criança para que ela fique segura para que ela não se machuque ou machuque os amigos.” P1

Pensando no aspecto humano, é preciso refletir que talvez o acolhimento funcione, talvez buscar conhecer e identificar as necessidades dessa criança possam ser um norte para o trabalho docente.

“Eu acho que nenhuma criança independente da deficiência ou limitação não deveria chegar na sala e ser jogada na sala porque você não sabe a partir desse momento como seriam as reações dela... ela não poderia chegar ali e só ali você descobrir que ela tem essa deficiência, porque o que acontece é isso a criança é matriculada e a mãe chega com o papelzinho e bem-vindo. É claro que a gente faz o “diagnóstico”, e claro que a gente faz todo o acompanhamento como qualquer outra criança, mas com uma criança atípica não poderia ser assim. Não que o professor não deva receber, muito pelo contrário, é para que ele possa recebê-lo bem.” P1

Essa afirmação nos leva a questionar o que significa - *ser jogada na sala* - e o que faz a

professora ter essa visão, vendo essa criança como algo atípico e com tantas limitações, se como mencionado, o intuito dela é de receber. Questionamos se a importância para a caracterização da educação inclusiva seja *receber* ou de fato acolher. Assim como debatemos o conceito de integrar e incluir.

A criança com deficiência ou com TEA ingressa como qualquer outra criança, ela não precisa aguardar em casa enquanto o professor busca conhecer suas particularidades pois assim funciona com as demais. As crianças são acolhidas enquanto se adaptam a rotina escolar na educação infantil e concomitantemente a isso ocorre a interação entre os pares, família e professores. Para - *receber bem* - é necessário aceitação e acolhimento.

“O acolhimento às vezes é falho, mas talvez seja devido a questões presentes ali que podem contribuir para que ele não seja feito de forma efetiva.” P2

O professor não deve apresentar-se como um profissional passivo com a função de repassar conhecimentos sem preocupar-se com a prática desenvolvida, nem com a contribuição da mesma para o acolhimento de seus alunos. Diante das dificuldades identificadas em sala de aula é possível refletir sobre a possibilidade de melhoria da mesma como um passo inicial importante que possibilita um novo olhar para despertar novas perspectivas para o trabalho como profissional da educação. A prática pedagógica do professor dependerá da sua concepção referente ao próprio trabalho, sendo assim, poderá desenvolver uma prática significativa e transformadora ou poderá apropriar-se de ações sempre reproduzidas e desprovidas de intencionalidade.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

É necessário desenvolver a capacidade de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação como uma possibilidade para construir, coletivamente, novas formas de agir e pensar na formação docente, em uma perspectiva crítico-transformadora conforme preconizado por FREIRE (1997).

A educação especial-inclusiva parte do princípio da educação para a diversidade pressupondo a preparação do professor e do sistema educacional. Nessa via de mão dupla é necessário parceria com a educação especial, promoção do trabalho em equipe, apoio e estímulo ao desenvolvimento da criança em primeiro lugar para que haja também valorização profissional do professor. Nesta concepção, a formação de professores, deve incentivar a apropriação de saberes que levem a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola.

5.4 Categoria 4 – Possibilidades de construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa e concepção de deficiência no processo de inclusão.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

(FREIRE, 2001 p. 42-43).

A reflexão e a conscientização são conceitos abordados de forma recorrente nas obras de Paulo Freire. A esses conceitos ele atribui também a crítica e a formação permanente como forma de incentivar a apropriação dos saberes, a autonomia e a prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Desta forma, compreende-se a formação docente como algo além de um processo de atualização através da aquisição de informações científicas, didáticas e pedagógicas, mas como construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica contextualizadas na prática educativa do professor.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001 p.43).

Considerando que a reflexão realizada sobre a ação é para aprimorar a própria ação gerando a relação dialética entre teoria e prática aprofundar-se nas evidências da ação pedagógica originada nos relatos das professoras e levantar de forma curiosa as necessidades formativas colabora para a construção do pensamento crítico na busca de respostas sobre o que fazer e como fazer para a efetiva inclusão na escola.

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidade. As pessoas então fazem de seus discursos um panorama do que é possível fazer. Não se limitam apenas aquilo que deve ser feito. As pessoas descobrem com a prática as suas possibilidades. Mesmo dentro dos limites analisados, as pessoas organizam esforços para viabilizar o que está sendo difícil de ser feito. Penso que esse processo amadurece politicamente os intelectuais e os grupos populares. Penso que nesse processo as pessoas não se limitam a descobrir discutir sobre conteúdos, mas as pessoas discutem sobre as dimensões e os momentos da prática (FREIRE, 1993 p. 40 e 41).

Para Freire (2001), “a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua”.

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 fizemos (FREIRE 2001 p.53).

A formação permanente está relacionada à "condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento", pois o homem deve ter consciência de que é um ser inconcluso no movimento permanente de ser mais. (FREIRE 2002)

Sobre a curiosidade incentivadora da formação crítica citada por FREIRE (2001), podemos dizer que ela surge timidamente como *disposição* e *vontade para fazer as coisas* como observado na fala de uma professora ao final das entrevistas no processo de construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa.

“Se você tiver as ferramentas, mas se não souber usar, se você não tiver aquela disposição, aquela predisposição para querer realmente fazer as coisas então não é o suficiente.” P2

Nesta pesquisa, sentimentos e percepções das professoras vieram à tona, bem como conceitos internalizados e reconhecidamente influenciadores na prática pedagógica. O movimento de reflexão foi o ponto crucial para rever a prática e rever conceitos que precisam ser debatidos para serem criticados e então reformulados para adiante pensar em ações que

possam reverberar na construção de ações favoráveis à educação especial inclusiva na escola de acordo com a atuação docente.

“O autista que bate, morde, agride, chuta e daí não tem professor preparado não tem ninguém preparado não tem uma escola preparada porque quando você tá na situação você pode ter todo o conhecimento você pode ser a pessoa mais “zen” quando você tá naquela situação você não vê solução eu não diria que é medo.” P1

A fala da professora 2 na segunda entrevista diante de nossas reflexões denota opinião diferente da professora 1 e a evidência de que é possível qualificar a educação especial-inclusiva a partir da formação com uma visão humanizada.

“A gente tem que tentar pensar no que dá pra fazer de diferente. Talvez para essa criança ficar mais tranquila ou melhor dentro da sala, de forma que ela aproveite melhor a aula porque aí eu acho que a gente precisa ver de forma muito específica cada criança.” P2

E indo além ela afirma:

“O professor é ali quem tem essa resistência de receber a criança porque muitas vezes a gente sabe que ele não quer, é verdade. Muitas vezes o professor não quer aquela criança porque ele quer uma sala homogênea onde todo mundo é mais ou menos igual e ele vai seguir o ritmo dele. Então eu acho que esse sentimento de resistência talvez interfira muitas vezes no acolhimento.” P2

São reflexões como essas originadas no debate quando abordamos o assunto nas entrevistas que podem colaborar com um ambiente de respeito e cooperação entre professores, que favoreçam a valorização a diferença não para segregar, mas para incluir.

Desta forma a diversidade presente na unidade escolar deve ser considerada em toda a prática educativa e portanto, o professor deve promover o companheirismo e as boas relações.

O educador deve ser um parceiro coadjuvante no processo de inclusão escolar facilitando o processo de aprendizagem para contribuir na evolução e protagonismo das crianças através do planejamento contínuo e o respeito mútuo.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade no alunado - tão almejado pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo harmonia o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2015.p.79).

A formação na dimensão humana pressupõe, antes de conteúdo, buscar valores éticos.

A diferença é produzida e não pode ser naturalizada, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada (MANTOAN, 2015. p.35)

Promover a educação especial inclusiva através do ensino igualitário requer considerar as deficiências como que parte da diversidade que se destaca por sua singularidade, mas com um olhar para a criança e não para a deficiência, ou seja, a criança não deve ser definida por um laudo ou por suas características como fator limitante. Destaco que considerar a deficiência como parte da diversidade não é apenas olhar o outro como parte dos diferentes, pois isso reduz e categoriza quando falamos de igualdade, trazendo um tom de tolerância onde não queremos e não devemos fazer distinções, pois todos somos diferentes.

Não há a pretensão de com essas ideias menosprezar recursos necessários para a inclusão como meramente secundários reforçando a ideia de que somente é importante a atitude do professor e da escola, associando a inclusão aos direitos humanos e a justiça social e defendendo que a força fundamental para esse processo repousa exclusivamente nas atitudes e na vontade ética dos professores (RODRIGUES, 2006 p. 309). Pelo contrário, existe um movimento reflexivo de levantamento de conhecimento e responsabilidades propostas a partir da análise da realidade do contexto escolar inclusivo e do trabalho relacionado a crianças com deficiência e síndromes na escola e a importância da formação de professores e levantamento de recursos necessários para sua atuação partindo do processo de conscientização da prática e de conhecimentos significativos no ambiente escolar e acerca de políticas públicas, para através do diálogo e reflexão executar a práxis como ação essencial para a transformação da qualidade na educação inclusiva o que supõe o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os conceitos de igualdade e diferença no contexto escolar e o olhar do professor devem fazer parte desse processo atentando-se para a sua repercussão nas propostas educacionais ancoradas na perspectiva da inclusão. “[...] ao falar das diferenças em educação, seria

interessante não fazermos nenhuma referência à distinção entre “nós” e “eles”, nem inferirmos relação ou condição da acessibilidade acerca do outro e dos outros” (SKLIAR, 2006, p.30).

Na sala de aula os limites e possibilidades devem ser respeitados de acordo com capacidades e aptidões de forma que ocorra interação, sem estabelecer consenso, mas, investindo na singularidade de cada um, confrontando experiências e significados. Como afirma Mantoan (2015) “Certamente, um professor que participa da caminhada do saber com seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um”. (MANTOAN, 2015. p. 78)

Neste contexto, a inclusão deve ser um processo no qual a sociedade e a escola devem se adaptar para incluir no sistema de ensino estudantes com deficiência e prepará-los para a vida em sociedade como um cidadão que exerça direitos e cumpra com deveres de forma consciente. Desta forma, não basta somente refletir sobre a prática pedagógica docente, é preciso refletir criticamente e de modo permanente no contexto político social e histórico incluindo a concepção de deficiência no processo de inclusão.

A resignificação da prática pedagógica, pode surgir da concepção da reflexão como um instrumento que pode nortear o trabalho do professor, e favorecer a aquisição de uma nova postura frente aos problemas por ele enfrentados no seu cotidiano. Logo, compreender os reais problemas enfrentados para a concretização da educação especial inclusiva é a primeira tarefa reflexiva. O aluno não deve ser classificado como o problema da escola ou do professor.

“A criança ser vista como uma criança que atrapalha, acho que isso está embutido muito culturalmente não só dentro da escola, mas em outros ambientes também a gente sabe que enquanto a gente tem uma criança com deficiência dentro da sala demanda um esforço diferente, uma organização diferente, e aí é essa visão de que atrapalha que eu acho que precisa ser desconstruída.” P2

Historicamente e de acordo com as políticas atuais, o modelo de escolas especializadas já foi superado, devido a consequências que não se mostraram positivas para as crianças com deficiência. A inclusão é positiva para todos, movimentando a escola no sentido de melhorias necessárias em vários aspectos e proporcionando a convivência. Os estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, podem ter acesso a escolas especializadas quando estas forem consideradas, pelas famílias como a melhor opção.

Nessa pesquisa aceitar e acreditar na escolarização das crianças com deficiência não se trata de querer ter uma ingênua noção e ideia de que basta ter um coração bom e humano para que a inclusão aconteça de maneira adequada e muito já foi explanado ao longo dessa dissertação, mas se trata de reflexões de professoras sobre ações das próprias professoras em relação ao papel que lhes cabem em sua própria prática profissional aqui relacionadas a educação especial e inclusiva.

“Tudo isso que a gente conversou é muito válido. As discussões realmente trouxeram reflexões para a minha prática e a revisão de alguns conceitos também porque a gente sofre muitas influências culturais e como é importante essa revalidação dos nossos conceitos. Estou pensando isso aqui... é uma coisa legal de pensar, estou pensando de um jeito certo! Eu posso ressignificar esse pensamento, então eu acho que dentro de todas essas discussões, ressignificar algumas coisas foi um ponto bem interessante bem positivo das nossas conversas.” P2

O conjunto de saberes interiorizados, adquiridos através da experiência e da atividade intelectual são mobilizados de forma inconsciente e consciente também nas ações cotidianas do professor em situações reais do exercício profissional, por isso a importância da reflexão sobre a prática e sobre conteúdos e conceitos já enraizados. O cotidiano escolar é complexo em demasia e não deixa espaços para rever as ações realizadas, as decisões tomadas. Essa reflexão carece de espaços e tempos intencionalmente criados para isso.

“Eu pude rever as nossas práticas, pensar no que eu preciso procurar mais, ou que eu já estou fazendo. Pensar o que vai ajudar a encontrar uma prática positiva que realmente gere bons resultados no desenvolvimento das minhas crianças, dos meus alunos.” P2

A reflexão para a ação pedagógica é desencadeada antes da realização, através da tomada de decisões no planejamento sobre a ação que será desenvolvida. A reflexão na ação é desencadeada durante o processo sobre o conhecimento que está implícito na ação, sendo este o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no processo de (re)visão de sua prática que o professor (re)constrói novos conhecimentos e adquire flexibilidade em enfrentamento da complexidade da interação com a prática.

5.5 Categoria 5 - Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração

Quando uma professora entrevistada menciona que é significativo *conversar e pensar no que dá pra fazer, abandonando a velha percepção e concepção e incluindo uma nova postura em formação* entende-se que o diálogo pode ser abordado como aspecto de formação.

A constituição de comunidades de aprendizagem concretiza as ações possíveis de acolhimento e inclusão na educação infantil que certamente ultrapassa e perpassa a sala de aula. O diálogo com o AEE passa a ser uma importante ferramenta nesse processo de formação e de construção de conhecimentos.

“Todos os profissionais que trabalham na escola fazem parte do processo de inclusão, então deveria ser pauta de formação.” P2

As professoras também precisam de acolhimento no processo de inclusão não só para se sentirem seguras e para direcionar o trabalho, mas para serem imersas em processo de reflexão crítica que irá reverberar em ação. A formação inicial de acordo com a realidade da comunidade e unidade escolar pesquisada não deve ser apenas de conteúdo técnico, mas deve partir de conteúdo para práticas de acolhimento que darão início a um processo de humanização que se evidencie na prática docente. As professoras também precisam ser ouvidas e o diálogo, os questionamentos e apontamentos trazem e suscitam análises da realidade pertinentes para avaliar as necessidades formativas e elaborar bons roteiros de formação. Contudo, devem se basear na realidade para se aplicarem ao contexto da realidade escolar imediata.

“Eu acho que quando a gente pensa em formação em grupo são muitas vertentes que podem ser puxadas e que seria interessante, por exemplo, fazer a formação pensando na própria unidade escolar, nos alunos que temos na nossa escola, nas condições que as crianças apresentam. Se na nossa escola a gente só tem criança autista então vamos fazer uma formação com foco em autismo.” P2

A formação continuada como proposta de formar e aprender uns com os outros no local de trabalho apoiando-se na experiência profissional e na revisão de valores em detrimento de um ajuste oportuno entre teoria e prática se destaca no relato a seguir coletado na segunda

entrevista realizada na pesquisa.

“Aos poucos vem sendo criada uma outra visão, outra percepção. A gente por questões de valores ou questões culturais dentro da formação acho que sempre precisa ter. Eu acho que a gente vem num movimento de desconstrução de alguns padrões ou de algumas visões dentro da escola que realmente precisam ser mudadas. Eu não acho que é fácil né porque a gente vem de um contexto que cada um tem um pensamento a própria formação inicial é dentro da escola até a formação inicial dos professores é muito diferente por questões de geração de um movimento da própria sociedade. A minha visão como uma professora que está atuando tem esses 5 anos de sala de aula talvez não seja a mesma visão de uma professora que tem aí uns 20, mas a gente está atuando hoje cada um tem seu pensamento então essa parte da formação tem que existir.” P2

A apropriação dos saberes pelos professores em formação continuada deve favorecer a autonomia e a crítica-reflexiva da prática abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes decorrentes da experiência docente, sendo o espaço de formação do professor a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa, pois o professor reflexivo é um investigador que pensa em estratégias e constrói a sua ação pedagógica.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN 2001 p.48-49).

O processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca dos saberes entre os professores e a articulação de reflexão conjunta. Para tanto, pode ser desenvolvido o estudo compartilhado, o planejamento e o desenvolvimento de ações conjuntas, visando o processo de aprendizagem dos professores como construção de conhecimento pelo sujeito, que poderá compartilhar conhecimentos teóricos, práticos, refletindo sobre diferentes situações problema, avaliando experiências bem-sucedidas e situações exitosas, sistematizando ações docentes favoráveis ao desenvolvimento das crianças atendidas pelo AEE. “O fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas

de aula é matéria prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação” (MANTOAN, 2015. p.81).

Preparar-se para ser um professor inclusivo é um exercício de atualização constante. A perspectiva de formação no sentido de educar e formar constantemente o professor em processo permanente traz desdobramentos na unidade escolar para mudanças.

Sobre conceber a formação para educação especial inclusiva como somente um curso de extensão que certifica a capacidade do professor, Mantoan explica.

Não se trata de uma visão ingênua, mas, de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser conscientizadas com urgência e muita clareza de propósitos, como é o caso do professor capacitado para ensinar em escolas inclusivas (MANTOAN, 2015. p.79).

A formação para educação especial-inclusiva ideal deve incluir cursos de graduação, extensão e especialização, contudo é importante entender a realidade como movimento, assim, a formação deve ser relacionada a esta dinâmica, pois é necessário reformular métodos e reconstruir conceitos em um processo contínuo de aprendizagem mútua da parte docente.

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão (MANTOAN, 2015. p.81).

Nessa pesquisa, esse exercício constante de compartilhamento de ideias pode ser validado pela comunidade de aprendizagem enquanto uma proposta de transformação social e cultural envolvendo professores e demais funcionários da unidade escolar pesquisada na construção de um produto educacional voltado para a prática da educação especial inclusiva, como reconstrução da prática de educação especial-inclusiva pautada na interação entre os pares e o diálogo entre professores no processo de formação dos indivíduos que tornam-se responsáveis pelo que aprendem e ensinam.

As comunidades de aprendizagem no interior da escolas criadas como formação contínua a partir do levantamento de ações possíveis de serem realizadas para beneficiar a educação especial-inclusiva podem ser constituídas para realização do fluxo de informações e para as chamadas socialização de boas práticas para o diálogo e o acolhimento, pois acolhendo

uns aos outros e sendo acolhidos pela equipe de gestão escolar os professores serão capazes de melhor acolher os alunos com deficiência e transtornos de ordem física e cognitiva, tornando a aprendizagem mais significativa e real em suas experiências proporcionadas aos estudantes e sobretudo as crianças da educação infantil que iniciam a sua vida escolar nessa primeira etapa do ensino básico.

Experiências relatadas pela literatura a respeito de comunidades de aprendizagem têm em comum segundo IMBERNÓN (2017) o objetivo de converter a escola em um agente de transformação social proporcionando maior aprendizagem dos alunos, desenvolvendo autoestima e possibilitando a aquisição de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionam igualdade de oportunidades.

Para o produto dessa pesquisa se propõe um protocolo de ações que favoreçam a educação especial-inclusiva e então se constitua uma escola na qual predomina o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre os que fazem parte da comunidade educativa, com o objetivo de melhorar a educação das crianças, integrando saberes da sala regular e AEE. Para que a escola configure um espaço para reflexão e debate sem menosprezar a cultura e sentimento dos professores considerando a complexidade de trabalhar com a diversidade na sala de aula.

De fato, as situações de ensino implicam uma diversidade de tarefas de solicitações de decisões a serem tomadas em tempo real num contexto interativo que envolve pessoas e universos culturais diferentes e que tem fortes componentes afetivos. Se considerarmos, além de tudo, as condições de trabalho dos professores e o fato de que a escola pública não tem sido, via de regra, um espaço propício à reflexão e ao debate sobre o trabalho pedagógico, teremos a dimensão das dificuldades enfrentadas pelos docentes (AMBROSETTI, 2002, p. 82).

A complexidade de trabalhar com a diversidade se agrava quando os professores não conseguem se organizar para atender de forma adequada, pois propostas de democratização podem se tornar instrumentos de discriminação (AMBROSETTI, 2002). As dificuldades enfrentadas pelos docentes pela falta de diálogo e ações reflexivas são amplas, e no caso do atendimento de crianças com deficiência na educação infantil o acesso pode ser ampliado se favorecido pelo conhecimento proporcionado pela clareza e conhecimento de seu verdadeiro papel como agente na comunidade de aprendizagem.

“O atendimento educacional especializado eu entendo como um apoio no sentido de busca de estratégias para a gente atender melhor a criança. Por exemplo, quando eu estou com determinada criança eu fico pensando como, e o que eu poderia fazer para atender melhor e para buscar a aprendizagem efetiva eu recorro ao AEE para pensar junto o que eu poderia fazer para atender melhor não só ensinar, mas também compreender o contexto geral de aprendizagem de buscar meios para a inclusão acontecer de forma efetiva.” P2

A pesquisa mostra que os professores anseiam pela construção de saberes para prática inclusiva, contudo apresentam uma visão equivocada do papel dos agentes do processo de educação.

Quando falamos em educação especial nas escolas, é comum pensar no professor da sala de recursos, responsável pelo atendimento educacional especializado, como único responsável na escola pelo processo de inclusão. Logo, as professoras entrevistadas demonstraram na pesquisa não se atentarem ao fato de que o professor do AEE é o responsável pelo atendimento de contraturno e acompanhamento de interface das crianças com deficiência e transtornos, tendo um horário de atendimento e planejamentos específicos para cada criança, configurando assim uma sala.

Atualmente na região pesquisada o número de alunos é grande o suficiente para que cada professor do AEE seja responsável por um número frequentemente maior do que uma sala de aula regular.

Impressões advindas da própria atuação da pesquisadora na educação especial inclusiva corroboram as informações advindas desta pesquisa aqui relatadas, haja vista que o professor do AEE também sofre muitas pressões e tem uma grande quantidade de alunos, bem como a percepção da tarefa de ter que “levar” o professor da sala regular a realizar práticas inclusivas.

Algumas narrativas das professoras expressam a crença de que o professor da sala de recursos é o professor que fica disponível na escola para observar e acolher as crianças no momento solicitado pelos professores, atenuando crises e fazendo intervenções quando necessário para acalmar essas crianças. Ocorre que o professor da sala de recursos pode e deve fazer articulações com os professores da sala regular através de diálogos e ações contínuas e eficazes para promover a aprendizagem e bem estar das crianças de acordo com os objetivos e conteúdos relacionados a educação infantil, contudo essas ações podem ser sistematizadas e esse diálogo pode ser produtivo se for parte dessa formação contínua presente em um propósito

de ações, levando o professor a ser agente transformador de sua própria prática valendo-se dos esforços de suas ações para transformação no processo de ação e reflexão e ação ao invés de esperar sempre de fora a transmutação das condições de seu próprio trabalho, como analisamos na fala da professora a seguir.

“O apoio que vem de fora da sala de aula eu acho que é uma das coisas necessárias para que a gente consiga promover a inclusão verdadeira.” P1

Para formação e atuação docente pressupõe-se comunicação e participação por parte do sujeito envolvido nessa ação. Essa relação e formação dialógica citada por FREIRE (1997) em sua literatura refere-se ao dialogar como necessidade existencial e humanizadora, na qual as pessoas criam e recriam criticamente o conhecimento e seus contextos. Para o autor, o diálogo é comunicação e resulta em colaboração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise realizada na pesquisa levantadas junto às participantes, e, de acordo com o referencial teórico e levantamento bibliográfico, a realidade da educação especial-inclusiva demonstra que vivenciamos um cenário complexo onde a formação profissional do professor se entrelaça a concepções de formação humana e social. E isso não é diferente de outras áreas, pois professores e professoras carregam para sua atuação profissional crenças, valores e saberes que são histórica e socialmente engendrados.

Mas, especificamente na área da Educação Especial-inclusiva, podemos notar o quanto ela vem se constituindo em meio a assistencialismos e capacitismos, impactando diretamente a prática docente.

Adentrar nesse tema de formação analisando a realidade educacional nas escolas e tentar estabelecer conexões e convicções que colaboram com o desenvolvimento humano e com o desenvolvimento profissional é um desafio que evidencia o quanto essas abordagens estão intimamente ligadas.

Na educação infantil existem muitas crenças que antecedem a formação de professores e subjagam as importantes reflexões que devem ser feitas ao confrontarmos teoria e prática.

Concepções importantes se constituem nas falas das professoras entrevistadas que desejaram ser ouvidas e que embora embasadas em discursos bem-intencionados revelaram fragilidades implícitas como fruto de equívocos causados pela ausência da elaboração da práxis em comunhão com a elaboração de conhecimentos pautados em ciência e práticas e ações eficazes para promover a educação especial-inclusiva com o propósito de eliminar barreiras e promover a acessibilidade aos estudantes com deficiência, síndromes e transtornos na rede de ensino público e atendidos pelo AEE.

Início destacando alguns mitos e crenças já enraizados na escola, ambiente que reproduz a sociedade e conseqüentemente a concepção de inclusão explícita ou implícita nas falas analisadas.

Aspectos importantes foram constituídos durante a pesquisa nessa relação, visando a formação do professor sob a perspectiva da educação especial inclusiva, para iniciar um debate e reflexão neste estudo.

Dentre eles a concepção de deficiência e o conceito de inclusão, a formação de professores na visão dos próprios professores, a atuação do professor para a educação especial

inclusiva e sua relação com o atendimento educacional especializado e a desconstrução do mito de que na educação infantil não existe preconceito e nem impactos da deficiência sobre a vida de uma criança na educação escolar.

O professor engajado e que se preocupa com a elaboração de um bom planejamento compreende que as crianças são diferentes entre si e que essas diferenças suscitam no professor diferentes formas de ensinar, reconhecendo a necessidade de formação docente e que o conhecimento construído à luz das teorias elaboradas a partir de pesquisas, estudos e por autores que concebem a educação sob uma perspectiva inclusiva podem trazer ao professor a possibilidade de transformações na prática docente promovendo novos olhares para a educação e abandonando a ideia de que formação para atuação sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva é uma receita pronta sobre o que fazer e como fazer, ao receber uma criança com deficiência na sala de aula, e entendem que a formação humana individual e coletiva antecede a formação acadêmica, sendo necessário construir valores humanizados na busca de um conhecimento amplo e enriquecedor que forma o professor em diversos aspectos e em diferentes dimensões, sejam elas humana, social, cognitiva e emocional.

As críticas representadas nas falas das professoras a respeito do processo de inclusão de pessoas com deficiência e de forma destacada o transtorno do espectro autista, são embasados em narrativas que denotam a falta de compreensão sobre a construção social cultural e histórica da deficiência destacando mecanismos históricos de inclusão e inviabilização produzida nos processos de inferiorização, estigmatização, retrocessos e sedimentação de preconceitos constituídos a partir das relações sociais em interseccionalidade com outros fatores.

Entretanto, não basta definir conceitos, mas compreender como eles são originados para produzir estratégias e caminhos diferentes no contexto escolar propondo informação e visibilização para as questões de inclusão e promoção das crianças com deficiência.

Ao iniciar as ações efetivas para o desenvolvimento desta pesquisa, dificuldades foram identificadas e fazem parte da narrativa desse processo para conclusões. As dificuldades se manifestaram desde o engajamento das professoras na causa da pesquisa, ao espaço necessário e organização de tempo para estudos daqueles que se voluntariaram fazendo com que a metodologia e as ferramentas fossem revistas no decorrer desse percurso, sendo ajustadas para dar continuidade ao processo idealizado, fato que julgo ser necessário ser mencionado levando em consideração que a capacidade de pensar e refletir sobre novos desafios encarando novos

parâmetros na educação é uma escolha e faz parte de um movimento interno prioritário de cidadania.

As conclusões desta pesquisa buscam mostrar as possibilidades entre professores para organizar mudanças internas no contexto em que atuam a partir da compreensão dos percalços do caminho desde quando a criança chega na escola, mostrando também de que forma o professor vê isso e desta maneira ao concluir que existe a necessidade de formação profissional docente compreender o que fazer e como fazer para formar.

Buscar analisar os desafios e fatores que contribuem para a inclusão escolar, identificar os conhecimentos específicos na Educação Infantil, necessários para a atuação dos professores na perspectiva da Educação Especial-Inclusiva a fim de promover o diálogo entre professores no intuito de ampliar possibilidades de ações colaborativas é, um desafio, e uma ação importante para iniciar mudanças significativas que se fazem necessárias nesse cenário atual, visto que muitos profissionais se questionam sobre o que fazer diante de um aluno com deficiência ou transtornos e como proceder. Estas ações em desenvolvimento de pesquisas são de grande importância na área educacional, pois levam ao entendimento do que de fato ocorre.

A partir da percepção dos fatos, da organização do pensamento e da comunicação efetiva com os pares, o professor poderá refletir sobre seus conflitos, relacionando-os com as emoções positivas e negativas diante dos desafios que foram denominadas por elas como experiências “diferentes” e que causam medos e inseguranças. Para esse movimento é necessária uma tomada de decisão relacionada à mudança de atitudes relacionando a ação pedagógica conforme as relações se apresentam e como os professores se comportam diante das experiências que se apresentam na educação. Desenvolver atitudes que se referem a rever ou constituir novas crenças, valores, opiniões, possibilita agir com mais positividade e profissionalismo diante daquilo que difere do que é dito “normal” em contextos que são idealizados como heterogêneos.

Enquanto professora e pesquisadora o movimento da pesquisa juntamente com as professoras entrevistadas e as ações de curadoria necessárias a um pesquisador abriram um horizonte de possibilidades para debate de assuntos relacionados à prática pedagógica diretamente ligados ao tema desta pesquisa e que podem ser mais estudados posteriormente a fim de colaborar com futuras reflexões capazes de trazer colaboração para o profissionalismo docente.

Falar sobre os resultados pesquisados e sobre a construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa e a concepção de deficiência no processo de inclusão, é falar de como

a processo também transforma quem desenvolveu a pesquisa enquanto professora de alunos público do AEE e enquanto membro de uma comunidade docente, considerando que as ações da pesquisa impulsionaram e podem ainda impulsionar ações no sentido de melhorar a compreensão de toda a escola toda sobre o fluxo de informações e o diálogo necessário entre os pares educativos e ainda que as formações devem ocorrer de acordo com a realidade escolar e as relações devem se estabelecer a partir da escuta atenta de todos os envolvidos para que a educação se efetive em uma real perspectiva inclusiva.

E principalmente de compreender a práxis como uma atividade consciente e transformadora que tende a um objetivo e que se caracteriza pelos esforços consideráveis e duradouros para superar os obstáculos identificados e para a transformação do contexto escolar no que diz respeito à educação especial inclusiva. Segundo VÁZQUEZ (2007), a práxis significa a prática em atividade que transforma, que transmuta uma situação, constituída como ciclo interativo entre teoria e prática que se projeta em transformações reais. "[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis" (VÁZQUEZ, 2007, p. 219).

Transpor as barreiras que impedem a transformação escolar inclusiva é um objetivo que consta como meta em diferentes propostas de lei já existentes e também em planejamentos que visam a justiça social. Contudo é necessário que os projetos sejam colocados em prática tanto na qualificação profissional, quanto na prática diária nas escolas. Entretanto, é importante destacar que na realidade das escolas, que muitas vezes se distancia da teoria, como observado durante a pesquisa, proporcionar especializações e obter recursos não será o apoio mais eficaz se dissociado de preparo consciente, crítico e voluntário do professor no processo de inclusão.

7 REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara. **O eu e o nós: trabalhando com a diversidade em sala de aula**. In Pedagogia das diferenças na sala de aula. Marli André (org.) 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação especial: temas atuais**. Marília, SP: Unesp: Marília-Publicações, 2000.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. Teresina, Piauí, Edufpi, 2016.

BERNARDES, Daniela. **Entre as rotas da formação: o professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

BORGES, Leticia de Lima. **Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da educação especial** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf - Acesso em: 07 ago. 2023

BRASIL, Lei 13146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm - Acesso em: 27 jul. 2023

BRASIL, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm - Acesso em 26 jul. 2023.

BRASIL, Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 - Acesso em 26 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> - Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas Coordenação Geral de Saúde da Pessoa com Deficiência. **Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude> - Acesso em: 06/10/2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. In BUENO; MENDES; SANTOS. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise-** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CANDAU, V. M. Ensinar – aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n.2, p. 298-318, ago./dez. 2016.

CROCHÍK, J. L. et al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2009, 29 (1), 40-59.

DEHEINZELIN, M.; MONTEIRO, P.; CASTANHO A. **Aprender com a criança: experiência e conhecimento**. Autêntica, Belo Horizonte, 2018.

DIAS, Katia Maria dos Santos. **A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Paulo Freire do CCSE/UEPA.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, Marco Antônio; MELO, Ribeiro, Cristiane Dias; ALMEIDA, Fabiana Nascimento de. **Atendimento educacional especializado: o que pensam professores sobre sua atuação e formação**. Revista Teias [online]. 2019, vol.20, n.57, pp.315-331. Epub 18- Dez-2019. ISSN 1518-5370. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2019.38697> - Acesso em 20 abr.2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, n 9, outubro, 1969, p. 123-132.

GARDOU, Charles. (2011). **Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva**. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 19, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/2815> - Acesso em: 12 set. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Cap. VI (p. 177-209) E-book.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, M. Graça M.; AGUIAR, Wanda M.J. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica - contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: Educ – Editora da PUC-SP, 2022.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago. 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-21

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IBIAPINA, I. M. L de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antônio Machado Araújo, organizadores. Teresina, Piauí, Edufpi, 2016.

IBIAPIANA, I. M. L de M.; RIBEIRO, M. M. G. e FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPIANA, I. M. L de M. **História de professores universitários**: reflexões e diálogos. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. Políticas educacionais e práticas educativas. Natal: EDUFRN, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor** - Por Imbernón- em Centro de Referência em Educação Integral (<https://educacaointegral.org.br/>) publicado em 20/12/2017 - disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-comunidades-de-aprendizagem-e-o-novo-papel-do-professor/> - Acesso em 23 mai. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021** Divulgação de resultados. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 07 out. 2022.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KONIG, Franciele Rusch. **Formação Inicial e educação inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas 1993

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2012, vol.18, n.03, pp.487-506. ISSN 1413-6538.

MACHADO, T. L. **Educação inclusiva entre o ideal e o real**: estudo de caso em uma escola da rede municipal de Sinop Revista - Eventos Pedagógicos, 01 dez. 2016, Vol.7(3), pp.1348-1362 - Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2554> - Acesso em: 13 mai. 2023.

MAGALHÃES, Luciana O.R. **Luta anticapacitista à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica**. In: Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais / Ana M. B. Bock... et al..., orgs. - São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022

MAGALHÃES, Luciana de O. R.. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23706> - Acesso em 06 out. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa: Fundação Dialnet; Lisboa: Universidade de Lisboa, n.08, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

MENDES, R. **Gestão Escolar para a equidade: Educação Inclusiva**. S.P.: Itáú Cultural, 2016

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da ciência social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso: 18 ago. 2021.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed; São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In. BUENO; MENDES; SANTOS. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise** - Araraquara, SP Junqueira e Marin; Brasileira, DF: CAPES, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. - Acesso em 06 out. 2022.

PACHECO, Thaiza Vieira. **A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia

PAN Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba, PR: Ibpe, 2008.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor**. Cad. Pesquisa. [online]. 2017, vol.47, n.165, pp.964-981. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144242> - Acesso 20 out 2022.

PATTO, Maria Helena de Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In BUENO; MENDES; SANTOS. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**- Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: Capes, 2008.

PICOLINI, B. R. A; LAGO, D. C; TARTUCI, D. **Professora de estudantes com deficiência, e agora? Relato de experiência antes e após formação continuada**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Vol.15(41). 01 dezembro 2020. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2409> - Acesso 13 mai. 2022.

PIO, Deborah Nogueira Araújo E. **Currículo e diferença na educação especial em uma perspectiva inclusiva**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: <http://repositorio.bc.ufg.br/>. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8256> - Acesso 25 out 2022.

POSSA, JOCE DAIANE BORILLI. **Desafios docentes para a atuação no atendimento educacional especializado**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

PUPO, L. de O e BEZERRA, G. F. **Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais**: A educação infantil em foco. Revista Teias, abril 2018. vol.19. n.53. p.208-232. ISSN 1982-0305 Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198203052018000200208&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt - Acesso 13 mai. 2022

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** - RODRIGUES, David (org.) - São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, M. C. **Escola Inclusiva**: um olhar a partir da situação profissional dos docentes em Portugal. Sér.-Estud. [online]. 2017, vol.22, n.44, pp.3-19. ISSN 1414-5138. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.1043> - Acesso 13 mai. 2022.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAWAIA, BADER (ORG.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social** PETRÓPOLIS: VOZES, 2001.

SEC - Secretaria de Educação e Cidadania - **Currículo Secretaria da Educação e Cidadania de SJCampos** - Departamento de Educação Básica – 2021.

SILVA, M. R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011.

Disponível em:

http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaetRosarioSilva.pdf - Acesso 07 mar. 2023.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’. In **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** - RODRIGUES, David (org.) - São Paulo: Summus, 2006.

SZYMANSKI, Entrevista reflexiva; um olhar para entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, s.v., n. 10/11, p.193-2015, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum**. Rev. Diálogo Educ. [online]. 2013, vol.13, n.40, pp.851-871. ISSN 1518-3483.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKI, Lev S. (1995). **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor/MEC.

VYGOTSKI, Lev S. (2004). **Psicologia Pedagógica** (P. Bezerra, Trad., 2. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, Lev S. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: Weller, W.; Pfaff, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

8 APÊNDICE A – MEMORIAL³**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ****Jamile Cristiane Lopes****TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL:
Um percurso de formação e experiência docente****Taubaté – SP****2021**

³ Esse apêndice contém o memorial em sua integralidade, de forma que esse relato histórico demonstra a trajetória acadêmico-profissional pessoal da pesquisadora como uma análise sobre os fatos e ocorrências que, de alguma forma, interferiram na identidade profissional cumprindo também com a formalidade exigida para a escrita de um Memorial Acadêmico.

Jamile Cristiane Lopes

**TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL:
Um percurso de formação e experiência docente**

Memorial apresentado para as disciplinas do Mestrado Profissional em Educação, da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador(a): Prof(a) Dr(a). Patrícia Albieri Almeida

Taubaté – SP

2021

Por se tratar de trajetória, dedico com gratidão, aos meus queridos que até aqui fizeram parte
dessa história.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Mestrado em Educação por compartilharem conhecimentos e provocar reflexões.

À Deus por sua permissão, cuidado e providência.

Aos personagens dessa trajetória que me constitui professora, que me humaniza e mostra a importância de ser também aprendiz, especialmente meus pais que me ensinaram preciosos valores.

“Frequentemente enfrentamos uma série de grandes oportunidades habilmente disfarçadas de problemas insolúveis.”

Howard Gardner

RESUMO

Este memorial tem por finalidade apresentar de forma reflexiva momentos da minha trajetória pessoal e profissional no percurso de formação na área da educação, e atender uma exigência da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté. Revisitando minhas memórias, aprendizagens e vivências busco aprofundamento teórico para análise e compreensão dos fatos narrados, embasados nos autores que desenvolveram estudos e pesquisas sobre a formação e o trabalho docente. As memórias relatadas são um instrumento de autoconhecimento e reflexão e permitiram a organização de aprendizagens significativas, práticas e teóricas ao longo dos anos, de forma que favoreceram a aquisição de novos conhecimentos no meu percurso até o momento atual, demonstrando a construção da identidade docente, destacando a relação entre desenvolvimento humano e profissional em um processo de formação e transformação onde é possível aprender por meio da reflexão com a experiência.

Palavras-chave: Desenvolvimento e Formação, Identidade Profissional, Trajetória Pessoal.

ABSTRACT

The purpose of this memorial is to reflectively present moments of my personal and professional trajectory in the training course in education and meet a requirement of the Teaching Profession and Professional Development discipline, of the Professional master's in education, from the University of Taubaté. Revisiting my memories, learnings, and experiences, I look for theoretical deepening for analysis and understanding of the narrated facts, grounded on authors who developed studies and research on teacher education and work. The reported memories are an instrument of self-knowledge and reflection and allowed the organization of significant learning, experiences, and theories over the years, in a way that favored the acquisition of new knowledge in my path to the present moment, demonstrating the construction of the teaching identity, highlighting the relationship between human and professional development in a process of formation and transformation where it is possible to learn through reflection with experience.

Keywords: Development and Formation , Professional Identity, Personal Trajectory

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	140
1.1 Motivação	141
1.2 Objetivo Geral	141
1.3 Objetivos Específicos	141
1.4 Organização do trabalho	142
2 MÉTODO	143
3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	143
3.1 Meu percurso	143
3.2 Da formação Inicial no magistério ao mestrado: o caminho se faz caminhando	146
3.3 Experiência profissional	152
4 DISCUSSÃO	155
5 CONCLUSÃO	156
REFERÊNCIAS	158

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo revisitar e organizar relatos de memórias para narrar e refletir a minha história de formação profissional na área da educação, utilizando a produção escrita como ferramenta, considerando que escrever favorece o pensamento reflexivo e pode estar a serviço da formação de professores. Solicitado na disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional, este texto narra acontecimentos relacionados a minha formação docente, às experiências vividas na área da educação, à prática profissional e, conseqüentemente, à vida pessoal que se relaciona com as dimensões de atuação e de formação, demonstrando e destacando a relação entre formação humana e profissional. Narra alguns eventos que contribuíram para as transformações que ocorreram comigo ao longo dos anos. As narrativas partem do meu ponto de vista, uma professora ainda em formação e que teve a relação e articulação entre teoria e prática como ponto importante na construção dos saberes profissionais. Ao compreender um memorial como produto de autorreflexão do cotidiano, compreende-se também o processo de conscientização do que de fato sabemos e do que precisamos aprender.

Implícita de crenças, valores, teorias e emoções, assim como se constitui de fato a formação e a construção da identidade de um professor. Ao narrar eu interpreto minha própria história atribuindo sentido às minhas próprias narrativas da realidade e legítimo as histórias que valem a pena serem contadas, considerando o contexto de sua problemática que não é estática mas sofre as ações do tempo em que está inserida e ao serem revisitadas trazem sentido às experiências vividas, conserva e aprimora aprendizagens que são colocadas em movimento ao serem narradas, sendo assim úteis como agente de transformação e reflexão do presente, embora sejam parte do passado, pois atualiza eventos passados que interferem em ações futuras, retrata experiências, coloca o narrador como protagonista e articula teoria e prática produzindo conhecimento.

Memorial é um registro pessoal da trajetória da constituição da identidade do professor. “[...] é o instrumento em que registra descobertas, mudanças na sua prática e na sua trajetória pessoal e profissional, expressa suas emoções, seus sucessos, suas dúvidas e vai, assim, construindo a sua identidade profissional” (ANDRÉ, 2004, p. 285).

Ao revisitar sua história, em uma prática reflexiva, o professor tem a oportunidade de construir um processo reflexivo e identificar o caminho que percorre durante sua formação. A atuação do professor na sala de aula é o resultado de uma soma de vivências, saberes e crenças.

Ao analisar o próprio percurso, ou seja, distanciar dos acontecimentos que o marcaram e recuperar fatos com outras perspectivas diferentes das do passado, o professor terá condições de analisar como se tornou professor. Portanto, o memorial se torna um instrumento de formação e de voz ao professor proporcionando revisão do próprio conhecimento e valorização do desenvolvimento profissional docente e da prática educativa.

1.1 Motivação

A motivação para desenvolver esse trabalho é a relevância para o projeto de pesquisa do mestrado em que me encontro nesse momento e que me empenhei para alcançar. É ter a oportunidade de observar e analisar fatos, contextos, influências sociais, políticas e teóricas em minha própria trajetória e na formação de professores. E nesse percurso, identificar concepções de origem da docência e o que caracteriza essa profissão considerando, por exemplo, as relevantes pesquisas de Tardif (2016), que compreende os saberes experienciais com origem na prática profissional docente em ação, constituídos em processos de socialização e não de forma individual e isolada pois;

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2016, p. 52).

1.2 Objetivo Geral

Este memorial de formação tem como objetivo discorrer sobre a minha trajetória na educação enquanto aluna e professora, e trazer de forma analítica reflexões sobre a construção da identidade na carreira profissional do magistério.

1.3 Objetivos específicos

- Discorrer de forma reflexiva sobre a construção do meu processo de formação acadêmica e profissional na carreira de professora.
- Fundamentar teoricamente a trajetória descrita com base nas considerações de autores que abordam a formação docente.

- Integrar os conhecimentos adquiridos, ao longo do meu percurso, as perspectivas de desenvolvimento profissional com aquisição de novos saberes no curso do mestrado.
- Rever concepções pessoais na realização de processos reflexivos sobre a relação entre teoria e prática.
- Articular passado, presente e futuro na compreensão dos movimentos vividos e suas implicações na constituição pessoal e profissional.

1.4 Organização do Trabalho

Este memorial foi organizado de forma a apresentar e comentar em três subseções minha trajetória profissional e formação docente, relatando também fatos significativos na formação e desenvolvimento humano. O conteúdo revisita minhas memórias, aprendizagens e vivências e busca aprofundamento teórico para análise e compreensão dos fatos narrados embasados nos autores que desenvolveram estudos e pesquisas sobre a formação e o trabalho docente, como Tardif (2016), Huberman (1995), Dubar (2005) Marcelo (2009), Roldão (2007), Shulman (2014) e outros autores que contemplaram aspectos da educação no contexto histórico e social. Foram eles citados para contemplar aspectos importantes das reflexões realizadas ao longo da narrativa. A trajetória pessoal e profissional é uma análise e discussão, na qual ocorre a reflexão da minha história referenciada com aporte teórico, sobretudo adquiridos nos recentes estudos do mestrado, mas também conhecidos e estudados ao longo dos anos na formação gradual e continuada.

2 MÉTODO

Este memorial é um instrumento com gênero textual narrativo com discurso descritivo e argumentativo com princípios formativos. Segundo André (2004), o memorial é fundamentalmente composto pela reflexão.

Ao incidir tanto sobre o narrador quanto sobre o objeto narrado, possibilita a integração da descrição (o quê e como fazem) com os aspectos expressivos pessoais (sentimentos, emoções, desejos, dúvidas). Além disso, o registro escrito sobre as experiências docentes, os acertos e falhas, as vitórias e as decepções, as descobertas e as dúvidas, as aprendizagens e as emoções, ao longo de um período de tempo, dão ao memorial um caráter longitudinal e histórico, permitindo acompanhar a evolução do pensamento e da prática do professor, acompanhar seu desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2004, p. 286).

Para tanto, se fez necessário uma pesquisa documental e bibliográfica, na qual foram recolhidos elementos que permitiram a reflexão sobre minha trajetória pessoal e profissional que será apresentada em seguida, apoiada em aportes teóricos relacionados à formação docente.

Nesse sentido, o memorial apresenta um relato autobiográfico com um potencial criativo na organização das ideias a que se propõe comunicar, revelando um processo de autoconhecimento e conquista de conhecimentos na busca de aprendizado e transformações ao longo do caminho. Revela também o protagonismo do autor como ator no processo de sua própria formação.

3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

3.1 Meu Percurso

“A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.”

(Galeano, 1978, p. 19)

Iniciei minha atuação profissional na Educação, em 2001, após concluir o magistério e prestar o concurso público no município de São José dos Campos. Exercendo a função de professora de Educação Infantil, dei continuidade aos estudos concluindo a graduação em Pedagogia, posteriormente a pós-graduação em Psicopedagogia e entre outros cursos de

extensão e complementação pedagógica, enriqueci minha formação acadêmica com a segunda graduação em Artes e a segunda Especialização em Alfabetização.

Durante os anos de 2001 a 2020, como professora de educação básica, atuei também um período como tutora universitária (UFSCAR e UFOP), vivenciei mudanças na perspectiva da educação e nos paradigmas referentes à atuação docente no processo de aquisição de conhecimentos contemplando o aluno em suas potencialidades e particularidades, caracterizando a visão holística do processo. Desta forma, surgiram novas estratégias de ensino no contexto da diversidade e pluralidade sobre como ensinar e sobre como aprender e eu sempre me interessei pelo processo de aquisição de conhecimentos das crianças e teorias que colaboram com a aprendizagem e o ensino nas escolas, sobretudo pelas experiências proporcionadas no ambiente escolar pela interação e socialização do indivíduo com seus pares.

No ano de 2019, ainda em sala de aula, o olhar para as experiências particulares de cada criança, as dificuldades e desafios de acordo com a suas próprias características, despertaram o meu interesse pela atuação na sala de recursos de educação infantil na rede municipal, destinada ao atendimento de crianças portadoras de deficiências intelectuais e físicas, com transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação.

Do convívio com professores que, em sua maioria, expressaram ansiedade e aflições ao acolherem alunos com deficiências, surgiram questionamentos pertinentes e inerentes à função. Tantas angústias sucumbem a beleza do processo de desenvolvimento que especialmente nesses casos deve ser dinâmico e personalizado.

Diante dessa nova experiência me deparei também com novas reflexões e questões que precisam de respostas consistentes a ponto de interferirem e transformarem a prática pedagógica em favor da inclusão, observando a necessidade de informações teóricas e práticas para a formação de professores de alunos com deficiências, considerando o cenário educacional em constante mudança e a necessidade de formação contínua do professor no contexto social e cultural. Destas inquietações nasceu o desejo de aperfeiçoamento por meio do mestrado, e aqui estou.

Para iniciar a escrita do memorial tomo como referência uma leitura infanto juvenil realizada ainda no magistério. Me inspirei em Laura, uma professora de história de 33 anos, personagem de Fanny Abramovich (1996), que fala sobre seu trabalho como professora e sua vida pessoal em seu diário de forma simples e humanizada. A medida em que o professor desenvolve o autoconhecimento desenvolve também o conhecimento no seu trabalho e pelos seus alunos, ilustrando claramente as fases da vida profissional docente. Enredada por poesias

de Cecília Meireles e Rosa de Luxemburgo, o título do livro já nos remete a uma reflexão: Que raio de professora sou eu? Pois a vida pessoal, implica experiências no ciclo de vida profissional dos professores e o movimento contrário também, como explica Huberman (1995), pois a carreira envolve uma abordagem psicológica e sociológica e o percurso de uma pessoa em uma organização compreende “como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Desta forma, a professora fictícia em questão, anteriormente citada, faz reflexões acerca da sua prática e a cada pequena narrativa surgem novas perguntas, dúvidas e respostas, como um mergulho em sua própria vida que reúne aspectos da identidade docente construída social e culturalmente de modo dialógico, pois existe uma óbvia conexão entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção da identidade docente, sendo os discursos com os quais os professores se deparam diariamente, fundamentais na construção da subjetividade, elaborando a identidade pessoal e profissional, agindo sobre suas próprias reflexões em sala de aula, pois por meio de suas ações e discursos o professor ressignifica a profissão docente e aprende a ensinar ao longo da vida.

A ação subjetiva do professor implica no ato de ensinar e o influencia a desenvolver-se como pessoa, pois ensinar não é um ato isolado, mas mobiliza diferentes saberes, impactando na vida dos alunos.

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, pensa na profissão, cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares etc. É a este fundo significado que está ligada à nossa própria concepção (TARDIF, 2016 p. 60).

A construção dos conhecimentos de um professor ao longo da carreira faz parte da construção da identidade, das histórias, dos diários de tantos professores e faz parte da minha história. Nessa trajetória profissional:

[...] os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (TARDIF, 2000, p. 217).

Os saberes oriundos da experiência estão relacionados ao trabalho cotidiano e às realidades específicas dos professores, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

3.2 Da Formação Inicial no Magistério ao Mestrado: O caminho se faz caminhando.

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias”

(Galeano⁴)

Um dia ouvi dizer que chega um momento da vida em que só o que nos resta são histórias para contar e contrariando o poeta eu compreendi que histórias não são apenas o que nos resta, mas sim tudo que somos em nossa jornada particular. Fazemos história, pois somos protagonistas em contextos gerais, singulares e peculiares.

Eu pensei que o ponto de partida para contar essa história seria a mais de vinte anos atrás quando, no início do ano letivo de 2001, eu entrei pela primeira vez em uma sala de aula de educação infantil da rede municipal de ensino como professora aprovada em concurso público, titular da sala. No entanto, enquanto fui abraçando as memórias percebi que a carreira tinha começado antes, quando eu escolhi cursar o magistério e, concomitantemente, degustava o universo escolar sob outras perspectivas, participando do processo de educação básica como auxiliar de sala de crianças pequenas.

Mas, ainda não era esse o ponto de partida, pois o início de tudo antecedeu todos esses momentos. Foi antes de ser aluna da primeira série A em colégio estadual, e frequente ajudante da professora com seis anos de idade, por concluir minhas tarefas bem antes dos demais alunos da sala. Antecedeu os abraços acolhedores da professora Bernadete que se colocava de joelhos no chão quando eu chegava no pequeno núcleo escolar onde passei brevemente pela educação infantil, na cidade natal de minha mãe. Foi no aconchego do meu lar e em companhia da minha família, onde eu brinquei de escolinha por tantas vezes. Eu ganhava cadernos e riscantes coloridos de presente e enquanto eu desenhava e “escrevia” com giz branco na lousinha verde que ficava pendurada na parede em um cantinho de brincar no quintal.

⁴ Frase citada por Eduardo Galeano na apresentação do livro “Os filhos dos dias” em lançamento pela editora L&PM Editores em 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Rii47IPskZY&t=6s>

Tenho a lembrança do meu pai sempre por perto me chamando de “minha professorinha”. E quando de fato eu resolvi estudar para fazer da brincadeira uma profissão parecia profecia, mas chamavam de vocação. Segundo Tardif (2013), “essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje.” Esta é uma das concepções de docência implícitas na carreira de um professor, o ensino por vocação, aptidão e por afinidade, para zelar e cuidar. Apesar de mudarmos essas condições ao longo das décadas, essas ideias ainda permeiam a conduta de professores no olhar para sua própria carreira. Pode-se considerar que hoje somos profissionais, contudo, ainda com necessidades de profissionalização na transição da relação entre ofício e profissão, equilíbrio entre amor pelos alunos e formação docente, na busca de autonomia, valorização, construção de identidade a respeito das competências profissionais e escolhas pessoais. A respeito dessas questões Tardif (2013) afirma que:

[...] a evolução recente do ensino não é de forma alguma linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos e de avanços temporários. Além disso, o ensino é um trabalho cuja evolução se apresenta de forma desigual e muito diferenciada segundo os países, ou até mesmo segundo regiões de um mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas. Entre essas formas antigas, encontra-se o ensino como vocação e o ensino como ofício. No entanto, essas duas formas, a vocação e o ofício, ainda permanecem, especialmente na América Latina: elas coexistem, portanto, com o movimento de profissionalização, gerando assim tensões ou até mesmo contradições no cerne da evolução social do ensino (TARDIF, 2013, p. 552-553).

Chegando à formação do magistério, a escola parecia grande e excessivamente longe de casa. Primeiro eu senti medo e muita vontade de voltar atrás, foram dias longos e períodos intermináveis até que a professora Poliana que lecionava psicologia me inspirou.

Eu entendi que somos, mais do que imaginamos, as experiências que vivemos e as emoções que carregamos e a bagagem que trazemos conosco nos faz indivíduos, perfeitos, porém inacabados. Naquele momento, estudar as influências das teorias de Freud sobre a psicologia social contemporânea e sobre a educação na construção do conhecimento pelo indivíduo, me influenciaram. As observações de Jung e seus conceitos sobre a finalidade da educação, o papel do professor, o desenvolvimento da consciência, os arquétipos e as relações interpessoais compreendendo o aluno como sujeito cultural, fizeram muito sentido para mim, que a partir dali já buscava o autoconhecimento em um processo não muito consciente, mas de autoanálise. A formação de professor enquanto transmissor de conhecimento e detentor de

algum poder já havia sido desconstruída e me deparei com novas perspectivas na formação do professor. A concepção de criança já estava sendo redefinida através dos séculos e os referenciais curriculares nacionais para educação infantil vieram garantir direitos para as crianças na educação, estabelecendo diretrizes para um currículo que voltava o olhar para um novo paradigma. Em 1998, impulsionado pela lei de diretrizes e bases de educação, de 1996, esses referenciais passaram a nortear a prática docente e a formação básica de professores, evidenciando a necessidade da formação pessoal e social na infância e conhecimento de mundo através de eixos norteadores.

Compreender a criança, suas características para auxiliar em seu desenvolvimento global é também compreender o adulto que nos tornamos. O adulto que somos é a criança que fomos e se faz necessário e importante mediar os processos de desenvolvimento da infância até a vida adulta, pois:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserido em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Essas foram as primeiras reflexões e influências na construção da minha identidade enquanto professora diante da dimensão transformadora da educação na vida de um indivíduo. Sobre como minhas experiências me levaram até o magistério e como a partir da sistematização de experiências se constrói conhecimento. Despertaram o interesse pela abordagem humana, a identidade, o perfil do aluno e a construção da personalidade do professor. Com o surgimento dessa consciência, surgiu também a caracterização da construção em relação aos elementos que constituem o ser professor inicialmente. Posteriormente, a experiência prática, formação acadêmica e continuada iria compor o contexto em que eu, como professora, de fato aprendi e desenvolvi habilidades.

Observa-se que ensinar não é uma questão de personalidade e que a personalidade também está inserida em um contexto de socialização, pois segundo Tardif (2000):

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização (TARDIF, 2000, p. 229).

A reflexão segue no sentido de que se ensinar não diz respeito apenas a um ato instintivo, tão pouco a um ato de reprodução de conteúdo e experiências. A construção de uma identidade de professora, passa pelo tempo e pelas experiências que são proporcionadas pela relação dialética entre teoria e prática e pela articulação entre esses pressupostos ligados ao indivíduo. Não temos como separar o perfil profissional de ambas as experiências, pessoal e profissional. A socialização com os pares e de maneira geral no contexto escolar voltado para atuar na área da educação, já no primeiro momento da minha formação, foi importante na construção de uma identidade social. Mead (1963 *apud* DUBAR, 2005, p. 115-119) refere-se a socialização como aspecto importante na construção de si mesmo na relação com o outro, pois nas relações, a socialização tem o papel de construir a identidade social, ou seja, por meio da própria experiência e transformação o indivíduo se constitui membro de uma comunidade e transforma o outro e a realidade em que vive.

O que importa nesse processo é o duplo movimento pelo qual os indivíduos se apropriam subjetivamente de um “mundo social”, isto é, do “espírito” (Mind) da comunidade a que pertencem, e, ao mesmo tempo, se identificam com papéis, aprendendo a desempenhá-los de maneira pessoal e eficaz (DUBAR, 2005, p. 118).

O indivíduo pode ser condicionado e moldado de acordo com o meio em que vive, mas, todavia, por outros processos pode ser estimulado, transformado e influenciado e, desta forma, influenciar, ressignificar e produzir o próprio conhecimento de maneira significativa para si e para os pares, como agentes colaborativos para o meio social onde vive.

Nesse percurso surgiram associações pertinentes sobre como a criança aprende no contexto escolar, na vida e em suas experiências.

A abordagem de teorias sócio-históricas e de indivíduos que se caracterizam por fases de desenvolvimento vindas de Piaget e Vygotsky, imprimiram novas expectativas em meu coração.

Fui me distanciando da relação com a concepção de vocação na profissão docente, predominantemente feminina, relacionando o ensino com uma postura ética e moral, próprio de quem zela, organiza e cuida, como evidenciado por Tardif (2013), ao identificar as concepções de origem da docência, no caminho do ofício para a profissionalização docente, pois quem ensina, ensina algo a alguém e seria necessário conhecer quem se ensina e o que se ensina, não apenas ofertar o que se tem por vocação de forma natural, nem tão pouco reproduzir práticas cotidianas e atitudes institucionalizadas que dão origem a uma função ou papel de professor.

Nessa tempestade de ideias e novas aquisições de conhecimento a tristeza e a solidão da escola grande e longe de casa foram substituídas pela esperança, expectativas e novas perspectivas que ganharam sentido ao vislumbrar novos horizontes, compartilhar conhecimentos, falar sobre questões relevantes para contribuir com o desenvolvimento das crianças na escola, proporcionar e mediar situações de aprendizagem em contextos adequados para os alunos na educação básica.

Assim, fui seguindo decididamente até ser a oradora e representar a turma no dia da formatura do magistério. Eu pensei que ali nascia uma professora, juntamente com o certificado do curso e com o orgulho da família, afinal concretizei as brincadeiras de infância e conquistei meu primeiro título, porém o momento de transcender etapas foi bem subjetivo, em um movimento de amplitude, de expansão e de paixão pela educação que ainda estavam no por vir.

Eu ainda não sabia que a prática docente se apoiava muito mais em conhecimentos experienciais e não só teóricos e que a relação dialética entre ambos acompanharia todo o caminho.

Nesse caminho, o conhecimento prático experimental teria grande importância para o caráter de formação do professor que constrói e adquire conhecimentos na prática cotidiana, conforme assegurado por Tardif (2010), uma vez que na prática docente o professor ressignifica os outros saberes e conhecimentos adquiridos antes e durante a sua atuação profissional, bem como os saberes disciplinares e curriculares, de forma que;

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadora da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2016, p. 53).

E, de fato, ao longo dos anos, compreendi que diferentemente de como eu pensava, nem mesmo a faculdade é suficientemente integradora na formação do profissional da educação. A graduação e a interação com o universo acadêmico para mim eram uma necessidade e um sonho que eu precisava alcançar para qualificar meu trabalho e ampliar as possibilidades na área da educação. Eu concluí o magistério na última turma do curso de nível técnico e, posteriormente,

o curso foi substituído pelo chamado Normal Superior, na época, para atender as exigências de leis vigentes que garantiam a transição da formação do professor de então segundo grau para superior.

Em 2006, concluí a faculdade de pedagogia na Universidade Paulista. Foi um ano difícil em que, infelizmente, meu pai faleceu. Enfrentar a ausência de alguém tão importante nesse momento doeu demais em mim, pois eu desejava muito sua presença na colação de grau e gostaria que essa homenagem não fosse em memória. Dito isso, destaco a certeza de continuar sendo abençoada por ele, por onde eu for. A faculdade foi sucedida sem intervalos pela primeira pós-graduação. A escolha da psicopedagogia estava relacionada às influências motivacionais em minha formação, desde o magistério, em 1998. E sem pretensão, me direcionou para o atendimento educacional especializado, quase duas décadas depois.

Durante esses anos, posso dizer que uma vez atuando, sempre estive avaliando e refletindo sobre a própria prática pedagógica. Foram muitos cursos de complementação e extensão para manter atualizados os saberes docentes advindos das fundamentações teóricas. Me graduei novamente em Artes, me especializei novamente a nível de pós-graduação em Alfabetização. E, por vezes, o magistério se tornou uma realidade que se vivia entre experiências solitárias e consequências coletivas, pois considero os aspectos subjetivos e sociais na formação de um professor, em uma jornada onde os esforços têm sido muitos, a dedicação extrema, mas a valorização tão pouco ocorre. Me vi muitas vezes tendo que reagir a isso, com respostas na atuação profissional. Muitas vezes essas respostas vieram intensificando os estudos e agregando trabalho na jornada profissional. Durante os anos de 2009 a 2014 trabalhei com outra face do ensino, o acadêmico. Eu atuei como tutora em um curso para a formação de professores na Universidade Federal de São Carlos na modalidade EAD e, posteriormente, na Universidade Federal de Ouro Preto, nos cursos de Bacharelado em Administração, que me possibilitou ampliação de conhecimentos e novas experiências, sobretudo com outra faixa etária e outro ciclo de aprendizagem. Foram constantes estudos em cursos também ofertados por essas universidades concomitantemente ao trabalho, eu estive no contexto acadêmico como uma profissional que atuava de forma sistemática acompanhando e prestando assistência no processo de ensino e aprendizagem aos alunos e professores das disciplinas do curso. Ampliou meu olhar para além da educação básica, pois direcionar e intermediar os conteúdos e a interação pedagógica, aplicando avaliações, avaliando seminários, mediando debates e os diálogos constantes com os alunos, particularmente foi uma fusão de conhecimentos na perspectiva didática do desenvolvimento integral do aluno e meu também.

Eu escolhi ser professora embora as vivências cotidianas ao longo da trajetória fossem sugestivas. A escolha pela carreira docente foi uma opção ao investir na constante busca pela formação docente e ao chegar no mestrado pretendo investigar o desenvolvimento e a formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas a respeito de como os professores aprendem e ensinam em relação a esse conteúdo e como formar para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência na perspectiva da educação especial inclusiva.

3.3 Experiência Profissional

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

(Paulo Freire, 1987, p. 79)

Em 2001, iniciei minha experiência docente como professora de educação infantil na rede municipal de ensino. Eu já estava concursada, porém ainda contratada, aguardando a efetivação. A primeira turma foi em uma escola onde a colaboração dos pares e o apoio da equipe foi fundamental na atuação pedagógica, um ano marcado por acontecimentos que impactaram minha saúde e que me impediram de concluir o ano letivo, após passar por uma cirurgia e um longo período de recuperação. No ano seguinte fui trabalhar em uma comunidade carente onde fiquei por dois anos. As condições sociais influenciavam diretamente na forma de vida dos alunos.

Diante das desigualdades sociais, me vi questionando a escola como um agente de transformação social ou de reprodução de desigualdade social e refletindo sobre o caráter emancipatório da educação e o assistencialismo das instituições formais. Diante disso, como construir uma sociedade mais justa e democrática? Foi um primeiro momento em que repensei a prática, a cultura escolar e a relação entre ambas na sociedade.

Para Freire (1987), a educação exige dos educadores um compromisso social e faz parte de um processo de transformação no que diz respeito às desigualdades, injustiças e opressões. Para tanto, ele propõe uma educação libertadora, pois muitas vezes a opressão nas escolas surge na forma de injustiça social, desrespeito às diferenças, aos direitos da criança e do adolescente, exigindo educadores que se posicionem diante dessas situações por uma educação democrática.

O meio em que viviam e as condições em que se apresentavam influenciava na aprendizagem dos alunos, porém, o que ofereci enquanto professora a esses alunos para

favorecer a aprendizagem sem subestimar a capacidade deles de construir o conhecimento também se apresentou como fator determinante no desenvolvimento de cada um. Os alunos passaram a ser um fator motivacional na minha carreira, pois a relação entre professor e aluno está no centro do processo de aprendizagem de forma dinâmica no contexto escolar e institucional e essa relação dá sentido ao processo educativo.

Passei a observar as particularidades de cada criança e a maneira como cada uma delas aprende a fim de identificar a melhor forma para ensinar cada um e a todos, à medida que me conscientizava sobre a diversidade que compõe uma sala de aula.

O que aprendi na prática e não tinha aprendido em nenhum curso de formação para professores ou na graduação foi o relacionamento entre professor e aluno, a construção de vínculo e as implicações desse relacionamento na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sobretudo na faixa etária da educação infantil.

As ideias trazidas pela formação foram confrontadas com a realidade da sala de aula. As relações no ambiente de trabalho e com a comunidade escolar evidenciaram que o processo de ensino de um professor e o processo de aprendizagem do aluno não depende unicamente dessas duas vias, mas de vários outros fatores que permeiam esse fluxo dinâmico. Sem abandonar os meus ideais fui identificando as dificuldades do cotidiano escolar, os preconceitos, a necessidade de inclusão e de personalização de ensino, a subestimação da capacidade de determinados perfis de aluno e a fragilidade de políticas públicas, bem como a própria impotência do docente diante de algumas sistematizações.

Os estudos encontrados na literatura sobre carreira docente demonstram diferentes aspectos da história individual e profissional que em algum momento se fundem, reconhecendo os saberes construídos pelos professores ao longo de suas trajetórias. Nessa perspectiva, a trajetória docente, com todas as ocorrências, entre acertos, erros e tomadas de decisão, não implica em apenas uma experiência pessoal, transforma-se em uma experiência social, que influencia na trajetória de todos os envolvidos. A trajetória docente compreende aspectos relativos às experiências vividas no magistério, ao percurso formativo e às relações profissionais. Neste contexto, observamos a identificação de características marcantes nas diferentes fases ou ciclos vividos. Dentre esses aspectos, a motivação para a profissão pode ser de ordem pessoal relativa à vida de cada um.

Segundo as fases do ciclo de vida profissional, apontados por Huberman (1995), a entrada na carreira é mesmo um momento de sobrevivência e descoberta, no entanto;

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Ainda segundo Huberman (1995), esse ciclo dura aproximadamente três anos, é seguido pelos demais que compreendem dos quatro aos seis anos a “fase da estabilização”, dos sete aos vinte e cinco anos a “fase da experimentação e diversificação”, dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos: “fase da serenidade ou conservantismo” e entre trinta e cinco e quarenta anos de experiência a “fase do desinvestimento e preparação para a aposentadoria. A fase da estabilização compreende a consolidação de um repertório pedagógico e construção da identidade profissional na qual o indivíduo se afirma como professor e, posteriormente, a fase da diversificação abrange mudanças em um período mais longo de ações e revisão de ações.

De 2001 a 2019, permaneci como professora da sala de aula regular na educação infantil até que, em 2020, iniciei a atuação como professora no atendimento educacional especializado, na sala de recursos.

Vivenciando a fase da estabilização há 20 anos no magistério, o mestrado vem me trazer mais um momento de renovação no ciclo que se mantém em movimento de transformação, com a expectativa de trazer mais sentido às minhas experiências docentes, ao desenvolver um projeto de pesquisa.

Considero a necessidade e importância desse título para validar conhecimentos, aprimorar e trazer novas possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, haja vista que o conhecimento nos transforma não só como profissionais, mas como seres humanos.

Pesquisar sobre novas possibilidades na área de formação de professores, para solucionar problemas de inclusão no contexto escolar, que identifiquei em meio a realidade que me cerca é a afirmação de que o mestrado pode proporcionar critério e rigor para observar e atuar na carreira docente.

Os estudos e realização de pesquisas em educação podem colaborar para o aperfeiçoamento das ações docentes, em favor do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos considerando suas particularidades e deficiências, trazendo mudanças significativas e positivas para a prática educacional.

De forma particular também espero colaborar com meu próprio desempenho profissional e minha identidade enquanto educadora que sofre influências e se qualifica ao longo da carreira, pois:

[...] o desenvolvimento profissional dos professores enquadra-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 7).

4 DISCUSSÃO

Buscar essas memórias revisitando o passado e apoiando-se na literatura sobre formação e desenvolvimento na carreira profissional docente, é uma reflexão sobre quanto influenciei e fui influenciada em minha trajetória, conforme abordado ao longo desta narrativa. É sobre como eu gostaria de passar pela trajetória dos meus alunos e sobre de fato que tipo de professora eu me tornei.

Espera-se que um professor que tenha desenvolvido habilidades técnicas e inovadoras, que tenha conquistado a “expertise” ao longo dos anos de atuação, considere que os alunos aprendem de maneiras diferentes, com a responsabilidade de estabelecer laços afetivos que tornem a aprendizagem significativa, atribuídas de significado. Para que os alunos possam elaborar suas próprias respostas diante de diferentes situações, como sujeitos protagonistas, aptos em absorver conhecimentos e transcender barreiras, movidos pela curiosidade e criatividade.

Para tanto, é necessário percorrer um caminho na carreira docente. Para mim esse caminho ainda está em curso, pois a habilidade de articulação entre atitudes e conhecimento não é desenvolvida de forma plena apenas na formação acadêmica, mas é uma aprendizagem dinâmica ao longo da vida.

Levar os alunos a qualquer tipo de aprendizagem deve considerar as diferenças entre transmitir conhecimentos e favorecer a vivência de suas próprias experiências, e os professores também precisam aprender. Hammerness, Darling-Hammond e Bransford, (2019) afirmam que:

Se a informação necessária para ensinar bem emerge durante a prática em si, então aprender a pensar e agir de forma profissional é extraordinariamente difícil no início de uma carreira docente, e muitas maneiras de preparar futuros educadores não serão suficientes para guiar suas ações (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 320).

Nesse sentido, segundo Tardif (2016), os saberes dos professores são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo, portanto, o que caracteriza os saberes práticos e experienciais de forma generalizada é sua origem e sua validação na prática cotidiana. Desta forma, a formação docente continuada e a construção e aplicação de conhecimentos ao longo da carreira se fazem tão necessários. A complementação entre saberes conquistados ao longo da carreira de forma prática e de maneira teórica necessitam de organização, compreensão e articulação do professor

5 CONCLUSÃO

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire, 1991, p.58)

A identidade profissional do professor se constitui durante o exercício da profissão docente e no decorrer de todo o seu percurso. Esse processo constitui o aprender a ensinar, num movimento de transformação e ação com a realidade, envolvendo postura, atitude, reflexão e paixão. Envolve a dimensão humana e profissional, indissociavelmente. Em um contínuo sem fim, haja a vista que o fim é um momento e um lugar onde não se realiza mais sonhos. O conhecimento traz autonomia, é preciso aprender a ser professor e contemplar as dimensões de ensino no que diz respeito aos diferentes saberes e conhecimentos específicos relacionados à prática pedagógica, aos alunos, aos conteúdos e aos contextos escolares.

Sobre a aprendizagem dos alunos, o professor tem importante função docente. A carreira do magistério implica em concepções teóricas e práticas de como aprender e de como ensinar. Para Roldão (2007), ensinar é uma especificidade do professor que consiste em desenvolver uma ação especializada e fundamentada em conhecimentos próprios. Logo, ensinar

apresenta uma complexidade em teorizar ações, analisar, refletir e alimentar-se de mais conhecimentos. Nesse sentido, atribui ao conceito de ensinar um movimento de duplo aspecto, onde o professor é aquele que ensina algo a alguém. A forma como o professor ensina diz respeito aos seus conhecimentos profissionais, sendo necessário ensinar o que se sabe. Além de pensar como professor, é necessário colocar o que se pensa e sabe em prática, refletindo sobre a aprendizagem de maneira diferente da que aprendeu com a própria experiência.

Dito isso, saliento que a trajetória narrada até aqui traz reflexões pertinentes sobre os ciclos vividos por um professor, sobre a construção da identidade, desenvolvimento e transformações pelas quais passamos ao longo da carreira entre ensinar e aprender. Elementos fundamentais constroem essa consolidação a longo prazo da mobilização de diferentes saberes. Como o professor ensina diz muito sobre ele e sobre seus conhecimentos. E, na perspectiva de que a prática é decorrente da teoria e que a teoria informa sobre a prática, essa relação dialética implica nos saberes produzidos. Sendo assim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares curriculares e experienciais” TARDIF (2016, p. 36)

Shulman (2004), um dos pesquisadores dos saberes mobilizados pelo professor para qualificar a formação docente e legitimar a profissão superando a concepção relacionada à vocação, em seus estudos descreveu a base da docência para a transformação de conteúdos educacionais em ensino. Desta forma, afirma que para um bom ensino o professor precisa também compreender como ele ensina considerando os conhecimentos que estão na base da profissão. Assim, o professor precisa se apropriar dessa base para o seu desenvolvimento. E a intersecção entre elas certamente favorecerá uma educação inclusiva.

Observo maturidade e conquistas ao longo da minha história e atuação docente, e a constante busca no desenvolvimento de novos conhecimentos. Nesse momento, ao ingressar no mestrado, sigo caminhando no sentido de desenvolver pesquisas que colaborem com o progresso da educação por meio da formação de professores e almejo desenvolver práticas apropriadas observando o espaço escolar como cenário de formação e interação social e aprendizagem profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Que raio de professora sou eu**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1996.
- ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, volume 4, n. 2, p. 283-292, Itajaí, maio/ago. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A Educação na cidade**. Ed. São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 40. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001. (Estudos Latino-americanos, v.12).
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HAMMERNESS, K. DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, J. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019. (p. 306 a 323)
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.
- ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-103, jan. abr., 2007
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

2 APÊNDICE B – CONVITE E QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões sobre as necessidades formativas**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Jamile Cristiane Lopes. Com a orientação da Prof^{ra}.Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães. Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Nesta pesquisa pretende-se investigar e construir coletivamente conhecimentos para atuação do professor na sala de aula na Educação Infantil, tendo em vista favorecer a educação especial inclusiva e o diálogo entre professores da sala de recursos e professores da sala de aula regular.

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO E CONTAMOS COM SUA IMPORTANTE PARTICIPAÇÃO!

Após o convite, a primeira etapa do questionário consiste em aceitar ou não o TCLE para então seguir para as questões objetivas.

- () Concordo - o participante permanece na pesquisa para responder ao questionário
 () Não concordo, o participante é conduzido aos agradecimentos e encerra o questionário.

Questionário
Nome do(a) participante:
1. Sexo:
2. Idade:
3. Qual sua graduação na formação do Ensino Superior? <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Licenciatura Curso: _____
4. Qual sua formação na Pós-graduação? Qual curso? <input type="checkbox"/> Pós-graduação – Especialização _____ <input type="checkbox"/> Pós-graduação – Mestrado _____ <input type="checkbox"/> Pós-graduação – Doutorado _____
5. Qual é o seu vínculo empregatício? <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Prazo Determinado <input type="checkbox"/> Eventual

6. Qual seu tempo de atuação na educação? <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> entre 1 e 3 anos <input type="checkbox"/> entre 4 a 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos <input type="checkbox"/> 20 anos ou mais
7. Qual turma leciona atualmente?
8. Qual seu tempo de atuação na educação infantil? <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> entre 1 e 3 anos <input type="checkbox"/> entre 4 a 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos <input type="checkbox"/> 20 anos ou mais
9. Você possui em sua sala de aula, crianças atendidas pelo AEE? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
10. Se sim, quantos?
11. Se sim, há alguma dificuldade em relação ao processo de inclusão deste/a estudante? Qual?
12. Qual deficiência, transtorno ou altas habilidades possuem?
13. Quais características possuem?

3 APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA REFLEXIVA

1 - Iniciar a entrevista com agradecimento pela participação do(a) professor(a) e lembrar que a pesquisa se trata de identificar as necessidades dos professores para atuação com crianças com deficiência, transtornos e síndromes, sendo público alvo do AEE, visando investigar e construir, coletivamente, conhecimentos necessários para a prática de inclusão na educação infantil, tendo em vista favorecer a educação especial na perspectiva inclusiva promovendo o diálogo entre professores da sala de recursos e professores da sala de aula regular.

2 - Explicar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o termo de autorização e a concordância com os mesmos. Informar aos participantes que o grupo de discussão será gravado para fins da pesquisa. Esta gravação não será divulgada na pesquisa, preservando o anonimato dos participantes. A transcrição desta gravação também seguirá a ética do anonimato, não revelando a identidade ou inserindo nomes fictícios aos professores entrevistados.

3 - Esclarecer de que forma ocorrerá as entrevistas reflexivas e entrevistas recorrentes, bem como as etapas da pesquisa, cuja proposta será a de entrevistar os participantes favorecendo a reflexão e o debate sobre o tema da pesquisa para a partir das questões elencadas nos roteiros, aflorar a opinião do participante sobre o assunto abordado. Salientar que especificamente nesta etapa será realizada a entrevista com as questões norteadoras, para possibilitar que o entrevistado possa manifestar a sua opinião, não havendo erros e acertos.

4 - Na finalização da entrevista, lembrar o participante das próximas etapas que virão a seguir, contextualizar novamente os objetivos da pesquisa e explicar que o intervalo de contato entre pesquisador e participante da pesquisa entre uma fase e outra se dá para que ocorra a transcrição das entrevistas, a análise de dados e levantamento de conteúdo para a próxima etapa. Agradecer novamente a participação e reforçar o convite para a continuidade no projeto de pesquisa de livre consentimento.

Questões iniciais	Objetivos
<p>1. Conte um pouco sobre a sua realidade ou experiência enquanto docente e se você possui, em sua sala de aula regular algum aluno que frequenta o AEE, caso não, conte se já teve?</p> <p>2. Como é para você ser professor de crianças com deficiência e síndromes ou transtornos que impactam nos processos de ensino-aprendizagem?</p>	<p>Conhecer os participantes, sua atuação docente e como se dá a relação professor-aluno.</p> <p>Conhecer aspectos acerca do trabalho com crianças com deficiência, síndromes ou transtornos que impactam no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a subjetividade do professor, levantando dificuldades e desafios, bem como as motivações e desmotivações do trabalho. Compreender de qual forma os participantes veem a relação entre o trabalho do AEE e o trabalho da sala de aula regular.</p>
Questões centrais	Objetivos
<p>3. Como se sente e como age quando recebe em sala de aula crianças com deficiência, síndromes ou transtornos que impactam no processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>4. Quais os principais desafios, medos, vivenciados ao receber estes alunos? Como é desenvolvido o seu trabalho com essas crianças na sala de aula? E quais alegrias e conquistas poderiam ser narradas nesse processo?</p> <p>5. Quais conhecimentos e habilidades é preciso, em sua opinião, adquirir ou desenvolver para atuação com esses alunos? É necessário algum tipo de apoio? Qual tipo de apoio?</p>	<p>Identificar os desafios do trabalho na sala de aula com crianças com deficiência, síndromes e transtornos de desenvolvimento e identificar os sentimentos e emoções dos professores acerca disso.</p> <p>Identificar os conhecimentos dos professores a respeito da Educação Especial Inclusiva e qual conhecimento sobre as deficiências, síndromes e transtornos e práticas pedagógicas inclusivas estes professores possuem.</p> <p>Identificar conhecimentos e práticas que o professor gostaria de adquirir e quais julga serem necessárias ao trabalho da professora da sala de aula regular na perspectiva da educação especial inclusiva.</p> <p>Obter conhecimento sobre a existência (ou não) de formação oferecida pela rede ou busca por formação específica nesta área.</p>
Questões de encerramento	Objetivos

<p>6. Do que você sente falta quando recebe um aluno com deficiência e síndromes ou transtornos que impactam no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula?</p> <p>7. Qual tipo de apoio, em sua opinião, a gestão, o coordenador pedagógico e a rede podem oferecer ao professor que tem alunos com necessidades educacionais especiais?</p> <p>8. Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.</p>	<p>Identificar quais temas de formação são importantes de serem estudados para receber alunos com deficiência.</p> <p>Explorar os aspectos positivos e negativos da formação para a educação especial e a qualificação dessa formação (presencial ou à distância, temas abordados para a atuação com alunos com deficiência).</p> <p>Identificar quais ou de quem são os apoios ao trabalho de inclusão: professores, gestão, comunidade, colega... e identificar os tipos de recursos necessários, oferecidos ou não.</p> <p>Compreender de que forma os participantes veem a relação entre o seu trabalho em sala regular e o do professor do AEE.</p>
--	--

4 APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA APROFUNDAMENTO PROF. 1

1 - Iniciar com agradecimento pela participação da professora entrevistada e relembrar que a pesquisa se trata de identificar os conhecimentos específicos necessários para a atuação dos professores na perspectiva da educação especial-inclusiva visando analisar fatores que contribuem para favorecer as relações entre professores e promover ações colaborativas a fim de construir coletivamente conhecimentos para atuação do professor e favorecer o diálogo entre o profissional do atendimento educacional especializado e o profissional da sala de aula regular e que esta é uma etapa importante para partilhar e construir conhecimentos para elaboração de um protocolo de ações que possibilitem o fluxo de informações entre professores destinado a contribuir com o processo de inclusão na escola onde a pesquisa é desenvolvida.

2 - Informar que essa conversa e debate segue um roteiro elaborado de acordo com os levantamentos realizados na fase anterior da pesquisa e partindo da entrevista reflexiva realizada com os participantes e da análise de dados. Cada roteiro corresponde a entrevista realizada de forma individual.

3 - Explicar que a discussão dessa entrevista recorrente visa, a partir das informações levantadas em entrevista anterior acerca das necessidades formativas das professoras participantes da pesquisa em relação à educação especial-inclusiva na educação infantil realizar o planejamento do produto educacional que será apresentado nesta pesquisa. Pretende-se que este produto seja baseado na análise das entrevistas reflexivas, que foram compostas por dois momentos – uma entrevista inicial e uma entrevista recorrente para uma discussão aprofundada sobre pontos específicos, bem como na prática educacional da educação infantil sob a perspectiva da educação especial-inclusiva e na revisão de literatura que contemplem aspectos teóricos e práticos para esse fim. No desenvolvimento dessa entrevista realizada com cada participante da pesquisa, pretende-se analisar a estrutura e os elementos necessários a um produto que se configura em um protocolo de ações e formação para os professores na promoção da educação especial-inclusiva, na unidade escolar na qual os estudos foram realizados, para convidar os professores a refletirem suas práticas docentes relativas à inclusão de alunos com deficiências, síndromes e transtornos que ocasionam necessidades educacionais específicas.

Etapas previstas	Objetivos
Acolhimento	Agradecer e explicar sobre o encontro e os objetivos planejados.
Retomada da entrevista reflexiva	Relembrar os assuntos abordados no encontro anterior, as reflexões e a relação com a prática vivenciada - categorias de análise e necessidades formativas.
Debate	Discutir de acordo com as categorias de análise levantadas na análise das entrevistas e elaboração de ações.
Sistematização	Elaborar de forma colaborativa encaminhamentos possíveis de serem realizados no ambiente escolar.
Avaliação e encerramento	Propor uma avaliação das reflexões abordadas na proposta formativa e assuntos abordados.
Questões para discussão segundo análise da entrevista reflexiva: Professora 1	Objetivos
<p>Concepção de deficiência e o processo de inclusão - A forma abordada é coerente? Como podemos identificar, nos reportar e mencionar o público do AEE?</p> <p>Quem são essas crianças na escola? Temos uma visão medicalizante da deficiência?</p> <p>O que denota um olhar capacitista para o aluno da educação infantil? Será que o medo do professor de acolher uma criança com deficiência não é gerado a partir do desconhecimento, falta de informação e necessidade de humanização desse processo?</p> <p>De quem é esse aluno na escola?</p> <p>Formação de professores - Qual o motivo pelo qual a criança não deveria chegar à escola sem antes ser apresentado um laudo? Laudo é a garantia de um bom atendimento?</p>	<p>Confrontar as falas destacadas no quadro de análise de acordo com os temas e categorias explorando os seguintes assuntos: concepção de deficiência e o processo de inclusão; formação de professores; construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.</p> <p>Construir conhecimento à luz do embasamento teórico e legislação a respeito da concepção de deficiência na perspectiva da educação especial inclusiva e qual o público do AEE.</p>

<p>Quais ações podem ser realizadas para atenuar esse desconforto para o professor?</p> <p>Será que fazer tentativas e erros na permanência de uma criança com deficiência na escola não faz parte do processo de inclusão que deve ser promovido pelo professor? Seria possível que ele acertasse sempre sem antes experimentar ações ao conhecer esse aluno?</p> <p>Em qual sentido espera-se que ocorra essa formação? Será que não esperamos uma receita para que algo seja feito por nós e não pela criança e não conseguimos assumir isso?</p> <p>Baseado nas reflexões geradas pelos relatos da entrevista anterior, como a formação na escola pode perder o caráter impositivo e atender a urgência da formação para a educação especial-inclusiva?</p> <p>Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração - Quais seriam as micro ações para transformação da prática no interior da escola? Como fazer? O que seriam bons modelos?</p> <p>Qual a função da sala de recursos?</p> <p>Conhecer e compreender esse trabalho e função do professor com características que vão além da demanda de trabalho pode ajudar a estreitar as relações e o diálogo?</p> <p>Quais os processos para realização desse fluxo da inclusão na escola?</p> <p>Construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa - Deixe suas ideias enquanto professora e mencione quais são as possibilidades a partir do seu ponto de vista para mudanças na escola.</p>	
Questões para avaliação	Objetivos

<ul style="list-style-type: none">- Qual foi a importância da reflexão suscitada a partir do tema da pesquisa?- Quais foram as contribuições mais significativas da discussão e entrevista reflexiva?- Quais pontos desse processo poderiam ser revistos ou não agregaram ao percurso?- Quais foram os aprendizados mais significativos com o tema da pesquisa?	<p>Levantar contribuições para o produto educacional de proposta formativa.</p> <p>Levantar a importância dos saberes docentes mobilizados.</p> <p>Potencializar o propósito reflexivo da proposta formativa.</p> <p>Levantar as contribuições ocorridas</p> <p>Levantar possíveis falhas e pontos de revisão no processo.</p> <p>Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.</p>
--	---

5 APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA APROFUNDAMENTO PROF. 2

1 - Iniciar com agradecimento pela participação da professora entrevistada e relembrar que a pesquisa se trata de identificar os conhecimentos específicos necessários para a atuação dos professores na perspectiva da educação especial-inclusiva visando analisar fatores que contribuem para favorecer as relações entre professores e promover ações colaborativas a fim de construir coletivamente conhecimentos para atuação do professor e favorecer o diálogo entre o profissional do atendimento educacional especializado e o profissional da sala de aula regular e que esta é uma etapa importante para partilhar e construir conhecimentos para elaboração de um protocolo de ações que possibilitem o fluxo de informações entre professores destinado a contribuir com o processo de inclusão na escola onde a pesquisa é desenvolvida.

2 - Informar que essa conversa e debate segue um roteiro elaborado de acordo com os levantamentos realizados na fase anterior da pesquisa e partindo da entrevista reflexiva realizada com os participantes e da análise de dados. Cada roteiro corresponde a entrevista realizada de forma individual.

3 - Explicar que a discussão dessa entrevista recorrente visa, a partir das informações levantadas em entrevista anterior acerca das necessidades formativas das professoras participantes da pesquisa em relação à educação especial-inclusiva na educação infantil realizar o planejamento do produto educacional que será apresentado nesta pesquisa. Pretende-se que este produto seja baseado na análise das entrevistas reflexivas, que foram compostas por dois momentos – uma entrevista inicial e uma entrevista recorrente para uma discussão aprofundada sobre pontos específicos, bem como na prática educacional da educação infantil sob a perspectiva da educação especial-inclusiva e na revisão de literatura que contemplem aspectos teóricos e práticos para esse fim. No desenvolvimento dessa entrevista realizada com cada participante da pesquisa, pretende-se analisar a estrutura e os elementos necessários a um produto que se configura em um protocolo de ações e formação para os professores na promoção da educação especial-inclusiva, na unidade escolar na qual os estudos foram realizados, para convidar os professores a refletirem suas práticas docentes relativas à inclusão de alunos com deficiências, síndromes e transtornos que ocasionam necessidades educacionais específicas.

Etapas previstas	Objetivos
Acolhimento	Agradecer e explicar sobre o encontro e os objetivos planejados.
Retomada da entrevista reflexiva	Relembrar os assuntos abordados no encontro anterior, as reflexões e a relação com a prática vivenciada - categorias de análise e necessidades formativas.
Debate	Discutir de acordo com as categorias de análise levantadas na análise das entrevistas e elaboração de ações.
Sistematização	Elaborar de forma colaborativa encaminhamentos possíveis de serem realizados no ambiente escolar.
Avaliação e encerramento	Propor uma avaliação das reflexões abordadas na proposta formativa e assuntos abordados.
Questões para discussão segundo análise da entrevista reflexiva: Professora 2	Objetivos
<p>Concepção de deficiência e o processo de inclusão</p> <p>O desafio de atender todas as crianças da sala e uma criança com deficiência pode ser um consenso de igualdade ou a afirmação de que essa criança atrapalha o contexto escolar?</p> <p>A crença de que uma criança autista na sala de aula pode “atrapalhar” os outros estudantes pode estar relacionado com a compreensão que temos sobre deficiência e o processo de inclusão?</p> <p>Seria necessário formação para colaborar com a construção de valores na perspectiva da educação especial inclusiva?</p> <p>As angústias de um professor ao receber uma criança com deficiência podem ser geradas por medo, preconceitos e/ou falta de formação?</p>	<p>Confrontar as falas destacadas no quadro de análise de acordo com os temas e categorias explorando os seguintes assuntos: concepção de deficiência e o processo de inclusão; formação de professores; construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.</p> <p>Construir conhecimento à luz do embasamento teórico e legislação a respeito da concepção de deficiência na perspectiva da educação especial inclusiva e qual o público do AEE.</p>

A consciência da importância do processo de inclusão está relacionada à necessidade de conhecer as características das síndromes, transtornos e deficiências?

A percepção de que a criança com deficiência é um aluno da escola e não só do professor da sala regular também é a de que a criança não é só do AEE?

Essa ideia de que todos fazem parte desse processo de inclusão deveria ser pauta de formação?

Sobre a dimensão humana: o acolhimento antecede a formação? Faz parte da formação? Ou precisa ser colocado em pauta?

Por qual motivo não acolhemos? Por qual motivo seria difícil acolher uma criança com deficiência na escola?

Formação de professores

Qual conteúdo é importante para essas formações, quais temas abordar?

Como construir um currículo e planejamento para as diferentes necessidades das crianças?

Sentir que nunca estará preparado está relacionado a falta de formação de professores?

Somente professores com formação específica para a educação especial estão aptos para o processo de inclusão?

Qual a solução para isso? O apoio e a construção de conhecimentos conjuntos na prática cumprem esse papel?

A falta de formação de professores para atuação na educação especial inclusiva professor está relacionada a falta de informação sobre características de síndromes e transtornos e deficiência e concepção de inclusão?

O professor busca estudar por conta própria. Qual é a formação buscada pelo

professor da sala de aula regular para a inclusão?

Quais são as ações formativas para atender melhor a criança no processo de inclusão?

Qual o tipo de informação o professor precisa? Não é possível ter uma receita de algo pronto, então qual é o caminho?

Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração

Existe a necessidade de diálogo com as famílias, acolhimento e rede de apoio? Como construir essas redes de apoio?

A construção de comunidade de aprendizagem para socialização de boas práticas pode ser uma boa estratégia de diálogo e formação?

A elaboração dessas ações pode vir através das trocas, do diálogo e do fluxo de informações através da relação colaborativa entre as professoras? Como fomentar essa construção?

A importância do fazer pedagógico, de vivenciar a prática, é mais importante do que a teoria somente? Ou a teoria para prepara para essa prática? Como você elabora isso?

Você acredita que a construção de comunidades de aprendizagem seja a solução para o apoio mútuo nos processos de acolhimento, inclusão e de construção de conhecimento e relações colaborativas na unidade escolar?

AEE - A criança deve ser atendida em suas especificidades independente do laudo e o professor deve ser apoiado nesse momento em que ele vê a família como um obstáculo para acessar a criança ou realizar o acolhimento e a aprendizagem dela. O diálogo com o AEE pode favorecer o fluxo de

<p>informações e ações na relação de forma colaborativa?</p> <p>Uma ação possível é a entrevista familiar ou uma reunião inicial com o professor do AEE, regular e família para dar apoio e não ter essa sensação de enfrentar o desafio sozinho?</p> <p>Gestão - Quais seriam as ações específicas para mudar o cenário de falta de apoio da equipe de gestão?</p> <p>Sobre a experiência exitosa de colaboração em que a professora se sentiu mais confiante para o trabalho sem necessariamente receber uma receita pronta do que ela deveria fazer para incluir a criança na escola. Ao refletir sobre você percebe ou acredita que esse é o caminho?</p> <p>Construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa - Deixe suas ideias enquanto professora e mencione quais são as possibilidades a partir do seu ponto de vista para mudanças na escola.</p>	
<p>Questões para avaliação</p>	<p>Objetivos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Qual foi a importância da reflexão suscitada a partir do tema da pesquisa? - Quais foram as contribuições mais significativas da discussão e entrevista reflexiva? - Quais pontos desse processo poderiam ser revistos ou não agregaram ao percurso? - Quais foram os aprendizados mais significativos com o tema da pesquisa? 	<ul style="list-style-type: none"> Levantar contribuições para o produto educacional de proposta formativa. Levantar a importância dos saberes docentes mobilizados. Potencializar o propósito reflexivo da proposta formativa. Levantar as contribuições ocorridas Levantar possíveis falhas e pontos de revisão no processo. Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.

6 APÊNDICE F - ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS E ANÁLISE DE ENTREVISTA REFLEXIVA - PROF. 1

Quadro 1 - ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA REFLEXIVA - PROFESSORA 1
<p>1. Conte um pouco sobre a sua realidade ou experiência enquanto docente e se você possui, em sua sala de aula regular algum aluno que frequenta o AEE, caso não, conte se já teve?</p> <p>2. Como é para você ser professor de crianças com deficiência e síndromes ou transtornos que impactam nos processos de ensino-aprendizagem?</p> <p>3. Como se sente e como age quando recebe em sala de aula crianças com deficiência, síndromes ou transtornos que impactam no processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>4. Quais os principais desafios, medos, vivenciados ao receber estes alunos? Como é desenvolvido o seu trabalho com essas crianças na sala de aula? E quais alegrias e conquistas poderiam ser narradas nesse processo?</p> <p>5. Quais conhecimentos e habilidades é preciso, em sua opinião, adquirir ou desenvolver para atuação com esses alunos? É necessário algum tipo de apoio? Qual tipo de apoio?</p> <p>6. Do que você sente falta quando recebe um aluno com deficiência e síndromes ou transtornos que impactam no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula?</p> <p>7. Qual tipo de apoio, em sua opinião, a gestão, o coordenador pedagógico e a rede podem oferecer ao professor que tem alunos com necessidades educacionais especiais?</p> <p>8. Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.</p>
QUADRO 2 - ANÁLISE ENTREVISTA REFLEXIVA - PROFESSORA 1

TÓPICOS	TEMAS	CATEGORIAS
<p>- Aspectos da inclusão escolar</p> <p><i>“A inclusão de uma criança independente do transtorno, mas pode se dizer que quanto maior a gravidade e o comprometimento.”</i></p> <p><i>“Alguma coisa desestabilizou, nós não temos um ambiente tranquilo para levá-la, o que seria interessante. Não é quando ele entrou naquele ciclo que às vezes ele precisa de auto regulação.”</i></p> <p><i>“Não atende a realidade das minhas crianças e aí eu penso assim: não atende</i></p>	<p>- Concepção sobre deficiência.</p> <p>- Comparações levando em consideração a deficiência.</p> <p>- Concepção biologizante e naturalizada do fenômeno: se todos têm alguma questão</p>	<p>- Concepção de deficiência e o processo de inclusão.</p>

<p><i>a realidade das minhas crianças típicas imagina as das crianças atípicas. Então eu penso nisso, nesse olhar para o todo.”</i></p> <p><i>“Apesar de que eu acredito muito que todos nós temos nossas limitações, seja física e cognitiva, nós temos nossos medos, nossas angústias.”</i></p>	<p>em termos de limitação.... a gente banaliza as diferenças.</p> <p>- Maior número de crianças com deficiência na escola- aumento da inclusão escolar</p>	
<p>- Relação entre Teoria e prática e condições da realidade escolar.</p> <p><i>“Eu vejo assim que é um caminhar na educação que precisa ainda avançar muito, mas avançar tanto no preparo do professor que vai lidar com essa criança quanto com a necessidade da escola.”</i></p> <p><i>“A primeira coisa que eu sinto é medo e insegurança. A cada ano a gente percebe um aumento e é muito difícil você pegar uma turma que não apresenta uma limitação.”</i></p> <p><i>“Então quando eu pego esse aluno me vem essa sensação mesmo será que eu vou dar conta será que eu consigo? Será que eu sou capaz? O que que eu posso fazer por ele dentro do que se espera para aquela faixa etária?”</i></p> <p><i>“Então a primeira sensação realmente é a de medo. Tem a insegurança de ser capaz ou não, será que eu consigo, será que eu vou poder fazer o melhor para essa criança que está chegando na minha mão? Porque esse é o objetivo.”</i></p> <p><i>“... a gente parece que fica na tentativa e erro né fica basicamente assim: eu vou tentar isso, nossa não deu certo, vou tentar aquilo, até conseguir conversar até conseguir desenvolver um planejamento específico para aquela criança. Então é por isso que eu sinto essa insegurança toda vez depois do que acontece.”</i></p>	<p>- Falta de formação e informação Tentativa e erro é parte do tema formação.</p> <p>-Crença em uma receita pronta ou alguém que faça as ações inerentes a função do professor.</p> <p>- Falta de conhecimento específico (segurança para atuação).</p> <p>- Necessidade de formação.</p> <p>- Formação imposta - não relacionada com área de interesse: inclusão.</p> <p>- Condições de acessibilidade.</p> <p>- Recursos e adequação de espaço escolar.</p>	<p>Formação para professores na perspectiva da educação especial-inclusiva.</p>

<p><i>“Quando a prefeitura por exemplo quis implantar a educação 5.0, ela fez a gente fazer uma pós-graduação na quinta-feira e ninguém perguntou se nós queríamos ou não essa pós. Foi colocado para fazer e por que não ter alguma coisa no sentido da educação especial também? Já que a inclusão ela não começou agora, começou há tantos anos e ainda assim nós estamos falhando, nós não... eu acho que eu nem corrigindo, nem falha, mas ainda falta muito, muito para a gente conseguir um trabalho de excelência.”</i></p> <p><i>“E nosso prédio já é um prédio muito antigo, não é? Ele não atende nem a demanda dos nossos bebês hoje, minha turminha de bebês... não atende a realidade das minhas crianças.”</i></p> <p><i>“É difícil numa sala tão cheia num ambiente tão barulhento com tantos estímulos: estímulo visual, estímulo auditivo...”</i></p>		
<p>- Educação na perspectiva inclusiva - Diálogo - AEE - Regular- Gestão - Secretaria escolar.</p> <p><i>“Eu não ter nenhuma orientação e nem receber. Não ter a chance de conversar com a família nem receber nada. Você não ver nenhum prontuário e a criança já está ali com você e você não sabe se ela faz uso de medicação ou não e como que é a rotina.”</i></p> <p><i>“Acho que a criança não poderia chegar hoje, ser matriculada e amanhã ela já estar na minha sala de aula.”</i></p> <p><i>“...às vezes você só vai conversar com a família depois de um tempo que a criança já está frequentando a sala. Então muita coisa se perde só nisso só de você não ter esse contato inicial de não poder chamar por exemplo, quando uma criança já está matriculada e eu não poder chamar alguém da sala de recursos para me acompanhar nessa primeira reunião.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxo das informações sobre o aluno. - Concepção medicalizante e biologizante, que espera um prontuário e laudo para dizer qual a ação na escola. - Caminhos e processos para realização do fluxo de informação e ação para inclusão na escola. - Contribuições para o processo de inclusão - escuta dos profs. 	<p style="text-align: center;">Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração</p>

<p><i>“... no que a gente pensaria no que pode trazer de benefícios é, eu vejo, no caso da orientação da direção, esse ano, eu acho que está um pouquinho complicado o acesso a elas.”</i></p> <p><i>“Eu acho que precisa ser colocado no HTC, nos HTC de maneira geral, sempre uma retomada, sempre assim, entender um pouquinho mais do que que tem sido feito de bom e trazer experiências positivas que às vezes aconteceu em outras escolas, aconteceu com outros lugares e que vai ajudar o professor, porque quando você está naquele problema parece que às vezes o problema fica ainda maior e você parece que vai fechando assim as opções, de nossa, mas eu não consigo.”</i></p> <p><i>“Aí eu começaria pela SEC, a adaptação escolar deveria ser algo assim para todos, todos, acontecer a adaptação escolar no menor tempo desde o primeiro dia. O primeiro dia seria o dia de portão aberto que o pai vai entrar vai conhecer a escola não vai sair e o professor vai fazer meio que uma mini reuniãozinha na sala junto com o pai e tal, dividir a turma, a metade em um horário, outra metade em outro horário, ou em 2 dias, sei lá... Fosse uma segunda e uma terça, tudo para que o professor chegasse e conhecesse ali um pouquinho a família e a partir dali já buscar uma estratégia e não esperar fazer adaptação, não esperar. Porque tem situações que não dá para esperar. Não dá para esperar, por exemplo, se eu vou ter um cadeirante a sala não ter rampa. Aí vamos esperar fazer a rampa? Não, não tem como o banheiro estar adaptado ou não, a sala estar adaptada ou não, não. É um ambiente adaptado ou não? Já vai ter uma pessoa acompanhando essa criança porque o grau de limitação dela exige que tenha? Ah, vai se esperar contratar, vai esperar... parece que assim, fica sempre essa sensação da espera, da espera, da espera, a gente não inicia o</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ideias da professora sobre possibilidades da escola. - Diálogo e colaboração. - Construir comunidades de aprendizagem. - Ações no interior da escola - como fazer 	
---	--	--

<p><i>ano já com a equipe completa de funcionários de tudo, não, daí tira daqui, cobre ali e vamos lá apagando esse foquinho de incêndio por enquanto.”</i></p>		
<p>- Diálogo AEE - prof. Regular</p> <p><i>“Aí eu vejo assim: falta sim ainda mais formação, um professor de sala de recursos por escola, ainda mais uma demanda que nós temos para a gente possa aquele apoio, aquele grito de Socorro, quando entra no loop de crise por exemplo e ter um lugar, que nossa, vamos para... vamos aqui eu vou ajudar.”</i></p> <p><i>"Eu acho que o professor da sala regular às vezes ele olha para o professor da sala de recursos com essa intenção de grito de Socorro. Eu tenho certeza de que muitas pessoas já chegaram para você com aquele desespero. Falta aquela pessoa fixa ali. A gente sabe que não atende só nossa escola, atende outra escola, atende o contraturno.”</i></p>	<p>- Relação sala regular e sala de recursos - o que está faltando.</p> <p>- Função da sala de recursos e do professor do AEE.</p>	<p>Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.</p>
<p><i>A primeira coisa que eu sinto é medo e insegurança. A cada ano a gente percebe um aumento e é muito difícil você pegar uma turma que não apresenta uma limitação.”</i></p> <p><i>“... será que eu consigo? Será que eu sou capaz? O que que eu posso fazer por ele dentro do que se espera para aquela faixa etária?”</i></p> <p><i>“Então a primeira sensação realmente é a de medo”.</i></p> <p><i>“Então é por isso que eu sinto essa insegurança toda vez depois do que acontece.”</i></p> <p><i>“Ah, vai se esperar contratar, vai esperar... parece que assim, fica sempre essa sensação da espera, da espera, da</i></p>	<p>Repercussão dos aspectos emocionais do professor em relação a sua prática em sala de aula</p>	<p>Concepções sobre a dimensão humana na formação dos professores - aspectos emocionais.</p>

<p><i>espera, a gente não inicia o ano já com a equipe completa de funcionários...”</i></p> <p><i>“Eu tenho certeza de que muitas pessoas já chegaram para você com aquele desespero.”</i></p>		
--	--	--

7 APÊNDICE G - ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS E ANÁLISE DE ENTREVISTA REFLEXIVA - PROFESSORA 2

QUADRO 3 – ANÁLISE ENTREVISTA REFLEXIVA - PROFESSORA 2

TÓPICOS	TEMAS	CATEGORIAS
<p>- Aspectos da inclusão escolar</p> <p><i>E eu considero assim uma condição desafiadora, mesmo porque a gente precisa estar se buscando, se reinventando ali, a todo momento, dentro da sala, de modo que possa atender ele, mas também não esquecer das outras crianças.</i></p> <p><i>Esse é um apontamento que eu sempre procuro fazer tanto com os pais quanto com as pessoas que acompanham essa criança, porque ali a gente tem que criar condições para que a gente consiga atender tanto essa criança em específico quanto às outras da forma mais igual possível.</i></p> <p><i>A gente sabe que cada dia mais nas escolas nós recebemos crianças com diferentes síndromes, muitas delas desconhecidas.</i></p> <p><i>Quando a gente pensa como equipe escolar, a gente entende que aquela criança não é só minha aquela criança é da cozinha que vai fazer cuida da parte da alimentação é do agente educador que está presente na escola é da equipe de limpeza que as nos auxilia ali no dia a dia...</i></p>	<p>Crença de que uma criança autista atrapalha a sala e os outros estudantes.</p> <p>Consenso de igualdade ou a afirmação de que essa criança atrapalha o contexto da sala relacionado a concepção de inclusão e a necessidade de formação do professor</p> <p>Processo de inclusão na perspectiva da educação especial inclusiva e a importância de conviver e conhecer características das síndromes, transtornos e deficiências.</p> <p>Demanda crescente.</p>	<p>- Concepção de deficiência e o processo de inclusão.</p>

<p>- Relação entre Teoria e prática e condições da realidade escolar.</p> <p><i>“Para o processo de ensino aprendizagem dele a gente vê que é bem desafiador porque nós temos e procuramos oferecer para ele as mesmas propostas, as mesmas ideias, que a gente oferece para as outras crianças de forma que ele esteja inserido e integrado na nossa turma e podendo participar como qualquer outra criança. Então a gente faz isso, busca fazer nesse processo a adaptação das propostas para atender as necessidades dos tempos também que são diferentes entre as crianças.”</i></p> <p><i>É assim, no primeiro momento primeiro o sentimento foi um pouco de angústia mesmo, de apreensão, porque no começo do ano letivo a gente está conhecendo as crianças todas, mas a gente tem esses dados, a gente sabe que já existe uma expectativa da família, muito grande, de como vai ser, de como vai ser tratada a criança, se vai ser atendido plenamente...</i></p> <p><i>E talvez o que diminuiria um pouco essa angústia seria mesmo um preparo no sentido assim de informações.</i></p> <p><i>No meu ponto de vista o que eu percebo é que realmente preparado eu posso dizer que eu nunca estou porque cada aluno entra com suas especificidades diferentes, então como professora da educação infantil no caso, eu acho que a gente precisa sim estar mais bem preparado.</i></p> <p><i>Nós buscamos estudar, pesquisar o que a gente não conhece para atender melhor</i></p>	<p>Necessidade de elaboração de currículo e planejamento com a consciência de que as crianças são diferentes entre si independente de suas deficiências, contudo são necessárias adequações de acessibilidade e equidade.</p> <p>Angústia gerada por medo, preconceitos e falta de formação?</p> <p>Pauta de formação a partir das necessidades que surgem da prática. Qual o tipo de informação?</p> <p>Formação de professores</p> <p>Falta de formação de professores e essas ações internas.</p>	<p>- Formação para professores na perspectiva da educação especial-inclusiva.</p>
---	--	--

<p><i>as crianças, mas às vezes falta um pouco de suporte mesmo da escola. Falo como rede mesmo e em ter mais ações pra nos ajudar. De ter mais ações que que nos ajudassem a atender melhor essas crianças que precisam de um atendimento diferenciado para desenvolver e potencializar as aprendizagens.</i></p> <p><i>O autismo ainda é uma coisa, uma síndrome que está em evidência seja na mídia seja no próprio contexto escolar então ela está sempre ali presente mas que nem no meu caso eu não tenho só autismo eu tenho uma criança autista associado a uma outra síndrome que eu mesmo desconhecia até eu receber essa criança então eu fui pesquisar entender também um pouco o que que isso afeta e quais são as características, para eu poder entender e tentar a partir disso é buscar meios de ajudar essa criança.</i></p> <p><i>... mais fácil seria mesmo a gente ter informações mais específicas e que ajudassem a gente pelo menos a direcionar o nosso olhar o que a gente precisa o que chamaria mais atenção pra gente: olha eu posso ir por esse caminho que talvez funciona não posso então acho que isso seria uma coisa que ajudaria bastante.</i></p> <p><i>A gente muitas vezes se depara com situações até trava e que se fala: o que que eu faço agora? Então eu acho que a gente podia ter mais diálogos nesse sentido de como fazer, às vezes até como atender a família. Às vezes a gente chega e a gente não sabe e não é por falta de conhecimento, às vezes é por falta de experiência naquela situação específica de como abordar a família em determinado assunto.</i></p>	<p>Falta de formação de para atuação dos professores.</p> <p>O professor buscando por fora o que precisaria ser gerado dentro.</p> <p>Apontamentos de formação sobre características de síndromes e transtornos e deficiência e concepção de inclusão e mais uma vez a ideia de receber algo pronto nesse caso que indique o caminho.</p> <p>A importância do fazer pedagógico, de vivenciar a prática, e a relação com a teoria.</p> <p>A práxis só ocorre a partir da reflexão e ação do professor.</p> <p>Sobrepõe algo pronto.</p> <p>relações colaborativas na perspectiva da educação especial inclusiva.</p>	
--	---	--

<p><i>...formação para o segmento da escola, não somente para professores, mas para todos os funcionários que atendem essa criança.</i></p> <p><i>... eu acho que esse percurso formativo tanto para os professores tanto para a equipe escola seria muito importante no atendimento</i></p> <p><i>... talvez quem faça as regras não saiba tanto assim, então eu acho que organizar essas ações iniciais para auxiliar o professor, auxiliar quem além do professor vai atuar ali com ele dentro da sala de aula.</i></p>	<p>Importância de construir um produto de forma colaborativa</p> <p>Evidências do distanciamento entre teoria e prática.</p>	
<p>- Educação na perspectiva inclusiva - Diálogo - AEE - Regular- Gestão e demais segmentos da unidade escolar.</p> <p><i>..., mas a família é quem a gente precisa atingir no primeiro momento. Eu tenho um pensamento assim: se a gente chega na família se a gente ganha família a gente tem mais fontes para desenvolver o nosso trabalho, mesmo tendo dificuldades é essa proximidade com a família o que traz a primeira segurança eu diria.</i></p> <p><i>... a criança precisa de um acompanhamento porque ela tem uma necessidade especial e precisa de um atendimento diferenciado mas não consegue que a família entenda isso e aí eu acho que é muito mais até que só o professor perceber aí sim precisa mesmo de um apoio da escola como um apoio da equipe gestora quando é possível o atendimento do AEE também entrar nessa primeira conversa.</i></p> <p><i>Muitas vezes a gente se depara com profissionais ali do espaço escolar que às vezes eles estão não que seja obrigação</i></p>	<p>Necessidade de diálogo com as famílias acolhimento e rede de apoio</p> <p>Falta de apoio da equipe gestora para com os professores que recebem alunos com TEA.</p> <p>Levantamento de ações específicas para mudar esse cenário.</p> <p>Construção de valores e acolhimento a partir da aquisição de conhecimentos e informações.</p>	<p>- Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.</p>

<p><i>deles ter a formação não é isso que eu quero dizer, mas conhecer o que é até antes de algum pré julgamento ou numa situação ali de dificuldade de saber um pouco como ajudar.</i></p>		
<p>- Diálogo AEE - prof. Regular</p> <p><i>Momentos que a gente pudesse às vezes conversar mais abertamente sobre esse aluno, mas sem julgamentos nem nada disso, mas no sentido de saber como foi com quem já trabalhou com aquela criança e se o que fez deu certo com essa troca entre os pares.</i></p> <p><i>A gente sabe que cada criança é única e que o que o que serve para um talvez não sirva para outro mas às vezes se a gente tivesse um apoio no sentido de como fazer como que eu tenho que fazer, por exemplo, essa adaptação essa atividade como que eu como que eu devo abordar essa criança nesse caso, por exemplo, quando ela entra em um momento de crise. Esse direcionamento em algumas ações eu acho que às vezes falta porque a gente pode estudar e pesquisar sobre, mas às vezes, esse contato essa troca, no sentido de elaborar ações possíveis, eu acho que isso traria um ganho importante no atendimento da criança.</i></p> <p><i>Não é o meu caso, mas a gente sabe que tem famílias que ainda estão passando por aquele processo de luto em que elas não aceitam a condição da criança e a gente às vezes tem dificuldade de fazer essa abordagem, de chegar nessa família. Então assim, às vezes faltam ações que nos ajudem a nos guiar nesse processo.</i></p>	<p>Construir vias de comunicação efetiva e socialização de boas práticas, diálogo e formação.</p> <p>A princípio a ideia de uma receita pronta para atender as necessidades do professor na atuação do aluno com TEA ou deficiência - ações através das trocas, do diálogo e do fluxo de informações por meio da relação colaborativa entre as professoras.</p> <p>Soluções para o apoio mútuo nos processos de acolhimento, inclusão e de construção de conhecimento e relações colaborativas na unidade escolar.</p> <p>Diálogo com o AEE - Fluxo de informações e ações na relação de forma colaborativa -</p>	<p>- Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.</p>

<p><i>Então eu acho importante a escola e no caso a equipe gestora e até AEE muitas vezes tentar dar esse passo inicial porque ela está ali como uma representante da escola e junto com o professor. E aí que foi o que aconteceu no meu caso quando eu soube que receberia o meu aluno, essa criança a gente procurou, como já era uma criança com diagnóstico e que já estava na escola, a gente buscou fazer essa conversa primeiro.</i></p>		
<p><i>“E talvez o que diminuiria um pouco essa angústia seria mesmo um preparo no sentido assim de informações.”</i></p> <p><i>É assim, no primeiro momento primeiro o sentimento foi um pouco de angústia mesmo, de apreensão, porque no começo do ano letivo a gente está conhecendo todas as crianças.</i></p>	<p>repercussão dos aspectos emocionais do professor em relação a sua prática em sala de aula</p>	<p>- Concepções sobre a dimensão humana na formação dos professores - aspectos emocionais.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

8 APÊNDICE H - ANÁLISE DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO – PROF.1

QUADRO 4 - ANÁLISE DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO - PROFESSORA 1
Questões norteadoras para roteiro da entrevista reflexiva de aprofundamento
<p>Concepção de deficiência e o processo de inclusão.</p> <p>A forma abordada é coerente? Como podemos identificar, nos reportar e mencionar o público do AEE?</p> <p>Quem são essas crianças na escola? Temos uma visão medicalizante da deficiência?</p> <p>O que denota um olhar capacitista para o aluno da educação infantil? Será que o medo do professor de acolher uma criança com deficiência não é gerado a partir do desconhecimento, falta de informação e necessidade de humanização desse processo?</p> <p>De quem é esse aluno na escola?</p>
<p>Formação de professores.</p> <p>Qual o motivo pelo qual a criança não deveria chegar à escola sem antes ser apresentado um laudo? Laudo é a garantia de um bom atendimento?</p> <p>Quais ações podem ser realizadas para atenuar esse desconforto para o professor?</p> <p>Será que fazer tentativas e erros na permanência de uma criança com deficiência na escola não faz parte do processo de inclusão que deve ser promovido pelo professor? Seria possível que ele acertasse sempre sem antes experimentar ações ao conhecer esse aluno?</p> <p>Em qual sentido espera-se que ocorra essa formação? Será que não esperamos uma receita para que algo seja feito por nós e não pela criança e não conseguimos assumir isso?</p> <p>Baseado nas reflexões geradas pelos relatos da entrevista anterior, como a formação na escola pode perder o caráter impositivo e atender a urgência da formação para a educação especial-inclusiva?</p>
<p>Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.</p> <p>Quais seriam as micro ações para transformação da prática no interior da escola? Como fazer? O que seriam bons modelos?</p> <p>Qual a função da sala de recursos?</p> <p>Conhecer e compreender esse trabalho e função do professor com características que vão além da demanda de trabalho pode ajudar a estreitar as relações e o diálogo?</p> <p>Quais os processos para realização desse fluxo da inclusão na escola?</p>
<p>Possibilidades de construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa</p> <p>Deixe suas ideias enquanto professora e mencione quais são as possibilidades a partir do seu ponto de vista para mudanças na escola.</p>

Avaliação

- Qual foi a importância da reflexão suscitada a partir do tema da pesquisa?
- Quais foram as contribuições mais significativas da discussão e entrevista reflexiva?
- Quais pontos desse processo poderiam ser revistos ou não agregaram ao percurso?
- Quais foram os aprendizados mais significativos com o tema da pesquisa?

TÓPICOS	TEMAS	CATEGORIAS
<p>- Aspectos da inclusão escolar <i>No primeiro dia eu sempre faço perguntas se forem crianças menores, têm o questionário que a família preenche, se for crianças maiores eu faço perguntas direcionadas e cuidados simples, por exemplo, uma criança de cinco anos atípica, ela não sabe se limpar, e teoricamente no Pré II ela vai no banheiro sozinha mas aí eu sei perguntando o que ela faz. Uma criança atípica ela usa fralda ou não, ela faz a higiene, mas você está junto e em ambos os casos você identifica. A criança atípica não, você tem que fazer umas perguntinhas, mas dependendo daquele formulário ou na hora de preencher a matrícula já precisaria saber antes de chegar na sala. Aqueles que já são matriculados com orientação médica, jamais poderiam ser colocados na sala sem o professor receber essa informação</i></p> <p><i>Eu vejo assim, porém “n” situações quando a gente tem uma criança atípica, mas tranquila no sentido de agressividade, você consegue desenvolver um trabalho.</i></p> <p><i>Você até tem algumas dificuldades na recepção relacionadas ao medo mas depois que você já tá ali dentro é extremamente difícil, é árduo, é cansativo e todas as outras crianças acabam sofrendo com aquilo também cria-se o</i></p>	<p>As concepções que um professor pode ter a respeito das deficiências faz diferença no relacionamento com essas crianças.</p> <p>A visão que o professor tem em relação a aquilo que a criança traz influência no que a criança faz na escola - aprendizagem.</p> <p>Primeiro identificar e conhecer o público do AEE e como se reportar a essas crianças.</p> <p>A visão da professora quanto a criança e a forma que ela chega na escola quando não esclarecida denota uma visão medicalizante a deficiência sob o olhar da professora.</p> <p>Questão que precisa entrar no protocolo para definir melhor o público AEE para o professor e esclarecer</p>	<p>- Concepção de deficiência e o processo de inclusão.</p>

<p><i>ambiente de medo nas crianças porque ninguém quer ser machucado e aí entra toda aquela questão de criança machucada, do pai da criança que foi machucado e a criança que machucou.</i></p>	<p>a visão capacitista da criança com deficiência na Educação Infantil</p> <p>O transtorno do espectro autista é destacado porque as crianças são hoje muitas na escola, mas também existem outras deficiências que precisam ser mencionadas ao conhecimento do professor.</p> <p>Se referir a criança com termos como especial denota a visão de medicar de consertar ou compensar algo que falta no indivíduo ou na criança.</p> <p>Rever valores e ações para mudar a ideia de que um aluno autista é agressivo e na sala de aula causa medo.</p>	
<p>- Relação entre Teoria e prática e condições da realidade escolar.</p> <p><i>E eu não sou a favor da marginalização, muito pelo contrário, eu sou a favor da inserção na sociedade, mas não nos modos que é. Essa criança tem condições de ficar das 07:00 às 12:00 naquele ambiente? aquele ambiente não é muito estressante pra ele? Não é muito estímulo pra ele? O que eu posso fazer pra acalmar, onde eu posso levar quando estiver em situação de crise? Quando ele entra na crise não tem outra né? A gente tenta utilizar objetos, músicas, apagar a luz, mas quando a criança entra naquele “loop” absurdo é muito difícil até voltar</i></p>	<p>Ambientes despreparados para receber alunos com deficiência, mas ao mesmo tempo a ideia de que o professor tem que ficar com aquela criança na escola, mas não na sala de aula.</p> <p>O professor precisa de esclarecimentos que ambientes adequados na perspectiva inclusiva devem ter</p>	<p>- Formação para professores na perspectiva da educação especial-inclusiva.</p>

<p><i>a estabilizar e aí que eu acho que a gente peca, aí eu acho que a inclusão não funciona neste ponto, eu acho o ponto fraco da inclusão.</i></p> <p><i>Quando você tem uma criança agressiva que bate que machuca, nenhuma aula funciona, nada funciona, o trabalho do professor não sai porque nenhum espaço do ambiente escolar você consegue levar essa criança para que ela fique segura para que ela não se machuque ou machuque os amigos.</i></p> <p><i>O autista que bate, morde, agride, chuta e daí não tem professor preparado não tem ninguém preparado não tem uma escola preparada porque quando você tá na situação você pode ter todo o conhecimento você pode ser a pessoa mais “zen” quando você tá naquela situação você não vê solução eu não diria que é medo.</i></p>	<p>acessibilidade para o bem-estar da criança não por facilidade ou comodidade. E entender que a permanência da criança na escola não é uma barreira como citado pela entrevistada e sim outros fatores que implicam na permanência.</p> <p>Quais ações podem ser realizadas para atenuar o desconforto, tanto professor quanto para a criança nos “ambientes despreparados” da escola partindo do princípio do bem-estar da criança.</p> <p>É importante na formação e estudos trazer o aspecto da humanização no processo educacional das escolas de educação infantil para o professor que atende crianças com deficiência.</p> <p>Trazer a interlocução entre família, escola, professores evidenciando a beleza de um processo de inclusão eliminando a ideia de ser um fardo.</p> <p>Definir conceitos, pois o professor reproduz muita coisa com referência do conceito biológico e médico que são</p>	
--	---	--

	<p>conceitos que vieram se sobrepondo ao longo do tempo e isso impede de chegar a um conceito humanizado.</p>	
<p>- Educação na perspectiva inclusiva - Diálogo - AEE - Regular- Gestão - Secretaria escolar.</p> <p><i>Eu acho que nenhuma criança independente da deficiência ou limitação não deveria chegar na sala e ser jogado na sala porque você não sabe a partir do momento como seria as reações dela... ela não poderia chegar ali e só ali você descobrir que ela tem essa deficiência, porque o que acontece é isso a criança é matriculada e a mãe chega com o papelzinho e bem-vindo. É claro que a gente faz o “diagnóstico”, e claro que a gente faz todo o acompanhamento como qualquer outra criança, mas uma criança atípica ela não poderia ser assim não porque o professor não deva receber muito pelo contrário, é para que ele possa recebê-lo bem.</i></p>	<p>Acesso à informação - um fluxo de informações que não acontece, isso seria uma ação importante esse fluxo de informações, envolvendo AEE e a sala regular, mas direcionado desde o primeiro momento da secretaria da escola com ciência da equipe de gestão e conscientização da família para prestar as informações</p> <p>As informações que você falou, que são importantes para aquela criança que já chega com algo definido são tão importantes como para aquelas crianças que não chegam com algo definido.</p>	<p>- Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração</p>
<p>- Diálogo AEE - prof. regular</p> <p><i>Eu acredito que o AEE não deveria funcionar em horário contrário, eu acho que tinha que ser no horário da escola, eu entendo a política do contraturno, mas eu acho que quando você tira, por exemplo, a criança que entrou no looping, ela tinha que ser conduzida para a sala de recursos, para uma sala aconchegante que não tenha as mesas e</i></p>	<p>O professor precisa de esclarecimento sobre que é o trabalho do AEE e de políticas públicas e reavaliar a crença de que só o professor do AEE está preparado para</p>	<p>- Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.</p>

<p><i>cadeiras, materiais que a colocariam a criança em risco, por exemplo, só pra tirar daquele ambiente que estava sendo estimulador com o barulho, ou podia ser com a conversa das outras crianças, podia ser a luz, sol, o cheiro que entrou desestabilizou a criança...</i></p> <p><i>No caso da professora de sala de recursos, ela é especialista naquilo e ela conhece ainda mais a criança, nesse olhar diferente do olhar específico para a necessidade daquela criança. Professor da sala regular ele olha pra criança na sua individualidade olha para um todo, e aí eu, a primeira coisa que eu sugeri é isso, essa fuga, esse atendimento no horário regular da sala, porque a hora que o professor mais precisa ele está sozinho.</i></p>	<p>atender o aluno com deficiência na escola.</p> <p>O professor precisa de apoio para a inclusão da criança, não deve estar sozinho nesse processo, mas sobretudo a consciência de que para que se efetive a inclusão a criança deve estar em interação com as demais em todos os ambientes da escola.</p> <p>Ideia equivocada de que a professora do AEE somente está preparada para acolher essas crianças.</p>	
<p><i>Importante parar para falar sobre o assunto para revisar a nossa prática e nosso olhar, nossas falas e rever nossos conceitos também porque às vezes a gente está ali fazendo sempre a mesma coisa a tanto tempo e esquece de rever a concepção.</i></p> <p><i>Acho interessantes esses debates desses momentos de conversa, é que é difícil conciliar. É muito difícil conciliar os horários e todas as nossas obrigações.</i></p>	<p>A relevância do fluxo de informações e do diálogo.</p> <p>A mudança de concepção e revisão da prática, buscar conhecimento específico.</p> <p>Conscientização da importância da pesquisa e suas contribuições. (escola/universidade)</p>	<p>- Construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa.</p>
<p><i>Você até tem algumas dificuldades na recepção relacionadas ao medo, mas depois que você já tá ali dentro é</i></p>	<p>Revisão do impacto das emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar.</p>	<p>- Concepções sobre a dimensão humana na formação dos professores - aspectos emocionais.</p>

<i>extremamente difícil, é árduo, e cansativo.</i>		
--	--	--

Fonte: elaborada pela autora

9 APÊNDICE I - ANÁLISE DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO – PROF. 2

QUADRO 5 - ANÁLISE DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO - PROFESSORA 2
Questões norteadoras para roteiro da entrevista reflexiva de aprofundamento
<p>Concepção de deficiência e o processo de inclusão.</p> <p>O desafio de atender todas as crianças da sala e uma criança com deficiência pode ser um consenso de igualdade ou a afirmação de que essa criança atrapalha o contexto escolar?</p> <p>A crença de que uma criança autista na sala de aula pode “atrapalhar” os outros estudantes pode estar relacionado com a compreensão que temos sobre deficiência e o processo de inclusão?</p> <p>Seria necessário formação para colaborar com a construção de valores na perspectiva da educação especial inclusiva?</p> <p>As angústias de um professor ao receber uma criança com deficiência podem ser geradas por medo, preconceitos e/ou falta de formação?</p> <p>A consciência da importância do processo de inclusão está relacionada à necessidade de conhecer as características das síndromes, transtornos e deficiências?</p> <p>A percepção de que a criança com deficiência é um aluno da escola e não só do professor da sala regular também é a de que a criança não é só do AEE?</p> <p>Essa ideia de que todos fazem parte desse processo de inclusão deveria ser pauta de formação?</p> <p>Sobre a dimensão humana: o acolhimento antecede a formação? Faz parte da formação? Ou precisa ser colocado em pauta?</p> <p>Por qual motivo não acolhemos? Por qual motivo seria difícil acolher uma criança com deficiência na escola?</p>
<p>Formação de professores.</p> <p>Qual conteúdo é importante para essas formações, quais temas abordar?</p> <p>Como construir um currículo e planejamento para as diferentes necessidades das crianças?</p> <p>Sentir que nunca estará preparado está relacionado a falta de formação de professores?</p> <p>Somente professores com formação específica para a educação especial estão aptos para o processo de inclusão?</p> <p>Qual a solução para isso? O apoio e a construção de conhecimentos conjuntos na prática cumprem esse papel?</p> <p>A falta de formação de professores para atuação na educação especial inclusiva professor está relacionada a falta de informação sobre características de síndromes e transtornos e deficiência e concepção de inclusão?</p> <p>O professor busca estudar por conta própria. Qual é a formação buscada pelo professor da sala de aula regular para a inclusão?</p>

Quais são as ações formativas para atender melhor a criança no processo de inclusão?

Qual o tipo de informação o professor precisa? Não é possível ter uma receita de algo pronto, então qual é o caminho?

Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.

Existe a necessidade de diálogo com as famílias, acolhimento e rede de apoio? Como construir essas redes de apoio?

A construção de comunidade de aprendizagem para socialização de boas práticas pode ser uma boa estratégia de diálogo e formação?

A elaboração dessas ações pode vir através das trocas, do diálogo e do fluxo de informações através da relação colaborativa entre as professoras? Como fomentar essa construção?

A importância do fazer pedagógico, de vivenciar a prática, é mais importante do que a teoria somente? Ou a teoria prepara para essa prática? Como você elabora isso?

Você acredita que a construção de comunidades de aprendizagem seja a solução para o apoio mútuo nos processos de acolhimento, inclusão e de construção de conhecimento e relações colaborativas na unidade escolar?

AEE - A criança deve ser atendida em suas especificidades independente do laudo e o professor deve ser apoiado nesse momento em que ele vê a família como um obstáculo para acessar a criança ou realizar o acolhimento e a aprendizagem dela. O diálogo com o AEE pode favorecer o fluxo de informações e ações na relação de forma colaborativa?

Uma ação possível é a entrevista familiar ou uma reunião inicial com o professor do AEE, regular e família para dar apoio e não ter essa sensação de enfrentar o desafio sozinho?

Gestão - Quais seriam as ações específicas para mudar o cenário de falta de apoio da equipe de gestão?

Sobre a experiência exitosa de colaboração em que a professora se sentiu mais confiante para o trabalho sem necessariamente receber uma receita pronta do que ela deveria fazer para incluir a criança na escola. Ao refletir sobre isso você percebe ou acredita que esse é o caminho?

Possibilidades de construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa

Deixe suas ideias enquanto professora e mencione quais são as possibilidades a partir do seu ponto de vista para mudanças na escola.

Avaliação

- Qual foi a importância da reflexão suscitada a partir do tema da pesquisa?
- Quais foram as contribuições mais significativas da discussão e entrevista reflexiva?
- Quais pontos desse processo poderiam ser revistos ou não agregaram ao percurso?
- Quais foram os aprendizados mais significativos com o tema da pesquisa?

TÓPICOS	TEMAS	CATEGORIAS
<p>- Aspectos da inclusão escolar</p> <p><i>Eu acho que o sentido de igualdade está presente no sentido de permitir que aquela criança esteja participando ali desse e daquele momento, do momento da aula, das propostas. Ela tem o direito de estar ali, então ele está sendo igual nesse sentido e não no sentido de que atrapalha a dinâmica na sala. Eu acho que está mais no sentido da gente pensar o que a gente pode fazer para atender de forma igualitária o mais próximo possível todas as crianças.</i></p> <p><i>A criança ser vista como uma criança que atrapalha, acho que isso está embutido muito culturalmente não só dentro da escola mas em outros ambientes também a gente sabe que enquanto a gente tem uma criança com deficiência dentro da sala demanda um esforço diferente, uma organização diferente, e aí é essa visão de que atrapalha que eu acho que precisa ser desconstruída.</i></p>	<p>Princípio da igualdade</p> <p>Crenças limitantes</p>	<p>Possibilidades de construção de reflexões críticas mediadas pela pesquisa e</p> <p>Concepção de deficiência no processo de inclusão.</p>
<p>- Educação na perspectiva inclusiva - Diálogo - AEE - Regular- Gestão - Secretaria escolar</p> <p><i>A gente tem que tentar pensar no que dá pra fazer de diferente. Talvez para essa criança ficar mais tranquila ou melhor dentro da sala, de forma que ela aproveite melhor a aula porque aí eu acho que a gente precisa ver de forma muito específica cada criança.</i></p> <p><i>Todos os profissionais que trabalham na escola fazem parte do processo de inclusão, então deveria ser pauta de formação.</i></p> <p><i>Tem outras pessoas na escola que atendem a criança também, então acho que essa formação precisa mostrar como as coisas acontecem e o papel de cada um ali dentro da</i></p>	<p>Valores na perspectiva da educação especial inclusiva</p> <p>Conteúdos de formação dimensão técnica X humana</p>	<p>Construção de comunidades de aprendizagem através do diálogo e colaboração.</p>

<p><i>vida daquela criança enquanto ela está na escola. Isso eu acho que seria importante ser formação para todos.</i></p> <p><i>O professor é ali quem tem essa resistência de receber a criança porque muitas vezes a gente sabe que ele não quer, é verdade.</i></p> <p><i>Muitas vezes o professor não quer aquela criança porque ele quer uma sala homogênea onde todo mundo é mais ou menos igual e ele vai seguir o ritmo dele. Então eu acho que esse sentimento de resistência talvez interfira muitas vezes no acolhimento.</i></p> <p><i>O acolhimento às vezes é falho, mas talvez seja devido a questões presentes ali que podem contribuir para que ele não seja feito de forma efetiva.</i></p> <p><i>Eu acho que quando a gente pensa em formação em grupo são muitas vertentes que podem ser puxadas e que seria interessante, por exemplo, fazer a formação pensando na própria unidade escolar, nos alunos que temos na nossa escola, nas condições que as crianças apresentam. Se na nossa escola a gente só tem criança autista então vamos fazer uma formação com foco em autismo.</i></p> <p><i>O apoio que vem de fora da sala de aula eu acho que é uma das coisas necessárias para que a gente consiga promover a inclusão verdadeira.</i></p>		
<p>- Diálogo AEE - prof. regular</p> <p><i>Aos poucos vem sendo criada uma outra visão, outra percepção. A gente por questões de valores ou questões culturais dentro da formação acho que sempre precisa ter. Eu acho que a gente vem num movimento de desconstrução de alguns padrões ou de algumas visões dentro da escola que realmente precisam ser mudadas. Eu não acho que é fácil né porque a gente vem de um contexto que cada um tem um pensamento a própria formação inicial é dentro da escola até a formação inicial dos professores é muito diferente por questões de geração de um movimento da própria sociedade. A</i></p>		<p>Formação para professores na perspectiva da educação especial-inclusiva.</p>

<p><i>minha visão como uma professora que está atuando tem esses 5 anos de sala de aula talvez não seja a mesma visão de uma professora que tem aí uns 20 mas a gente está atuando hoje cada um tem seu pensamento então essa parte da formação tem que existir.</i></p> <p><i>O atendimento educacional especializado eu entendo como um apoio no sentido de busca de estratégias para a gente atender melhor a criança. Por exemplo, quando eu estou com determinada criança eu fico pensando como e, o que eu poderia fazer para atender melhor e para buscar a aprendizagem efetiva eu recorro ao AEE para pensar junto o que eu poderia fazer para atender melhor não só ensinar mas também compreender o contexto geral de aprendizagem de buscar meios para a inclusão acontecer de forma efetiva.</i></p> <p><i>Às vezes esse apoio que eu falei é no sentido das formações de ajudar e de pensar meios para atender a criança na escola.</i></p> <p><i>As formações fomentam a prática, mas aí também precisa partir das pessoas, individualmente eu acho que é questão muitas vezes de valores e de pensamento.</i></p>		
<p>- Relação entre Teoria e prática e condições da realidade escolar</p> <p><i>Não é fácil, a gente sabe que demanda um esforço dos professores, dos auxiliares, mas a gente precisa dentro da realidade da sala de aula tentar buscar atender todos da melhor forma, tanto garantindo o direito da criança que está ali com deficiência ou que tem alguma síndrome, algum transtorno, mas também sem deixar de atender as outras crianças ali dentro da sala.</i></p>		

Um preconceito para mim, está ligado mais a questão cultural. Eu acho que aí tem muito a ver mesmo com os valores pessoais de cada um então eu acho que esse medo às vezes é mais pelo desconhecido assim eu não conheço sobre isso então vou ter um pouco de medo porque eu vou receber uma criança cadeirante, por exemplo, e não sei o que eu vou fazer com essa criança.

A gente vem recebendo casos de diferentes síndromes e deficiências diferentes, às vezes tem a junção de síndrome e doenças que vai interferir como aquela criança vai se apresentar para a gente dentro da sala.

Se você tiver as ferramentas, mas se não souber usar, se você não tiver aquela disposição, aquela predisposição para querer realmente fazer as coisas então não é o suficiente.

Rever as nossas práticas, pensar no que eu preciso procurar mais, ou que eu já estou fazendo. Pensar o que vai ajudar a encontrar uma prática positiva que realmente gere bons resultados no desenvolvimento das minhas crianças, dos meus alunos.

Tudo isso que a gente conversou é muito válido. As discussões realmente trouxeram reflexões para a minha prática e a revisão de alguns conceitos também porque a gente sofre muitas influências culturais assim e como é importante é essa revalidação dos nossos conceitos né olha estou pensando isso aqui que eu pensei é 11 coisa legal de pensar estou pensando de um jeito certo então isso aqui a gente mas eu posso René EE significar né os o esse pensamento então eu acho que dentro de todas essas discussões é significar algumas coisas foram foi um ponto bem interessante bem dispositivo das nossas conversas

Concepções sobre a dimensão humana na formação dos professores - aspectos emocionais.

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

Prezado (a) professor (a),

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as necessidades formativas”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Jamile Cristiane Lopes. Com a orientação da Prof.^a. Dra. Luciana, de Oliveira Rocha Magalhães. Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Nesta pesquisa pretende-se investigar e construir coletivamente conhecimentos para atuação do professor na sala de aula na Educação Infantil, tendo em vista favorecer a educação inclusiva e o diálogo entre professores da sala de recursos e professores da sala de aula regular.

Para isso, será realizado um questionário caracterizador por meio deste formulário online; entrevistas para identificar as necessidades formativas dos participantes visando a reflexão das práticas de inclusão e atendimento de alunos com deficiência e síndromes ou transtornos que impactam no processo de ensino-aprendizagens. Todas as entrevistas irão ocorrer por meio de plataforma de comunicação por vídeo Google Meet, e em horário e datas previamente agendadas de acordo com a disponibilidade das professoras. Os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas, serão gravados, transcritos, armazenados e mantidos pela pesquisadora pelo prazo de cinco anos.

Os benefícios da pesquisa consistem em colaborar com o desenvolvimento profissional dos participantes, promovendo a reflexão das práticas de inclusão e ensino de crianças com deficiência e síndromes ou transtornos que impactam no processo de ensino-aprendizagem, o diálogo entre professores da sala de aula regular e Atendimento Educacional Especializado, como também colaborar com a comunidade acadêmica. Os possíveis riscos aos participantes é a possibilidade de se sentirem desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação solicitada durante as entrevistas. Entretanto, para evitar que ocorram danos aos participantes, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas, que não receberão qualquer vantagem financeira.

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

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este formulário on-line com o termo de consentimento pode ser enviado em cópia para seu e-mail sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável.

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Jamile Cristiane Lopes pelo telefone (12) ----- ou e-mail ja.milelopes@yahoo.com.br. A pesquisa é desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) ----- . Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br. O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12 e a Resolução 510/16.

Consentimento pós-informação

Eu fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as necessidades formativas”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

() Concordo

() Não concordo

11 ANEXO B - TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO – MODELO

Eu, Jamile Cristiane Lopes, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as necessidades formativas**, a qual será realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté – CEP/UNITAU, me responsabilizo a notificar por meio de postagem na Plataforma Brasil o termo de autorização da Secretaria de Educação e Cidadania do município de São José dos Campos, onde a referida pesquisa será realizada, assim que ela for concebida.

Este termo de compromisso se faz necessário, visto que a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foi exigida pela instituição para a autorização de realização da pesquisa.

São José dos Campos, ____ de _____ de 2021

Jamile Cristiane Lopes

12 ANEXO C - MODELO DE DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, na qualidade de responsável pela Secretaria Municipal de Educação e Cidadania, autorizo a realização da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as necessidades formativas.” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Jamile Cristiane Lopes; com o objetivo de investigar e construir coletivamente conhecimentos para atuação do professor na sala de aula, tendo em vista favorecer a educação inclusiva e o diálogo entre professores da sala de recursos e professores da sala de aula regular.

Declaro ciência de que esta instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. (Deverá explicitar o apoio ao desenvolvimento da pesquisa).

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS no 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

São José dos Campos, ____ de _____ de 2021

Secretário de Educação

Secretaria Municipal de Educação e Cidadania

13 ANEXO D - MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Jamile Cristiane Lopes** do projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as necessidades formativas”**, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Cabe ressaltar que a utilização das falas e voz será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

() Autorizo a utilização da minha voz:

_____, ____ de _____ de 2021

Jamile Cristiane Lopes – Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

14 ANEXO E - MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Jamile Cristiane Lopes, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: reflexões docentes sobre as necessidades formativas, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São José dos Campos, ____ de _____ de 2021

Jamile Cristiane Lopes - Pesquisadora Responsável