

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Mônica Alves Feliciano Rasoppi**

**Formação de professores para a inclusão de pessoas com  
deficiência, na perspectiva freireana: em busca de uma escola  
democrática e inclusiva**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**São Paulo  
2019**

**Mônica Alves Feliciano Rasoppi**

**Formação de professores para a inclusão de pessoas com  
deficiência, na perspectiva freireana: em busca de uma escola  
democrática e inclusiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul.

**São Paulo  
2019**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

---

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai, que partiu deste plano para alçar o infinito. Ele foi o grande companheiro e incentivador de meus estudos. Sempre orgulhoso, a cada conquista; amoroso, quando eu esmorecia. A todo o momento ao meu lado. Sentirei, incessantemente, sua falta!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Número do Processo: 88887148146-2017/00

This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Financing Code 001: Process Number: 88887148146-2017/00

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, por me proporcionar segurança e saúde em minha trajetória pessoal e profissional.

À professora Ana Maria Saul, por sua dedicação, carinho, rigorosidade, amorosidade e por me abrir novos horizontes de vida.

Aos membros de minha banca, por sua disponibilidade e pelas sugestões que enriqueceram meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação: Currículo, pela dedicação e pelo carinho.

Ao meu marido, Raphael, pois, com seu amor e paciência, me proporcionou a tranquilidade necessária para a conclusão deste trabalho.

Às minhas amadas filhas, Nicolí e Carolini, pelo companheirismo, pela paciência e por todo amor que me dedicaram, principalmente nos momentos difíceis de saúde que enfrentei.

Às minhas queridas irmãs, Leila e Vanda, que tanto me auxiliaram durante esta jornada.

Aos cunhados, tios, tias, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, pelo amor e pela torcida.

Aos membros da EMEF Professor Gilmar Taccola, que tão bem me receberam.

Aos meus amigos Francisco Pelonha, Lormina Barreto e Vânia Masami Matsuno, pelo apoio incondicional e pela amizade.

A todos os amigos e amigas que, de alguma maneira, contribuíram para o caminho desta etapa que, por hora, se encerra.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pelo incentivo financeiro.

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

PAULO FREIRE

## RESUMO

RASOPPI, Mônica Alves Feliciano. **Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana:** em busca de uma escola democrática e inclusiva. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Este estudo integra uma pesquisa nacional, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Saul, denominada *O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas, teorias e práticas*. O objetivo desta tese foi analisar a formação dos/as docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilmar Tacolla, no Município de São Paulo, onde se desenvolve uma proposta político-pedagógica libertadora fundamentada na pedagogia freireana. Para isso, privilegiou-se a seguinte questão orientadora: como a formação dos educadores pode contribuir para a promoção de pessoas com deficiência no Ensino Fundamental I, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de São Paulo? O referencial teórico que embasou esta pesquisa fundamenta-se em Paulo Freire e demais autores que, com ele, dialogam, tais como: Francisco Imbernón, Maria Teresa Eglér Mantoan, Ana Maria Saul e Marcos José da Silveira Mazzotta. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico e pesquisa de campo. A análise de documentos, a observação participante, os questionários e as entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa foram os instrumentos e os procedimentos dos quais se valeu para a coleta de dados. A categoria central de análise dos dados foi a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, associando-se, a ela, os seguintes conceitos: conscientização, humanização, diálogo, justiça social e práxis, presentes na obra de Paulo Freire e representados na “trama conceitual freireana”. Dentre os resultados, pode-se apontar que, nos momentos de formação, das práticas pedagógicas, da análise dos documentos e das entrevistas, a formação docente realizada foi de caráter permanente, baseada na concepção freireana de sujeito como ser inacabado, em constante busca do ser mais. Houve a presença do diálogo constante, do respeito aos saberes trazidos pelos educadores e pelas educadoras, do movimento de ação-reflexão-ação e da participação democrática, na construção de uma escola inclusiva. Embora ainda se tenha um longo caminho a percorrer, no que concerne à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, pode-se afirmar que esta pesquisa pode contribuir para os estudos voltados à formação de educadores para a construção de uma escola para todos, mais justa e cada vez mais inclusiva.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Formação permanente. Justiça social. Inclusão escolar. Pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

RASOPPI, Mônica Alves Feliciano. **Teacher training for the inclusion of people with disabilities in the Freirean perspective:** in search of a democratic and inclusive school. Dissertation (Doctoral in Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

This study integrates a national research, under the coordination of PhD Professor Ana Maria Saul, denominated 'Paulo Freire's thinking in the present time: analysis of policies, theories and practices'. The aim of this doctoral dissertation was to analyze the teachers' training of the Municipal School of Elementary Education Professor Gilmar Tacolla, in the Municipality of São Paulo, where a liberatory pedagogical proposal based on Freirean pedagogy is developed. For this, the following guiding question was outlined: how can the training of educators contribute to the promotion of people with disabilities in the first grades of Elementary School, of a Municipal School in the Municipality of São Paulo? The theoretical framework that underlies this research is based on Paulo Freire and other authors who have a dialogue with him, such as: Francisco Imbernón, Maria Teresa Eglér Mantoan, Ana Maria Saul and Marcos José da Silveira Mazzotta. As for the methodology, it is a qualitative research, with bibliographical study and field research. Document analysis, participant observation, questionnaires, and semi-structured interviews with the research participants were the instruments and procedures used to collect data. The central category of data analysis was the training of teachers in the perspective of school inclusion, associating with it the following concepts: awareness, humanization, dialogue, social justice and praxis, present in Paulo Freire's work and represented in the "Freirean conceptual plot". Among the results, it can be pointed out that in the moments of training, pedagogical practices, analysis of documents and interviews, the teacher training was permanent, based on the Freirean conception of the subject as an unfinished being, in constant search of being more. There was constant dialogue, respect for the knowledge brought by educators, the action-reflection-action movement and democratic participation, in the construction of an inclusive school. Although there is still a long way to go, with regard to the inclusion of people with disabilities in schools, it can be said that this research can contribute to studies aimed at training educators to build a fairer school for all and increasingly inclusive.

**Keywords:** Paulo Freire. Permanent education. Social justice. School inclusion. People with disabilities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trama Conceitual freireana.....	70
Figura 2 - Vista aérea do Bairro Santa Isabel.....	96
Figura 3 - Aluna Vitória.....	107
Figura 4 - Aluna Vitória fora da cadeira de rodas .....	108
Figura 5 -Aluna Vitória na aula de Educação Física.....	113
Figura 6 – Aluno Enzo no evento “Semana da Criança” .....	119
Figura 7 – Aluna Vitória realizando atividade em sala de aula .....	122

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Fatos relevantes da história das pessoas com deficiência.....	41
Quadro 2 – Alunos e alunas com deficiência do Ensino Fundamental I.....	92

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVAPE	Associação para a Valorização e Promoção de Excepcionais
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPE	Centro de Atendimento Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CEB	Câmara Nacional de Educação Básica
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CERDIC	Centro de Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
CERET	Centro de Recreação do Trabalhador
CESB	Educação do Surdo Brasileiro
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação Especial
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
IBC	Instituto Benjamin Constant

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IESP	Instituto Educacional São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
ONG	Organizações Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PEA	Projeto Especial de Ação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PRP	Professor de Recuperação Paralela
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
SESPE/SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SORRI	Sociedade para Reabilitação e Reintegração do Incapacitado
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UBC	União Brasileira de Cegos

UBS	Unidade Básica de Saúde
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – PRIMEIRAS LINHAS</b> .....	16
<b>1 O QUE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS REVELA</b>	35
1.1 Aspectos históricos da Educação Especial e Inclusiva em âmbito mundial ....	37
1.2 Aspectos históricos da Educação Especial voltada à Educação Inclusiva no Brasil .....	42
<b>2 QUE SEJA A EDUCAÇÃO UM QUEFAZER PERMANENTE</b> .....	55
<b>2.1 Formação de Professores e de Professoras no Brasil</b> .....	55
<b>2.2 Contribuição da formação docente, na perspectiva freireana, para a inclusão de alunos e de alunas com deficiência</b> .....	59
<b>2.3 Trama conceitual Freireana</b> .....	68
2.3.1 Formação permanente de professores e professoras para o atendimento e a inclusão de pessoas com deficiência: necessita de uma escola democrática .....	71
2.3.2 Formação permanente de professores e de professoras para o atendimento e a inclusão de pessoas com deficiência: exige participação .....	73
2.3.3 Formação permanente de professores e professoras para o atendimento e inclusão de pessoas com deficiência: requer diálogo e práxis .....	74
2.3.4 Formação permanente de professores e professoras para o atendimento e inclusão de pessoas com deficiência: constrói justiça social .....	77
2.3.5 Formação permanente de professores e professoras para o atendimento e inclusão de pessoas com deficiência se faz por meio da humanização .....	80
<b>3 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	83
<b>3.1 A opção metodológica</b> .....	83
<b>3.2 O estudo de caso desenvolvido</b> .....	86
3.2.1 A observação participante.....	86
3.2.2 As entrevistas semiestruturadas .....	88
3.2.3 A análise de documentos .....	90
<b>3.3 Os participantes da pesquisa</b> .....	91
<b>3.4 O contexto da pesquisa</b> .....	92
<b>3.5 A escolha da escola</b> .....	93
3.5.1 Caracterização da Unidade Escolar.....	95

3.5.2 Perfil sociocultural dos estudantes da Unidade Escolar .....	96
3.5.3 Perfil sociocultural da equipe de profissionais da Unidade Educacional e a indicação de como potencializar os saberes da equipe, para melhoria das condições de atendimento à comunidade escolar .....	98
3.5.4 Mapeamento dos equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região e a indicação da articulação das ações com a Unidade Escolar .....	99
3.5.5 Estratégias de atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação .....	100
<b>4 A TESSITURA DOS DADOS .....</b>	<b>101</b>
<b>4.1 Formação permanente de educadores e educadoras para o atendimento às pessoas com deficiência: um processo de humanização .....</b>	<b>102</b>
<b>4.2 O diálogo e a práxis como elementos fundantes na formação docente, na busca de uma escola democrática e inclusiva .....</b>	<b>110</b>
<b>4.3 A participação da comunidade escolar e a formação dos educadores e das educadoras para a inclusão das pessoas com deficiência .....</b>	<b>116</b>
<b>4.4 O atendimento a pessoas com deficiência na escola: um compromisso de todos na busca da justiça social .....</b>	<b>123</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO – PRIMEIRAS LINHAS

Meu<sup>1</sup> percurso profissional é fruto do compromisso que tenho pela educação. Nesse contexto, “formação de professores/as” e “inclusão de pessoas com deficiência<sup>2</sup>” são áreas com as quais sempre me deparei durante toda a minha vida pessoal e profissional. Além disso, algumas pessoas foram elementares à construção da minha carreira docente: em primeiro lugar, minhas duas irmãs mais velhas, que trilharam o caminho da docência e sempre foram minha inspiração, pois eu ficava encantada em observá-las preparando suas aulas, em sentir o cheirinho do álcool que exalava do mimeógrafo, pois isso anunciava que, brevemente, eu receberia alguma folha com desenhos ou textos para o meu deleite com a linguagem escrita.

Além delas, outra pessoa essencial foi minha mãe, com quem aprendi a ler. Como eu demonstrava muito interesse pelo universo das palavras, pedi a ela que me alfabetizasse, para eu ler receitas a ela. Meu pai, por sua vez, lia todas as noites para mim. Desde então, eu nunca mais parei. Resultado: um dos meus maiores prazeres é a leitura de bons livros de literatura, livros relativos à educação, artigos, etc.

Minha mãe teve o cuidado de informar-se sobre como me alfabetizar e comprou uma famosa cartilha, mas não se limitava apenas ao conteúdo dela: comprava gibis, deixava que eu manipulasse seu livro de receitas e, na mesa da cozinha, passávamos tardes muito prazerosas! Ademais, eu observava meu pai lendo jornais, estudando livros de inglês e realizando leituras diversas

Por vezes, eu participava das aulas de minhas duas irmãs, que trabalhavam em salas de Educação Infantil. Lá, algumas crianças (poucas, na época) chamavam-me bastante atenção, o que suscitava em mim os seguintes questionamentos: por que brincavam de maneira diferente? Por que, às vezes, faziam outras atividades, que não a dos seus colegas e das suas colegas? Por que agiam de maneira diferente, gritando, chorando, cantando em momentos pontuais? Quando perguntava às minhas irmãs o porquê de agirem assim, sempre me respondiam: Elas são diferentes das demais crianças, mas são como as outras, pois brincam e realizam atividades.

---

<sup>1</sup> Nesta introdução, peço permissão para utilizar a primeira pessoa do singular para relatar minha trajetória na área da Educação e as decisões tomadas relacionadas a esta pesquisa, seus objetivos e sua organização. Utilizarei, nos capítulos posteriores, a primeira pessoa do plural como pessoa do discurso.

<sup>2</sup> O termo “pessoa com deficiência” consta na Lei de Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei da Pessoa com deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a).

Tempos depois, cursei o Magistério e, posteriormente, fiz a graduação em Pedagogia, mas trabalhei desde os 17 anos, em sala de aula, na Educação Infantil. Desde então já me interessavam os livros de Paulo Freire, e essas leituras foram a base de minha prática profissional. Apesar de trabalhar em uma escola tradicional, procurava pôr em prática o diálogo entre mim e os educandos e as educandas<sup>3</sup>, pois considerava todas as sugestões por eles/elas elaboradas e, com isso, era impelida a preparar atividades contextualizadas sob a prática da democracia, isto é, pelo diálogo. Desse modo, trabalhei muitos anos, também como professora de Alfabetização, na Educação Básica, tema que deu origem a minha Dissertação de Mestrado, intitulada *Alfabetização no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP*, e, nesse contexto, encontrei diversos perfis de alunos e de alunas, muitos deles/delas, reveladores de diferentes necessidades.

Tive a oportunidade de exercer minha profissão também em escola pública, Educação Infantil, ao ingressar como professora na Prefeitura de São Paulo. Então, conheci uma realidade diferente: alunos e alunas muito carentes, falta de materiais, espaços escolares não apropriados e, principalmente, o dilema dos professores e das professoras com a questão da disciplina, das notas, da reprovação e das crianças com deficiência, que ainda não representavam uma grande parcela dos educandos e das educandas. Aliás, nesse período, uma das falas de uma das docentes me marcou: “Como consigo cumprir meu plano, se tenho um aluno em minha sala, com Síndrome de Down que não fala, só corre e atrapalha meu dia? Tenho um compromisso com meus outros alunos! Ele não deveria estar aqui, mas em uma escola especial” (Professora Fundamental I, 1989, PMSP).

O mais alarmante foi a reação dos/das colegas e da Gestão, que concordaram com ela. Assim, que compromisso é este que contempla apenas uma parcela dos alunos e das alunas? Segundo Freire (2001b, p. 7): “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.” Nesse sentido, a afirmação da profissional citada anteriormente não me pareceu surgir de um ato reflexivo, mas, sim, a reação intolerante e, possivelmente, acalorada perante um aluno que, antes de ser classificado por sua síndrome, era um ser humano como

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, utilizo termos masculinos e femininos, pautando-me no livro *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire, quando este, referindo-se à “linguagem machista” utilizadas por ele, segundo suas palavras, nas obras *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*, recebeu, por parte de “um sem-número de mulheres norte-americanas”, críticas contundentes em relação à utilização dessa linguagem, passando, então, a utilizar os termos homem, mulher ou seres humanos.

os demais. Diante disso, passei a refletir sobre que formação essa professora teve, que a levou a pensar e a agir dessa maneira.

Eu me questionava, também, acerca da possibilidade, a partir da realidade que tínhamos, de se construir uma escola mais humanizada, compromissada com todos e todas, sem distinção e que atendesse às necessidades daquela clientela, naquele espaço e momento histórico no qual vivíamos. Entretanto, para que as mudanças acontecessem, era necessário também mudar a concepção de escola, de ser humano, de compromisso, mudança esta que, provavelmente, deveria começar pela formação dos professores e das professoras, principais agentes pedagógicos do espaço escolar.

Segundo Freire, faz-se necessário:

Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. (FREIRE, 2001a, p. 18-19).

Sob os desafios cotidianos da escola e mediante os pressupostos teóricos freireanos, passei a refletir sobre minha prática educativa e meu papel na educação: as ações que pratico em sala de aula são compromissadas com todos os educandos e todas as educandas? Elas almejam modificar ou perpetuar as injustiças propagadas nesta sociedade classicista e excludente em que vivemos? Essas reflexões vão ao encontro do conceito de "inconclusão" a que Freire se refere em muitas de suas obras. Destaco, aqui, um excerto da obra *Educação e Mudança*, em que o autor afirma que:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. (FREIRE, 2001b, p. 27).

Sim, somos seres inconclusos, em busca do ser mais e compromissados/as com a transformação social, em busca de uma sociedade mais justa, transformação esta que deve acontecer também no bojo da escola, realizada pelos sujeitos que nela atuam, independentemente de suas singularidades. A escola não muda diretamente a sociedade; contudo, é especialmente por meio da educação que se toma

consciência, sobretudo de classes sociais, para que se combata as desigualdades alarmantes em nosso país, uma vez que essa desigualdade é herdada historicamente, mas combatida ou inertemente aceita cotidianamente. Além do mais, e partindo do pressuposto de que as verdades não são irrefutáveis, necessitamos repensar nossas ações permanentemente, se buscamos a justiça.

De acordo com Saul: “A vida e a obra de Paulo Freire revelam a sua indignação contra as injustiças sociais que negam a humanização. Desde os seus primeiros escritos, esse tema esteve presente, engendrando a utopia de sua proposta político-pedagógica” (SAUL, 2016, p. 13). Nada mais revelador sobre a injustiça social e a desumanização do que uma escola que não respeita a diversidade de seus educandos e de suas educandas, não promove a equidade, não assegura o êxito de todos, seja na aprendizagem, seja na participação destes nas ações pedagógicas.

No entanto, a fim de promover tais ações, é mister uma escola calcada na humanização constante de seus agentes, cujos pressupostos norteiem-se pelos princípios humanistas. Aliás, a escolha por Freire, como o arcabouço teórico substancial neste trabalho, justifica-se em razão de sua opção coincidir com a que se pretende nesta tese – uma educação pautada pela humanização. De acordo com o *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 210): “Freire classifica a si mesmo como um educador humanista e direcionou seu trabalho e toda uma obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado”. Sua posição é, então, a de resistência contra toda forma de desumanização. Segundo o *Dicionário Paulo Freire*:

A vocação para a humanização, segundo a pedagogia freireana, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 210).

É pelas vias do conhecimento, de si mesmo e da realidade, que essa busca permanentemente humana pode encontrar sentido, de modo a permitir, àquele/a que anseia, a possível conquista de seus sonhos, mas circunscrito em um contexto que visa à justiça humana. Contudo, sob a ótica de Freire:

É por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra (humanização ou desumanização), são destinos certos, dado a dado, sina ou fato. (FREIRE, 2002, p. 99).

É nossa própria natureza que caracteriza essa vocação pela luta, em busca da humanização, da justiça, da ressignificação do papel da escola e de todos e todas que nela são envolvidos/as; do contrário, certamente estaremos propensos à cultura da desumanização, e a escola pode ser um *lócus* amplificador desse processo.

Nesse contexto, outra questão que sempre me incomodou: Por que temos de “humanizar” os sujeitos se a humanização faz parte de sua essência? A desumanização faz com que não enxerguemos o outro como sujeito, de direitos, e, nesse sentido, o educando e a educanda com deficiência despertam diferentes reações das pessoas que com eles convivem (professores, professoras e colegas). Muitas dessas reações são de pena por sua condição. No entanto, exige-se a necessidade de cuidar desses educandos e dessas educandas, de protegê-los/as, já que, por vezes, ele ou ela não consegue realizar, do mesmo modo, as atividades que os/as colegas realizam e, muitas vezes, sequer lhes são garantidos o direito e as condições de se socializar. A esse respeito, Mantoan afirma que

[...] por trás de um deficiente há sempre uma pessoa que quer estar entre nós, que quer ser um membro ativo da nossa sociedade e que quer desfrutar da vida, como todos nós. E isto não é uma questão de caridade. É acima de tudo um dever a ser respeitado. (MANTOAN, 1997, p. 170).

Borgmann (2010, p. 29), por sua vez, diz que “[...] o grande problema é que até hoje o ensino especial regular nunca viu as possibilidades. Não é o que falta na pessoa com deficiência que deve ser dada ênfase, mas ao que ela pode realizar”. Ao não se respeitarem suas possibilidades, tais educandos e educandas são relegados/as à marginalização e à exclusão em um contexto cuja função, a rigor, é incluir.

Freire sempre abraçou os/as excluídos/as e os/as oprimidos/as, porque lutou pela humanização da educação e contra a injustiça social. Os seres humanos com deficiência fazem parte dessa parcela de oprimidos/as e de excluídos/as. Mesmo “estando” nas escolas, são segregados/as, por conta de políticas públicas injustas, pelo não-acolhimento por parte dos que fazem parte desse espaço e, por extensão, pela inflexibilidade de uma sociedade que necessita se conscientizar, valorizar e incluir o/a outro/a e não apenas compreender e aceitar a diversidade. Sob o prisma de Mantoan:

A verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência. O fato é recorrente em qualquer ponto de nosso território, na maior parte de nossas escolas, públicas ou particulares, e em todos os níveis de ensino,

mas, sobretudo nas etapas de ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (MANTOAN, 2006, p. 23).

Além do mais, a autora justifica tal constatação da seguinte forma:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN, 2006, p. 24).

Para a autora, é necessário que se faça um exercício diário da “[...] cooperação, da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças” (MANTOAN, 2006, p. 23), sem, no entanto, desmerecer o conhecimento científico.

Acreditando nessas premissas, dei continuidade ao meu trabalho. Ao longo de minha carreira, conquistei novos espaços na esfera da Educação, tanto como Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de São Paulo, quanto como Professora Universitária em cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu*. Desse modo, percebi que, mesmo em diferentes segmentos, a inclusão de alunos e de alunas com deficiência sempre foi uma preocupação contínua, visto que muitos alunos e muitas alunas de Pós-Graduação, por exemplo, procuravam os cursos para melhor atender aos seus alunos e as suas alunas “especiais”. Tais professores e professoras buscavam quem lhes auxiliasse, necessitados/as por leituras que lhes descem respostas, e inclusive “receitas”, para trabalhar-se com a inclusão, já que, praticamente, em todas as salas de aula, havia um aluno ou uma aluna com deficiência.

Assim como esses/as profissionais, sempre estive consciente de que trabalhar essa questão é trilhar caminhos sinuosos e, não raramente, imprecisos, pois nossa realidade educacional aponta para limites implacáveis e provoca inquietações a todos/as nós, educadores e educadoras. Apesar desses desafios, sempre tive como objetivo uma escola para todos e todas, em que esse pronome incluísse, de fato e na prática, as pessoas que fogem aos padrões considerados normais, impostos por uma sociedade excludente e, muitas vezes, cruel, com todos/as os/as que não se enquadram a determinados moldes.

Foi a partir dessas constatações, advindas sobretudo de minhas experiências profissionais, que fui impulsionada a aprofundar meus estudos, ingressando, assim, no Doutorado em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o propósito de embasar cientificamente minhas pesquisas e

contribuir efetivamente na formação de professores e de professoras, na busca de uma escola inclusiva, que tenha como premissa garantir a toda e qualquer pessoa o direito de estudar, de aprender, de se humanizar permanentemente, alcançando direitos e deveres que lhes permitam viver com dignidade.

Essas preocupações constantemente me instigavam, motivando a vontade de construir práticas que realmente contribuíssem para a inclusão escolar das pessoas com deficiência, a fim de colaborar para a mudança de um cenário educacional injusto e excludente, que não apenas não compreende, como também, muitas vezes, não aceita a diversidade.

Nesse contexto, um dos fatores a ser frequentemente elucidado está na formação do professor e da professora. Por isso, estas foram questões centrais elaboradas com a finalidade de se pesquisar sobre o tema em apreço, a saber: O que afirmar sobre a formação de professores e de professoras? Como ela acontece hoje nas escolas? Favorece ou não a diversidade?

Segundo Sacristán (1999, p. 46), a formação de educadores e de educadoras tem se constituído em “uma das pedras angulares”, imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo, dada a dinâmica que se opera nos processos educativos, aliás, dentro e fora da escola, socialmente, dia após dia, exigindo, por isso mesmo, a formação continuada dos professores e das professoras em todos os níveis educacionais, da Educação Infantil à Pós-Graduação.

No caso específico dos alunos e das alunas com deficiência, a inclusão deles/as desafia todos os envolvidos/as com a educação a construírem novas práticas de ensino, a renovarem, de certo modo, o sistema educativo. Nesse contexto, a formação de professores e de professoras tem se apresentado como uma possibilidade de atender a tais demandas escolares. Essa formação deve ter como foco as ações pedagógicas, a análise das práticas docentes e a humanização dos e das docentes, por meio de oferecimento de tempos e de espaços para a reflexão coletiva, sempre acreditando que é possível apresentar propostas que respondam às demandas que surgem, em busca do “inédito viável”, como afirma Paulo Freire (1987) em uma das suas teses defendidas em *Pedagogia do oprimido*. Apesar disso, na realidade, a efetivação de tais ações nem sempre é possível.

Contudo, como afirmamos, a formação continuada pode ser um caminho possível, mas, conforme adverte Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 25).

É importante reputar que a formação inicial dos professores e das professoras foi, por muito tempo, embasada na lógica da racionalidade técnica, que considera a atividade profissional como instrumental e intermediada por uma aplicação da teoria e da técnica científica (MIZUKAMI, 2002). Para a autora, esse modo de conceber a formação inicial é ultrapassado, pois, em sala de aula, existe uma grande diversidade de situações, muitas das quais não foram sequer discutidas em sua formação, não encontrando aportes teóricos e técnicos para enfrentá-las, restringindo seu fazer pedagógico.

Seria fundamental, portanto, que a formação, em uma modalidade permanente, de uma maneira permanente, fosse capaz, de acordo com Imbernón, (2000, p. 59), de “[...] remover o sentido pedagógico comum para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”.

Para Freire (2001a), a formação na perspectiva permanente “[...] é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a prática”. Nesse contexto, ao defender essa modalidade de formação, evidencia-se a necessidade, por parte dos educadores e das educadoras, de uma prática político-pedagógica adequada à nova identidade da escola que se desenha e que se busca de responder à nova fisionomia da escola a ser erigida. Nessa direção, a inclusão surge como base para compreender-se e aspirar à formação permanente, balizadas por discussões reais, críticas e conscientes, estimulando a práxis.

Logo, o conceito de educação permanente, proposto por Imbernón (2000), mostra-se mais pertinente à sustentação teórica de nossas perspectivas, uma vez que concebe essa formação como reflexiva, ao oferecer oportunidades de reavaliação constantes das capacidades, das habilidades, das atitudes e dos valores do professor e da professora, por meio da problematização de suas práticas, em um espaço coletivo, mais especificamente o espaço escolar, primordial, segundo o autor.

No entanto, em minhas experiências como Coordenadora Pedagógica de escola pública, foi, e ainda é, possível constatar, muitas vezes, que essas formações, muito embora sejam oferecidas, acontecem descontextualizadas da realidade escolar,

respondendo apenas às necessidades de se promover reuniões pontuais, das quais não participam todos os educadores e todas as educadoras, mas apenas aqueles/as que fazem opção, de acordo com suas disponibilidades e necessidades econômicas. Nessas formações, discute-se disciplina, atendem-se às demandas urgentes da escola, preenchem-se planilhas. Muitas vezes, esses momentos ficam restritos apenas a verdadeiras terapias de grupo, pois cada participante expõe somente suas angústias, seus descontentamentos, suas fragilidades.

Com isso, a consciência e a percepção do que acontece nesses momentos levaram-me a uma rigorosa dedicação à pesquisa, para o aprimoramento desses encontros de formação, mais especificamente, formação para a humanização, na busca de uma escola inclusiva, justa e democrática, em que todos tenham voz e vez. Com tais propósitos, selecionei textos e mergulhei em leituras com temas diversos, mas articulados, tais como: inclusão, deficiência, humanização, formação permanente, justiça social e democracia.

Por meio dessas leituras e dos aportes freireanos sobre formação, pude perceber que os educadores e as educadoras, apesar das exigências da legislação vigente, não recebem formação adequada para acolher e trabalhar de maneira eficaz com os alunos e as alunas com deficiência, embora este seja um compromisso dos sistemas de ensino: o de assegurar que os professores e as professoras estejam aptos à elaboração e à implementação de práticas pedagógicas que atendam à singularidade de seus alunos e de suas alunas, incluindo as características de alunos e de alunas com necessidades educacionais especiais.

O preparo desses e dessas profissionais, para conceberem esses alunos e essas alunas como seres, também e sobretudo, humanos, não acontece efetivamente. Surgem-lhes dúvidas existenciais, como ultrapassar as barreiras do preconceito, acolher verdadeiramente esses educandos e essas educandas, para que possam se desenvolver social e intelectualmente, juntamente a outros/as da classe regular.

Desde o final do século XX, o crescente acesso de alunos e de alunas com deficiência às classes regulares requer cada vez mais investimentos de diversas naturezas para garantir a permanência deles/as nesses espaços. Nesse contexto, afirma Xavier:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola

inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem e, ao mesmo tempo, configura na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. (XAVIER, 2002, p. 19).

Concebo a escola pública como escola do povo, um espaço/tempo de produção de conhecimento, onde todos e todas, independentemente de classe social, raça, gênero, credo e necessidades têm direito a uma educação de qualidade. E o educador e a educadora têm um papel fundamental nesse processo. Para Freire:

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte. (FREIRE, 2001a, p. 98).

À vista disso, podemos refletir sobre como ir além, ao contrário de afirmar se é possível ou não haver escolas inclusivas. Assim sendo, devemos questionar sobre as verdadeiras possibilidades para que isso se efetive, como, por exemplo, formular as seguintes interrogações: De que modo pode acontecer? Quem assume os riscos? Em que tempo? A favor de quem pretendemos agir?

O educador e a educadora, mais do que qualquer outro ator e outra atriz educacional, podem ser considerados/as o elo entre a escola e a sociedade, aqueles/as que podem trazer o aluno e a aluna para o meio escolar, acolhê-los/as, respeitar suas singularidades, percebê-los/as como indivíduos únicos e auxiliá-los/as na construção de sua autonomia, possibilitando-lhes condições para que sejam livres, considerando-se direitos e deveres. Se não, na contramão da justiça, o educador e a educadora contribuem para a exclusão, em nome de oferecer uma educação “igualitária”, mas que, na prática, é comparativa, classificatória, que desconsidera a verdadeira condição do ser humano, visto que somos diferentes ao sentir, pensar, processar informações etc.

Valorizar a diversidade é palavra de ordem quando se busca uma escola inclusiva, não elitista e acolhedora, que respeita as singularidades de cada aluno e aluna. Em contrapartida, a escola poderá ser apenas reprodutora do autoritarismo e de uma ideologia elitista embasada em um saber engessado, conforme nos adverte Freire:

[...] é por isso que este desrespeito à criança e a sua identidade, este desrespeito ao mundo e ao mundo em que a criança está se fazendo pelo fato mesmo de estar tocando neste mundo, revela, indiscutivelmente, uma ideologia elitista e autoritária da escola. Quer dizer, a escola é elitista entre

outras coisas, porque só aceita como válido o saber já montado, o saber pseudamente terminado. Aí há um erro científico, também um erro epistemológico. É que não há saber nenhum que esteja pronto e completo. O saber tem historicidade pelo fato de se construir durante a história e não antes da história nem fora dela. (FREIRE, 2001a, p. 142).

Como escola do povo, ela deve respeitar a cultura e os saberes dos indivíduos que dela fazem parte, atendendo as suas necessidades e aos seus interesses, por meio de ações contextualizadas, de forma a tornar esses indivíduos capacitados para agirem conscientemente em seu meio social, qualificando-os como seres humanos cognitivamente preparados.

Muito mais de meramente alfabetizar, por exemplo, Freire concebe a educação como um ato de tomada de consciência que visa à transformação, especialmente a mudança nas esferas educacionais e sociais em um país marcado, ainda, por um analfabetismo mutilador e, também, por um abismo segregador entre as classes sociais. Um país que não garante os direitos básicos a uma parcela significativa da sociedade brasileira, relegada à margem, desumanizada; por um lado, por ser desprovida do elementar; e, por outro lado, os/as mais abastados/as, por serem indiferentes à realidade da maioria.

Contudo, como colocar em prática essa busca pela humanização? Como educadora e formadora de professores e de professoras, poderia contribuir nessa trajetória, de maneira sistemática, para que uma formação desses/as profissionais, no sentido da humanização, se tornasse teoria e prática nas escolas, de modo a coadjuvar para uma verdadeira educação libertadora? Como o pensamento e o legado freireano podem ser utilizados como um aporte para o desenvolvimento de uma educação inclusiva? Afinal, meu foco é que essa formação humanizadora reflita nas ações pedagógicas, no currículo de nossa escola no que tange ao respeito pelo outro, em busca de uma educação de qualidade para todos, em que diversidade é concebida como característica inerente ao ser humano.

Vivemos em uma época de rápidas transições em diversos níveis, e, segundo Freire, toda transição é sinônimo de mudança. Contudo, precisamos nos reconhecer como sujeitos históricos para que essas mudanças ocorram. No contexto de busca por uma escola inclusiva, essa mudança é urgente, necessária e requer rigorosidade de ações. De acordo com Freire, em *Educação e Mudança*:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente.

Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que queremos.  
(FREIRE, 2001a, p. 33).

A mudança será possível, portanto, apenas se houver revisão permanente do passado e do presente, a fim de que haja condições para se gestar transformações almejadas. No enalço dessas possíveis mudanças, trilhei um caminho sinuoso, mas redirecionado e repensado a todo instante.

Na Coordenação da Prefeitura de São Paulo, meu objetivo, em primeiro lugar, era fazer uma pesquisa na Secretaria Municipal de Educação (SME), documental, para, em seguida, escolher um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), onde se recebem vários jovens, adultos e adultas com deficiência. Assim, poderia acompanhar as reuniões de formação dos professores e das professoras que ali atuam, para verificar se existia uma formação humanizadora, ou seja, voltada à superação de preconceitos em relação aos educandos e às educandas; e, ainda, a fim de compreender de que maneira essas formações influenciavam nas práxis dos profissionais.

Visitar informalmente a SME foi tarefa fácil, pois, como servidora pública, os documentos puderam ser consultados. Entretanto, ao procurar efetivamente as escolas, encontrei algumas resistências por parte dos gestores, pois afirmavam: “estamos em um ano de mudanças, implementação de políticas públicas e reorganização curricular”. Desse modo, as barreiras burocráticas eram as justificativas de tais agentes.

Para mim, essa nova fase de implementação curricular deveria ser observada e analisada no coletivo, para que, juntos/as, encontrássemos caminhos para a efetivação desse novo currículo. Contudo, como esse não é o escopo deste trabalho, continuei em minha busca. Por conseguinte, resolvi escolher um novo campo para minha pesquisa, quando então tive a oportunidade de conhecer uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que, à primeira vista, trata de maneira diferenciada a questão da inclusão, da qual participam muitos educandos e muitas educandas com deficiência. Além do mais, nessa EMEF, os professores e as professoras procuram oferecer atividades diversificadas a esses alunos e a essas alunas, para que se sintam parte de suas turmas.

Entretanto, ao visitar essa escola e conversar com os membros da gestão e com alguns educadores e educadoras, pude perceber que havia um Plano de Ação direcionado às crianças com deficiência, mas de caráter pontual, nem sempre

aplicado, pois os professores e as professoras sentiam muitas dificuldades quando recebiam alunos e alunas especiais. Nos momentos de formação, as discussões eram aleatórias, em momentos coletivos, à medida que os problemas se apresentavam.

A partir dessa experiência significativa, decidi inscrever-me no concurso de remoção, processo interno que ocorre com os funcionários e as funcionárias da SME e indiquei, dentre outras, essa Unidade Escolar, muito concorrida, aliás. Qual não foi minha surpresa quando o resultado do concurso foi publicado: eu havia conseguido ser removida para a escola, como Coordenadora Pedagógica do Fundamental II.

Tão logo iniciou-se o ano letivo, já nessa nova escola, em uma das reuniões de formação com as Equipes Gestoras das Escolas, o tema central foi “O Currículo da Cidade”, a partir de um documento encaminhado pela SME para a sua execução em todas as Unidades da Rede.

Momentos diferentes estes em que vivemos, em que políticas públicas curriculares nos são impostas! Diferentemente do momento em que Freire foi Secretário da Educação do Município de São Paulo e afirmou, em um dos trechos do livro *Educação na Cidade*:

Recentemente, tivemos a primeira reunião com todos esses especialistas em que discutimos algumas hipóteses de projetos experimentais no campo da mudança curricular. É preciso afirmar que de forma alguma poderíamos estender às escolas – cuja vida diária, cujo mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas – os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em prática. Por convicção política e razão pedagógica recusamos “os pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. (FREIRE, 2001a, p. 43).

Não me surpreendi com essa situação, pois já passei por diversas administrações, e as ações, autoritárias e antidemocráticas, foram as mesmas. Por convicção política e razão pedagógica, decidi desenvolver, na referida escola, um trabalho que contribuísse para a formação permanente de professores e de professoras, voltada à humanização, por uma escola inclusiva.

Nesse sentido, redimensionamos democraticamente nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), com a participação da comunidade escolar, dos professores, das professoras e da gestão, e refizemos o Projeto Especial de Ação (PEA). Possíveis caminhos começaram a ser desenhados. Assim, dei continuidade ao meu trabalho, com a proposta de analisar e participar dos momentos de formação dos professores e das professoras do Fundamental I, que ficam sob a responsabilidade da outra Coordenadora Pedagógica da escola, além de observar como a formação proposta

no PEA se revela nas ações pedagógicas desses/as profissionais. Dessa maneira, iniciaram-se os objetivos pretendidos naquela escola.

Após esse breve percurso permeado pelos fatores pessoais e profissionais que me conduziram à pesquisa que ora se apresenta, trago, a seguir, os objetivos que norteiam esta tese de Doutorado.

O objetivo geral desta pesquisa é **analisar como a formação de professores e de professoras do Ensino Fundamental I da EMEF Professor Gilmar Taccola, baseada em aportes freireanos, contribui para a inclusão de crianças com deficiência.**

Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- a. Analisar o Currículo da Cidade, base para o Projeto Político Pedagógico da escola e sua concepção de formação dos professores e das professoras na perspectiva de uma escola inclusiva.
- b. Identificar os momentos de uma formação humanizadora, proposta no Projeto Especial de Ação.
- c. Observar os momentos de reflexão das práticas pedagógicas inclusivas.
- d. Identificar práticas pedagógicas inclusivas nos diferentes espaços da escola, decorrentes da formação dos professores e das professoras.

Além dos objetivos elencados, o propósito deste trabalho é contribuir, a partir das pesquisas efetuadas, para mudanças educacionais e sociais sob uma perspectiva contra hegemônica, baseada em aportes freireanos, a fim de verificar-se e apresentar como a escola pode participar desse processo em espaços de contradição, também presentes em espaços de formação, dada a natureza contraditória inerente às atividades humanas.

Após a elaboração dos objetivos, esta tese passou a ser ainda mais direcionada àquilo que se pretendia, sobretudo, a partir dos estudos desenvolvidos nas disciplinas oferecidas pelo Programa<sup>4</sup> da PUC-SP, principalmente na Cátedra Paulo Freire, espaço de aprofundamento dos conceitos e aportes freireanos. Nesses encontros,

---

<sup>4</sup> Disciplinas cursadas pela pesquisadora: Seminário de Pesquisa; Estudos Avançados em Currículo, Cátedra Paulo Freire: Paulo Freire: Política, Teoria e Prática; Epistemologia e Educação; Cátedra Paulo Freire: Fundamentos e Práticas da Pedagogia Freireana; Formação de Educadores na Contemporaneidade: Currículo na Diversidade; Cátedra Paulo Freire: Pedagogia Freireana – Subsídios à Docência e à Pesquisa; Seminário de Projetos Integrados: o pensamento de Paulo Freire no quadro da Educação Crítica; Paulo Freire: Justiça Social e Democratização da Educação e Orientação.

orientandos, orientandas e não-orientandos/as têm a oportunidade de estudar Paulo Freire, sua obra e seu legado, e reinventá-lo à luz do presente, por meio de pesquisas, estudos e discussões, especialmente por considerar o caráter atual do pensamento do Patrono da Educação Brasileira.

Quanto às disciplinas cursadas neste período de doutoramento, mereceu destaque, por ter relação direta com o escopo desta pesquisa, aquela direcionada à “Formação de Educadores na Contemporaneidade: Currículo na Diversidade”, pois, segundo o ementário do Programa, ela está

[...] articulada ao estudo da arquitetura do currículo em suas diversas expressões na contemporaneidade. O estudo do fazer docente nos espaços educativos é analisado dentro do contexto sócio-político, econômico e cultural a partir das transformações do mundo do trabalho, identificando-se nesse cenário: as perspectivas teóricas, práticas curriculares diferenciadas e tendências atuais que circundam esse tema. (EMENTAS, Pós-Graduação PUC-SP, segundo semestre de 2016).

Logo, por ter como um de seus objetivos a problematização da escola como espaço educativo de inclusão/exclusão social, toda essa discussão foi bastante pertinente, pois vem ao encontro da hipótese levantada pela pesquisadora.

Além disso, em continuidade e aprofundamento à pesquisa, procedi à investigação da literatura existente sobre o tema. Assim, realizei um levantamento nos bancos de teses e dissertações, a fim de encontrar estudos correlatos que a complementassem ou pudessem ser usados como parâmetro. A pesquisa foi realizada nos seguintes bancos de dados: na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>5</sup>, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>6</sup>; no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>7</sup>, por meio das seguintes palavras-chave: Paulo Freire, formação de professores, pessoas com deficiência. Não

---

<sup>5</sup> Desenvolvida e coordenada pelo IBICT, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, além de integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência & Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando mais visibilidade à produção científica nacional.

<sup>6</sup> O IBICT, Instituto de Informação em Ciência e Tecnologia, coleta e disponibiliza apenas título, autor, resumo, palavras-chave, ou seja, os dados de pesquisas (teses e dissertações); assim, os trabalhos completos permanecem para consulta nas instituições onde ocorreram suas defesas. O acesso pode ser feito por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.ibicit.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20bibliotecadigital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>.

<sup>7</sup> Os Bancos de Dissertações e Teses têm seu acesso disponibilizado pelo endereço eletrônico: <http://bancodeteses.capes.gov.br>.

foram encontrados trabalhos com essas palavras-chave. Resolvi, então, usar a terminologia mais antiga: pessoas com necessidades especiais.

Após a mudança de uma das palavras-chave, foram encontradas cinco teses e dez dissertações, totalizando 15 pesquisas. Foram selecionados seis trabalhos<sup>8</sup>, por apresentarem-se pertinentes à realização deste estudo. A análise desses trabalhos auxiliou o desenvolvimento desta pesquisa por possuírem diferentes enfoques ao tema escolhido, permitindo que novos autores e autoras fossem acrescentados/as ao referencial teórico. Além disso, as abordagens da inclusão, em diferentes contextos, possibilitaram reflexões enriquecedoras para esta pesquisa.

Dos 15 trabalhos analisados, a partir de seus resumos, seis revelaram-se aproximar do objeto de estudo desta pesquisa, a formação de professores e de professoras para a inclusão de alunos com deficiência, a partir de referenciais freireanos. Os principais pontos de aproximação com tais trabalhos foram: o referencial freireano, a formação de professores e de professoras e a inclusão de alunos e de alunas com deficiência.

Um das pesquisas (MENEZES, 2008)<sup>9</sup>, por exemplo, aponta a necessidade da formação de professores e de professoras como um processo permanente, já que a formação inicial não contempla a educação de alunos e de alunas com deficiência. Essa formação permanente, segundo a autora, pode suprir a lacuna existente entre a teoria e a prática docente, implicando em atitudes e compromissos com o fomento de um ambiente que tenha a diversidade como foco central da aprendizagem. Além disso, ressalta ainda a importância de investimentos públicos no que concerne à formação docente.

Um outro estudo<sup>10</sup> (PATTUZZO, 2014) apresenta a inevitabilidade do trabalho colaborativo entre a coordenação e os demais profissionais da escola, a fim de criarem-se possibilidades de organização e de prática docente, bem como do currículo escolar, favorecendo a participação de todos/as os/as docentes nas atividades realizadas na escola. Evidencia, ainda, a importância dos momentos de formação que

---

<sup>8</sup> Trabalhos correlatos aqui utilizados: Pattuzo (2014), Pereira (2016), Marques (2007), Menezes (2008) Silva, M. E. N. (2014) e Silva, M. C. (2015).

<sup>9</sup> Refiro-me à tese *Formação de Professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*, de Menezes (2008).

<sup>10</sup> Trata-se da dissertação *O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum*, de Pattuzo (2014).

se dá por meio do diálogo e das relações dos diferentes profissionais do espaço escolar.

Pereira (2016)<sup>11</sup>, por sua vez, apontou a fragilidade na formação inicial de professores e professoras, no que se refere à educação inclusiva, por ocorrer de forma fragmentada, carecendo de profundas reflexões por parte dos/as docentes e dos/as responsáveis por essa formação. Aponta indicadores para a ampliação da discussão da diversidade, caminhos para uma reestruturação curricular e da formação docente, de modo que a inclusão escolar se concretize de maneira transversal, contribuindo para uma sociedade mais fraterna, com vistas à verdadeira mudança social.

Já Silva, M. C. (2015)<sup>12</sup> assinala a importância da existência de espaços dialógicos de formação, que possibilitam aos educadores e às educadoras uma autopercepção de pertencimento, como coparticipantes no processo de aprendizagem dos alunos e das alunas da Educação Especial. A autora destaca, também, a necessidade de investimentos financeiros nos processos formativos docentes, espaços que devem ser concebidos como espaços produtores de diferentes saberes.

No quinto estudo analisado (SILVA, M. E. N., 2014),<sup>13</sup> a pesquisadora demonstra a convicção de que é preciso transformar as diferenças em possibilidades; esta seria uma maneira mais justa de respeitá-las e compreendê-las. Para tanto, é necessário que se invista na formação dos professores e das professoras. Por meio dessas formações, esses/as profissionais podem ultrapassar a visão equivocada que se têm das pessoas com deficiência, concebidas, muitas vezes, como incapazes.

O sexto trabalho<sup>14</sup> (MARQUES, 2007) refere-se a uma pesquisa efetuada em cotutela entre a Universidade de São Paulo e a Universidade Lumière Lyon-2, na França, que analisou o pensamento freiriano sob a perspectiva dos fundamentos da educação inclusiva, considerando-se estes três enfoques: o filosófico, o antropossociológico e o pedagógico. As análises da autora demonstraram que o conceito de “Escola Popular”, concebido por Paulo Freire, “[...] traça as rupturas

---

<sup>11</sup> Refiro-me à tese *Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos*, de Pereira (2016).

<sup>12</sup> Trata-se da dissertação *Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se*, de Silva, M. C. (2015).

<sup>13</sup> Refiro-me à dissertação *Formação e saberes: os desafios da docência na Educação Especial*, de Silva, M. E. N. (2014).

<sup>14</sup> Trata-se da tese intitulada *Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: Rupturas e mudanças culturais na escola brasileira* (MARQUES, 2007).

necessárias para a passagem de práticas pedagógicas excludentes às práticas abertas à diversidade” (MARQUES, 2007, p. 15), principalmente as que se referem às crianças com deficiência.

O principal diferenciador desta pesquisa com as demais encontradas é o uso da terminologia atualizada, “pessoas com deficiência”, bem como a categoria “humanização” no que concerne à formação de professores para o atendimento a esse público-alvo de alunos e de alunas.

No que compete ao aparato metodológico, esta é uma pesquisa que adota a abordagem qualitativa como opção metodológica e o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Já os procedimentos e os instrumentos para a coleta de dados, são: a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos (PPP, PEA, Registro dos professores e das professoras, Diário de Campo da pesquisadora), entrevistas semiestruturadas individuais e a observação participante.

Com o objetivo de organizar e explicar a pesquisa, segue a estrutura deste trabalho, organizado por meio dos seguintes capítulos: Nesta **Introdução**, denominada de **Primeiras Linhas**, narro, brevemente, minha trajetória pessoal e profissional, relacionando os caminhos por mim trilhados com o problema de pesquisa, os objetivos propostos, a metodologia selecionada, bem como os procedimentos para a coleta de dados.

O Capítulo 1, **O que a História da Educação Especial e Inclusiva nos revela**, traz o relato sobre a história da Educação Especial Inclusiva, no plano geral e, mais especificamente no Brasil, bem como a evolução da legislação pertinente.

O Capítulo 2, **Que seja a educação um quefazer permanente**, traz um breve histórico sobre a formação de professores e professoras no Brasil, aborda os princípios da formação permanente na perspectiva freireana e apresenta a trama conceitual freireana que orienta esta pesquisa.

O Capítulo 3, **Os caminhos da investigação**, apresenta a abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o contexto da pesquisa, a escola escolhida, os sujeitos pesquisados, os momentos de formação dos professores e das professoras no PEA e suas práticas decorrentes dessa formação.

O Capítulo 4, **A tessitura dos dados**, aborda a organização dos dados coletados e a análise, a partir das categorias apresentadas na trama conceitual freireana: educação especial inclusiva, conscientização, humanização, diálogo, justiça social e práxis.

As **Considerações finais** apresentam a síntese das conclusões relativas à pesquisa, bem como os anúncios e as denúncias que permeiam o processo de formação dos professores e das professoras para o trabalho com alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, sob o prisma freireano, na busca de uma escola mais justa e democrática. Ao final do trabalho, encontram-se as **Referências**, os **Apêndices** e o **Anexo**.

## 1 O QUE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS REVELA

A inclusão escolar de pessoas com deficiência, ao longo da história, tem sido alvo de discussão no que tange à justiça social, à formação de professores e de professoras, às adaptações curriculares e aos demais temas ligados ao respeito à diversidade.

Se, no cenário atual, falamos naturalmente em uma escola que deve se preparar para receber as pessoas com deficiência, refletindo abordagens diversificadas, adaptações curriculares, respeito às diferenças, é necessário esclarecer que esse contexto, embora necessite de incontestáveis melhoras e políticas públicas mais eficientes e efetivas, nem sempre assim se apresentou. Caminhos sinuosos, dos quais muitas pedras precisaram ser retiradas (e ainda se faz preciso), foram percorridos para que chegássemos ao modelo escolar inclusivo que temos hoje.

Como afirmado, ainda temos muito a conquistar, mas devemos ressaltar que as verdadeiras escolas inclusivas devem ter como base os princípios da solidariedade, da justiça, da tolerância, da igualdade de direitos; diferentemente de ter como alicerce princípios humanitários, desumanizadores, de quem caridosamente abarca os alunos e as alunas com deficiência<sup>15</sup>. Assim, a escola que almejamos se alicerça, solidariamente, na busca da humanização dos sujeitos.

Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) apresenta a desumanização como resultado das injustiças, da opressão, ou seja, é a deturpação da humanização:

A pedagogia do Oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objeto de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 1987, p. 41).

Apesar dos avanços que serão apontados neste capítulo, muitos alunos e muitas alunas com necessidades educacionais especiais vivem, ainda, verdadeiras situações de opressão, de desumanização, por parte de seus professores e de suas professoras, da escola, da sociedade da qual fazem parte.

---

<sup>15</sup> A pesquisadora optou pelo uso do termo pessoas, crianças e adolescentes com deficiência, referindo-se às crianças, aos/às jovens e aos/às adultos/as com diferentes necessidades, no âmbito escolar: necessidades físicas, intelectuais e altas habilidades.

Por isso, é relevante apresentar a Educação Especial como um sistema maior, respaldado por políticas públicas que garantam a igualdade de direitos de todos os seres humanos, em respeito a sua vocação ontológica do ser-mais, para que se tenha, realmente, uma Educação Inclusiva sendo concretizada em espaços escolares inclusivos.

De acordo com Paulino e Santos,

[...] a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais, e com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, temos como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir. (PAULINO; SANTOS, 2008, p. 12).

A escola é um locus propício para que a inclusão ocorra, necessitando, para tanto, contar não apenas com adaptações em seus prédios, ações de acessibilidade arquitetônica, mas, principalmente, investir nos indivíduos que ali estão, sejam eles educadores e educadoras, gestores e gestoras, alunos e alunas e comunidade escolar.

Segundo Glat e Fernandes (2005, n.p.), “[...] a Educação Especial se constitui originalmente como campo de saber e área de atuação a partir do modelo médico ou clínico”. A partir dessa concepção, percebemos, ao longo da história, que as instituições que assumiram esse modelo concebiam a educação pela ótica terapêutica.

Entre os anos de 1970 e 1980, o campo educacional adotou o modelo de Educação Especial, com o objetivo de “integrar” as pessoas que possuíam alguma possibilidade de frequentar o ensino regular. Às que não apresentavam essas condições, restava-lhes as instituições especializadas ou salas especiais na rede regular de ensino. Ao longo da história, percebemos inúmeros progressos e retrocessos em relação aos caminhos percorridos para que se chegasse à Educação Inclusiva.

Para falarmos sobre o assunto, fizemos uma incursão na história, baseadas em pesquisas de estudiosos de vários países, com o propósito de buscarmos fundamentos constituintes de seu alicerce teórico. Além disso, apresentamos a terminologia atual dessa modalidade educativa, os documentos legais que garantem

sua implementação e concretização no chão da escola, partindo do conceito de Educação Especial e de Escola Inclusiva.

### 1.1 Aspectos históricos da Educação Especial e Inclusiva em âmbito mundial

Podemos afirmar que as pessoas com deficiência desafiaram a história da humanidade. São sobreviventes em um contexto que, paulatinamente, passou da exclusão total à sociedade inclusiva que, *utopicamente*<sup>16</sup>, defendemos e acreditamos. Assim sendo, demonstramos aqui, por meio do contexto histórico apresentado, como e por que chegamos, nos dias de hoje, à educação inclusiva.

Alguns/mas pesquisadores/as em Educação Especial (KIRK; GALLAGHER, 1979; MENDES, E. G., 1995; SASSAKI, 1997), ao realizarem um estudo histórico na área, elencaram quatro estágios em relação ao desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiência. De acordo com os/as autores/as, o primeiro estágio refere-se à era pré-cristã, desde a antiguidade na Grécia, destacando-se Esparta, quando as pessoas com deficiência eram ignoradas, hostilizadas e até eliminadas, pois a sociedade, movida por superstições, as concebia como seres malignos e ameaçadores. Eram indivíduos considerados sub-humanos, por não se adequarem ao modelo de beleza ou vigor físico. Esse período histórico pode ser considerado “fase da exclusão total”, legitimada pela sociedade vigente. A aniquilação e a deserção desses sujeitos eram comuns. Nesse contexto, segundo Mazzota (2005),

[...] a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da sociedade. (MAZZOTA, 2005, p. 16).

O estágio seguinte (entre os séculos XVIII e XIX), denominado a “fase da institucionalização”, foi pautado nos princípios da segregação social, quando então as pessoas com deficiência eram atendidas em asilos e hospitais, instituições com fins filantrópicos ou religiosos, permanecendo encarceradas em instituições residenciais. Não podemos deixar de evidenciar um avanço, pois, pela primeira vez na história,

---

<sup>16</sup> O conceito de utopia destacado é aquele defendido por Paulo Freire. Segundo Gadotti (1996, p. 81), o autor “[...] foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca ao: denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada”.

esses sujeitos estiveram sob os olhares da sociedade, mesmo que de modo segregado. É quando desponta a

[...] denominada concepção organicista, que concebe deficiência como sinônimo de doença. Neste período a medicina começa a desempenhar um forte papel no atendimento e os portadores de deficiências passam a ser vistos como clientela e objetos de estudo. [...] é iniciada a tentativa de descrever e categorizar as deficiências e de diferenciar a deficiência da doença mental. (MENDES, E. G., 2001, p. 57).

Nesse período, com o avanço na medicina e na saúde, iniciaram-se os estudos sobre as pessoas com deficiência, com o propósito de auxiliá-los na resolução de seus problemas. De acordo com Pan:

A construção do sentido da chamada deficiência intelectual passa por movimentos contraditórios incessantes ao longo da história, resultante de práticas que oscilam entre, de um lado, a absoluta indiferença e até mesmo formas de extermínio e de outro, interessantes formas de acolhimento, como a pena, a caridade e tolerância. (PAN, 2010, p. 33).

É também a partir do século XVIII que encontramos as primeiras iniciativas inclusivas, com o objetivo de evitar o isolamento dos cegos e das cegas “excepcionais” e desenvolver suas potencialidades (LEMOS, 1981 *apud* BUENO, 1993, p. 56). Stainback e Stainback (1999) ressaltam uma manifestação paralela de outra tendência, nos Estados Unidos (entre os anos de 1842 e 1918), com o surgimento de escolas públicas “comuns”, que abarcavam a maioria das crianças e acabaram por receber inúmeros recursos para que isso ocorresse.

No terceiro estágio (final do século XIX e início do século XX), com fins de redução da segregação, destacam-se o surgimento e a expansão de escolas especiais comunitárias e classes especiais públicas, com o objetivo de oferecer à pessoa com deficiência uma modalidade de educação especializada. De acordo com Mendes, E. G. (1995), essas escolas especiais apostavam na recuperação das pessoas com deficiência, por meio de escolarização e de treinos pertinentes, para que elas se tornassem produtivas à sociedade.

Entre os anos de 1850 e 1920, surgem inúmeras escolas residenciais nos Estados Unidos, baseadas no molde europeu, como os externatos, já que as escolas residenciais não eram mais consideradas “apropriadas para a educação do deficiente mental”. Nesse modelo institucional, permaneciam as pessoas ditas como eternas dependentes, incuráveis, sem nenhuma possibilidade de receberem uma educação formal.

Um dos adventos que influenciou a aposta na recuperação da pessoa com deficiência, foi o fim da Segunda Guerra Mundial. Nos Estados Unidos, muitos indivíduos com seqüela de guerra passaram a ser defendidos em seus direitos, por grupos que, de alguma maneira, se sensibilizaram e se responsabilizaram pelos cidadãos que se tornaram pessoas com deficiência, na defesa de seu país. A partir dessa mobilização, os demais países passaram a investir na recuperação desses indivíduos. Além disso, a perda de muitas vidas tornou, de maneira geral, a mão de obra mais escassa. Para Aranha (1995), outras variáveis (social, econômica e política) também influenciaram o modo de conceber e integrar as pessoas com deficiência. Movimentos de defesa dos direitos das minorias (negros, latino-americanos, pessoas com deficiência), pressionaram o governo a organizar ações anti-segregação a essas minorias.

Nos anos que se referem à primeira metade do século XX, surgiram grandes organizações formadas por pais e mães de pessoas com deficiência, influenciando diretamente às modificações na esfera da Educação Especial, inclusive no surgimento de leis pertinentes.

Por volta dos anos de 1970, inicia-se o quarto estágio, chamado “a fase da integração”, impulsionada pelo movimento mundial da integração dos sujeitos com deficiência, que tinha por objetivo inserir esses sujeitos em ambientes educacionais, os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada “normal” (KIRK; GALLAGHER, 1979; MENDES, E. G., 1995; SASSAKI, 1997; SILVA, M. D. E., 1998).

Naquela época, protagonizava-se, nos Estados Unidos, o movimento de “vida independente”, envolvendo os próprios indivíduos com deficiência, profissionais e familiares. O objetivo era evidenciar a necessidade de a pessoa com deficiência construir sua autonomia, tornando-se mais emancipada. Nesse contexto, surgem, em 1975, nos Estados Unidos, a Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiência e o Programa de Ação das Nações Unidas, que visavam implementar tais direitos, amparados legalmente pela Lei Nº 94.142 de 1975, que regulamentou oficialmente a colocação de pessoas com deficiência em ambientes menos restritivos possíveis, nos Estados Unidos.

Impulsionada pelo lema do Ano Internacional das Pessoas com deficiência “Participação Plena e Igualdade”, lançado em 1981 pela ONU, uma parcela da população, em muitos países, começou a constatar que haveria uma necessidade de

mudança também da sociedade, para se fazer valer esse direito, conforme relata Regen (1998). Assim, intensificaram-se, em âmbito mundial, as discussões sobre a fusão do ensino especial com o regular. Era o início de uma concepção social, que passou a considerar a pessoa com deficiência “produtiva”, caso recebesse educação e treinamentos adequados.

Nesse contexto histórico, Sala e Aciem afirmam:

Do ponto de vista político, [...] muitos países começaram a carecer de mão de obra com melhor formação, o que era mais possível de se obter a partir da escolarização de todos, tornando-se aqui a escola como lócus privilegiado de formação por contar com espaço coletivo amplo e com profissionais especializados para o trato do saber sistematizado. Assim, quer por conscientização, interesses e/ou necessidades civis, quer por interesses/necessidades governamentais, passou-se a questão do acesso de todos à escola. (SALA; ACIEM, 2013, p. 10).

Por conta dos fatos apontados, as décadas de 1980 e 1990 foram férteis na promoção de seminários, assembleias, conferências, em todo mundo, recebendo destaque a *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, em Jomtien, Tailândia (1990), que resultou na *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos*; e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, que contou com a presença de representantes de 92 governos e 25 ONGs, realizada em Salamanca, Espanha (1994), cujo resultado, quatro anos depois, foi a *Declaração de Salamanca*<sup>17</sup>.

Para Carvalho (2018), a Conferência da qual resultou a Declaração de Salamanca apresentou os objetivos de uma escola inclusiva, influenciando diretamente os sistemas de ensino, que, reformulados, passam a atender aos sujeitos com deficiência, de acordo com a necessidade de cada um.

Dos fatos relevantes dos estágios aqui abordados, merecem destaque os apresentados no Quadro 1 a seguir.

---

<sup>17</sup> A *Declaração de Salamanca* tratou de princípios, políticas e práticas da Educação Especial, apresentando a seguinte orientação integradora: As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 2).

Quadro 1 – Fatos relevantes da história das pessoas com deficiência

O que foi criado produções/instituições	Influenciador/ Criador	Breve descrição	Local	Ano
Primeira obra impressa sobre a Educação de deficientes	Jean-Paul Bonet	“Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar”	França	1620
Primeira Instituição Especializada na Educação de Surdos-Mudos	Abade Charles M. Eppée	Instituição que oferecia o “método de sinais” como um complemento ao alfabeto manual e para denominar muitos objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos.	França	1770
Primeiro método oral para surdos-mudos	Samuel Heineck	Método que pretendia ensinar os surdos-mudos a lerem e a falarem. Hoje, aperfeiçoado e denominado “leitura labial”.	Alemanha	1770
Instituto Nacional dos Jovens Cegos	Valentin Haüy	Instituição que inspirou a criação de muitas outras, por não apresentar apenas características de asilo, ensinava a leitura tátil, por meio de letras em relevo.	França	1784
Primeiro Manual de Educação de Retardados	Jean Marc Itard	Resultado da aplicação dos primeiros métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais (experiências de aprendizagem, motivação e recompensa), durante cinco anos, em uma criança resgatada da floresta de Averyon, Sul da França, chamada Vitor.	França	1801
Instituto Nacional dos Jovens Cegos	Oficial do Exército Charles Barbier	Sistema elaborado pelo Oficial, embasado no processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes, representando os 36 sons básicos da língua francesa, utilizado para a transmissão noturna de mensagens nos campos de batalha, para não atrair a atenção dos inimigos.	França	1819
Sistema Braille	Louis Braille	O jovem cego Louis Braille adaptou o código militar de comunicação noturna para as necessidades dos cegos, transformando-o no conhecido sistema Braille de escrita e leitura, até hoje utilizado. O código utiliza apenas seis pontos salientes na célula Braille e possibilita sessenta e três combinações.	França	1829

(conclusão)

O que foi criado produções/instituições	Influenciador/ Criador	Breve descrição	Local	Ano
Primeiro internato público para “Crianças Retardadas Mentais”	Médico Eduard Seguin	Referenciado nos estudos de Jean Marc Itard e na neurofisiologia, lançava mão de materiais didáticos, músicas, cores, orientando os professores no seguimento de seus processos de treinamento sistemáticos.	França	Não encontrado
Metodologia Baseada na Autoeducação	Maria Montessori	Adequou estudos anteriores, incentivando o uso de materiais didáticos concretos, coloridos e atraentes (blocos, encaixes, letras em relevo), não apenas com crianças “retardadas mentais” em idade escolar, mas também para crianças normais em idade pré-escolar.	Itália	(1870-1956)

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

No próximo tópico deste capítulo, apresentamos os caminhos trilhados pela Educação Especial para uma Educação Inclusiva no Brasil, ressaltando o contexto social e político do qual ela emergiu.

## 1.2 Aspectos históricos da Educação Especial voltada à Educação Inclusiva no Brasil

Podemos considerar que o marco inaugural da Educação Especial no Brasil foi o ano de 1854, com a fundação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”<sup>18</sup>. Esse instituto tinha como finalidade fornecer educação primária, secundária (algumas áreas), instrução musical e ofícios fabris para os cegos. Criado a partir do projeto apresentado pelo jovem José Álvares de Azevedo, nascido cego, o Instituto foi inaugurado com o apoio do Imperador D. Pedro II, em 17 de dezembro de 1854.

Em 1857, foi fundado o “Instituto dos Surdos-Mudos”<sup>19</sup>, com o objetivo de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos e às surdas. Teve seu projeto inicial apresentado por Hernest Hue, que era surdo de nascença e professor do Instituto Nacional de Paris. Hue portava uma carta de recomendação do Ministro da Instrução Pública da França; ele obteve, assim, apoio e aprovação do imperador.

<sup>18</sup> O Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve seu nome alterado no ano de 1891, sendo, até hoje, denominado “Instituto Benjamin Constant” (IBC).

<sup>19</sup> Hoje denominado “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, o INES. Teve seu nome alterado no mesmo ano de sua criação.

Ao final do império, surgem as primeiras instituições voltadas às pessoas com deficiência, de caráter médico-pedagógicas<sup>20</sup>: a primeira, em 1874, criada em parceria com o Hospital Juliano Moreira, em Salvador/BA; e uma segunda, de ensino regular, no Rio de Janeiro/RJ, em 1887, denominada “Escola México”, que atendia, além de um público-alvo concebido como “normal”, às pessoas com deficiências físicas e visuais.

Com a chegada do século XX, vários avanços em relação à Educação Especial Inclusiva surgem. Por volta de 1915, são publicados três importantes trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiências mentais: *A educação da infância anormal da inteligência no Brasil*, de Clementino Quaglio, de São Paulo, *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência* e *A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina*, de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro.

Na segunda década do século XX, publica-se a obra *Infância Retardatária*, de Norberto de Souza Pinto, de Campinas, São Paulo. Em 1925, em Belo Horizonte, é criada a Escola Estadual São Rafael, especializada na educação de alunos e de alunas com deficiência visual.

Em 27 de maio de 1928, é fundado o Instituto Padre Chico, em São Paulo, no bairro do Ipiranga. Concebido como escola residencial para o atendimento de crianças com deficiência visual, tem seu nome instituído como uma homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (MAZZOTTA, 2005).

No ano de 1929, em 15 de abril, na cidade de Campinas, é fundado o Instituto Santa Terezinha. Para que isso acontecesse, duas religiosas foram a Paris para especializarem-se no ensino de crianças surdas, no Instituto de Bourg-la-Reine. Em 1933, o Instituto foi transferido para São Paulo. É mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário (MAZZOTTA, 2005).

Em 1931, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo inicia o atendimento educacional a alunos e alunas internados/as para tratamento relativo à deficiência física. No ano de 1935, em Minas Gerais, sob a influência da Educadora Helena Antipoff, foi criada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, para crianças com distúrbio de conduta e deficiência mental. Em 1942, é lançada a “Revista Brasileira para Cegos”, editada em Braille pelo Instituto Benjamim Constant. Foi a primeira com essa

---

<sup>20</sup> As Instituições anteriores estavam atreladas ao atendimento assistencialista e medicinal, de acordo com Jannuzzi (1992) e Mazzotta (1996).

característica, no Brasil. No ano de 1943, o Instituto Benjamim Constant instala uma imprensa Braille, para atender aos alunos do próprio Instituto. Além disso, por meio da Portaria Ministerial Nº 504, de 17 de setembro de 1949 (CAPE, 200-), inicia a distribuição gratuita de livros para as pessoas cegas.

Vale ressaltarmos que, em 18 de setembro de 1945, o então presidente Getúlio Vargas assina o Decreto-Lei Nº 7.967, reabrindo a entrada de imigrantes no Brasil. No entanto, demonstrando uma visão eugenista e discriminatória, permite apenas que ingressem no país as pessoas que apresentam “[...] na composição étnica do país, as características mais convenientes de sua ascendência européia” (BRASIL, 1945, n.p.).

Em 11 de março de 1946, é criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que passa a distribuir livros impressos em Braille. No mesmo ano, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) publica a cartilha “Vamos Falar”, dirigidas às crianças surdas, de autoria de Léa Paiva Borges Carneiro e Jorge Mário Barreto, professores do Instituto.

No ano de 1947, em colaboração à Fundação Getúlio Vargas, o Instituto Benjamim Constant oferece o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos, no Rio de Janeiro. Mais tarde, entre os anos de 1951 e 1973, esse mesmo curso é executado em parceria com o então denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (hoje, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP).

Na década de 1950, muitas ações a favor da pessoa com deficiência efetivaram-se:

- Em 1951, é criado, no INSM, o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos (primeiro curso normal para professores na área da surdez). Helen Keller visita o INSM.
- Em 13 de outubro de 1952, é instalada, no bairro de Santana, a Escola Municipal Helen Keller, o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas.
- No ano de 1953, é instituído, no INSM<sup>21</sup>, em parceria com a Escola Nacional de Belas Artes, o Curso de Artes Plásticas.

---

<sup>21</sup> Em 12 de junho de 1969, o Instituto passa a pertencer à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vinculado ao Centro de Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC), hoje DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. Disponível em [http://www.pucsp.br/derdic/int\\_derdic/historia.html](http://www.pucsp.br/derdic/int_derdic/historia.html). Acesso em: 9 out. 2018.

- Em 18 de outubro de 1954, acontece a fundação do Instituto Educacional São Paulo (IESP). Seus primeiros professores eram pais de alunos que possuíam apenas o Curso Normal e nenhuma formação especializada. Nesse mesmo ano, no Rio de Janeiro, é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), difundindo-se em todo território nacional.
- Em 11 de dezembro de 1954, é fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira associação da APAE<sup>22</sup>.

Entre os anos de 1957 e 1993, o Governo Federal lança uma série de campanhas a favor do atendimento educacional das pessoas com deficiência:

- 1957 – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída por Decreto, foi extinta por evidenciar duplicidade de ações.
- 1958 – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão – associada ao Instituto Benjamin Constant, foi transmitida para o gabinete do Ministério de Educação e Cultura, passando a ser denominada “Campanha Nacional de Educação de Cegos” (CNEC).
- 1960 – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), amplamente apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), surgiu do movimento realizado pela Sociedade Pestalozzi e da APAE do Rio de Janeiro.

Os movimentos mundiais a favor da inclusão e o processo de redemocratização da nação, no final dos anos de 1980, serviram para o surgimento de legislações pertinentes no Brasil, favorecendo a abertura de caminhos para uma educação inclusiva.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada, pelo presidente João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei Nº 4.024, que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios

---

<sup>22</sup> Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede APAE destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Uma pesquisa realizada pelo Instituto QUALIBEST, em 2006, a pedido da Federação Nacional das APAEs, mostrou que a APAE é conhecida por 87% dos/as entrevistados/as e tida como confiável por 93% deles/as. São resultados expressivos e que refletem o trabalho e as conquistas do Movimento Apaeano na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Nesse esforço, destacam-se a incorporação do Teste do Pezinho na rede pública de saúde, a prática de esportes e a inserção das linguagens artísticas como instrumentos pedagógicos na formação das pessoas com deficiência, assim como a estimulação precoce como fundamental para o seu desenvolvimento. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2018.

presentes na Constituição. É a primeira legislação nacional que menciona a Educação Especial, apresentando dois artigos referentes à Educação de Excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação. E relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos, tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p. 11.429).

A Lei Nº 5.692, sancionada no dia 11 de agosto de 1971, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médice, apresenta, em seu artigo 9º, uma recomendação de caráter terapêutico às pessoas com deficiência:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 6.377).

As campanhas anteriormente citadas, juntamente à LDBN, impulsionam a organização, por parte do Governo Federal, de um atendimento educacional especializado. No ano de 1972, no dia 25 de maio, no Rio Grande do Sul, por meio de uma Portaria do Ministério da Educação, é criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial, com o objetivo de “[...] delinear a política e as linhas de ação do Governo na área da Educação de Excepcionais” (MAZZOTTA, 2005, p. 54), formado por representantes do INEP, da Campanha Nacional de Educação de Cegos, da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais e educadores (MAZZOTTA, 2005). Naquele ano, o Brasil, pela primeira vez, participa das Paraolimpíadas, na cidade de Munique, Alemanha.

Em 1973, por meio do Decreto Nº 72.425, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>23</sup>, com o objetivo de “[...] promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, p. 6.426). No dia 25 de setembro de 1976, em Bauru, é fundada a Sociedade para Reabilitação e Reintegração do Incapacitado (SORRI), para atender às pessoas com deficiência física, mental, auditiva, visual e social, a partir de 14 anos de idade, com

---

<sup>23</sup> O CENESP, com sede no Rio de Janeiro, era ligado ao MEC. Em 1986, torna-se Secretaria de Educação Especial (SESPE). Tendo a Coordenação Geral transferida para Brasília, de acordo com Mazzota (2005, p. 59), “[...] parece ter contribuído para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder político da Educação Especial”.

foco nas pessoas com hanseníase.<sup>24</sup> Em 1979, é criada a Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas com deficiência, com o objetivo de reunir as entidades de pessoas com diferentes tipos de deficiência.<sup>25</sup>

Nos anos de 1980, destacam-se os seguintes fatos:

- 1980 – Em maio, acontece a Coalizão de Pessoas com deficiência, por meio da iniciativa do grupo denominado Movimento pelos Direitos da Pessoa Deficiente, com o objetivo de discutir um documento com apresentação de propostas para o Ano Internacional de Pessoas com deficiência (SILVA, O. M., 1987). Em julho, realiza-se, na Cidade de São Paulo, o Segundo Congresso Brasileiro de Reintegração Social, para discutirem-se algumas propostas encaminhadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) a serem debatidas durante o Ano Internacional de Pessoas com deficiência (SILVA, O. M., 1987). Em 16 de julho, o presidente da República assina o Decreto Nº 84.919, que cria a “Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com deficiência” (BRASIL, 1980).<sup>26</sup>
- No Recife, em 1981, de 26 a 30 de outubro, realiza-se o I Congresso Brasileiro de Pessoas com deficiência.<sup>27</sup>
- Em 1982, entre os dias 23 e 26 de março, acontece, na cidade de Contagem, Minas Gerais, a reunião da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, com a presença de representantes das Comissões Estaduais/Territoriais e do Distrito Federal, de entidades não-governamentais de assistência às pessoas com deficiência e de corporações que reúnem esses

---

<sup>24</sup> A SORRI nasceu de um plano de ação para reabilitação de ex-pacientes de hanseníase em Bauru. Disponível em: <http://www.sorri.com.br>. Acesso em: 11 out. 2018.

<sup>25</sup> Sua primeira comissão executiva era formada por oito integrantes, sendo dois para cada tipo de deficiência. Disponível em: <http://www.pvsdeficiente.hpg.ig.com.br/historico.html>. Acesso em: 11 out. 2018.

<sup>26</sup> Os membros dessa Comissão foram nomeados por meio de uma Portaria do Ministro da Educação, em 28 de agosto e 17 de setembro (SILVA, O. M., 1987).

<sup>27</sup> Em sua trigésima sessão, de 16 de dezembro de 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução Nº 31/123, proclamou, oficialmente, o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e estabeleceu seus objetivos principais: “1. Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade; 2. Promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade; 3. Estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes; 4. Educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política; 5. Promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes” (BRASIL, 1981, p. 2).

sujeitos.<sup>28</sup> No Espírito Santo, em Vitória, é realizado o I Encontro de Delegados da Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas com deficiência, para destacar a deliberação que cria o “Dia Nacional de Luta das Pessoas com deficiência”, comemorado a partir daí, em todo dia 21 de setembro. Ainda no mesmo ano, é criada a Associação para a Valorização e Promoção de Excepcionais (AVAPE), por decisão de funcionários da Volkswagen do Brasil, com o objetivo de apresentar ações de melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência, preparando-as para a inserção no mercado de trabalho.

- No dia 16 de abril de 1984, funda-se a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF).<sup>29</sup>
- Em 21 de novembro de 1986, é criada a SESPE, por meio do Decreto Nº 93.613, substituindo o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).<sup>30</sup>

Em 1988, com a Promulgação da Constituição Federal<sup>31</sup>, decreta-se que a República Federativa do Brasil “[...] constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]; II - a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político” (BRASIL, 1988, p. 3)

Em seu Título II (Dos direitos e garantias fundamentais), afirma-se, no Art. 5º, que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”

---

<sup>28</sup> O objetivo era avaliar as ações desenvolvidas durante o Ano Internacional e elaborar recomendações para a Década das Nações Unidas para os portadores de deficiências, 1983-1992. (SILVA, O. M., 1987).

<sup>29</sup> Destacam-se entre os objetivos apresentados: “Representar as entidades de pessoas com Deficiência Física” e criar uma política nacional, em conjunto às entidades públicas, privadas e a comunidade em geral, que estabeleçam programas de prevenção, habilitação e reabilitação para pessoas com deficiência física”. Disponível em: <http://www.onedef.org.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

<sup>30</sup> A Coordenação Geral da Educação Especial é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. “A SESPE foi criada e inserida na estrutura básica do Ministério da Educação, como órgão central da direção superior” (MAZZOTTA, 2013, p. 58-59).

<sup>31</sup> Merecem destaque, na Constituição, alguns artigos relacionados à pessoa com deficiência: “Art. 7º, XXXI, o qual proíbe qualquer discriminação no tocante à salário e critério de admissão do trabalhador, portador de deficiência; Art. 23, II – atribui às pessoas jurídicas de direito público interno cuidar da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; Art. 24, XIV – determina a competência concorrente da União, Estados e Municípios, em matéria de proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência; Art. 37, VII – assegura por lei a reserva de percentual de cargos e empregos públicos para a pessoa portadora de deficiência; Art. 203, IV – assegura assistência social aos necessitados, com habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – garante um salário mínimo ao portador de deficiência que não pode prover sua manutenção; Art. 208, III – impõe ao Estado o dever de dar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; Art. 224 – determina que, por lei, sejam adaptados logradouros, edifícios e transportes públicos às condições de utilização pelos deficientes; Art. 227, § 1º, II – obriga a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os deficientes, facilitando o acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (BRASIL, 1988).

(BRASIL, 1988, p. 5). No seu Título VIII (Da ordem social), no Art. 193, apresenta-se que: “A Ordem Social tem como base o primado do trabalho, e tem como objetivo o bem-estar e a justiça social” (BRASIL, 1988, p. 131). Assim, são dados os primeiros passos da consolidação de uma escola aberta a todos, garantindo não só o acesso como também a permanência dos educandos. Os termos “bem-estar” e “justiça social” apresentam-se como um vislumbre de possíveis políticas públicas, baseadas nos direitos humanos, que culminem em ações pedagógicas que têm por objetivo desenvolver os educandos em sua integralidade, respeitando suas diversidades, por meio de condutas mais justas, éticas e abertas às diferenças.

No Capítulo III, do Título VIII, referente à Educação, determina-se que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na ordem regular de ensino. (BRASIL, 1988, p. 137-138, grifo nosso).

Perante a Constituição Federal de 1988, fica sob responsabilidade do poder público, da família e da sociedade a garantia de uma educação para todos, educação esta que deve se concretizar sistematicamente dentro dos espaços escolares, com o objetivo de desenvolver integralmente o sujeito para o exercício de sua cidadania. Desse modo, o indivíduo com deficiência, assim como qualquer outro sujeito, tem seus direitos garantidos, atendendo as suas especificidades, por meio de ações pedagógicas significativas. Contudo, é preciso muita atenção ao termo destacado no excerto anterior, no inciso III do Art. 206, pois “preferencialmente” denota diferentes interpretações, permitindo que as escolas dificultem o acesso e a permanência dos sujeitos com deficiência.

Podemos, aqui, remeter-nos à questão do conceito de tolerância e de diversidade, quando os excertos da Constituição Federal de 1988, apresentados anteriormente, apontam, como dever do poder público e da comunidade em geral, garantir a educação para todos, pois subentende-se que esses direitos sejam extensivos a todos os sujeitos, independentemente de suas origens e de suas condições físicas, intelectuais, sociais e culturais.

Em 1989, é sancionada a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro, que:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sob à Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério público e dá outras providências (BRASIL, 1989, n.p.).<sup>32</sup>

A Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, institui, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que vem reiterar a Constituição Federal, ao afirmar, em seus artigos citados a seguir, que:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990a, p. 13.563).

No mesmo ano, no dia 15 de março, extingue-se a SESPE. Assim, a Educação Especial passa a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Por meio do Decreto Nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990b), é criado o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE).<sup>33</sup>

Em 1992, após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, ocorrem mudanças nas entidades responsáveis pela Educação Especial. É quando ressurge a Secretaria de Educação Especial (SEESP), e a psicóloga e professora aposentada, Rosita Edler de Carvalho, é nomeada para ocupar sua direção.<sup>34</sup>

Em 1993<sup>35</sup>, a SEESP criou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que afirma entendê-la como

[...] a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotados), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetos. (BRASIL, 1994, p. 7).

<sup>32</sup> O Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), vem regulamentar a Lei Nº 7.853 (BRASIL, 1989) e apresenta as diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

<sup>33</sup> Ao final do ano de 1991, a Coordenação de Educação Especial foi desativada e tudo o que a ela se referia passou para a diretoria do DESE (MAZZOTTA, 2003).

<sup>34</sup> A professora citada já havia trabalhado como técnica do CENESP, Rio de Janeiro, na SESPE e em Brasília, na Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, órgão vinculado ao Ministério da Justiça (MAZZOTTA, 2003).

<sup>35</sup> Nesse ano, em 30 de setembro, acontece a criação da União Brasileira de Cegos (UBC), objetivando “[...] desenvolver ações no sentido de garantir o pleno exercício da cidadania das pessoas cegas e/ou de visão subnormal” Disponível em: <http://www.ubcbrasil.org.br>. Acesso em: 14 out. 2018.

Em 1996, acontece a promulgação da nova LDBN - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Seu texto revela embasamento na *Declaração de Salamanca*, quando aborda temas como Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores (UNESCO, 1994).

A LDBN - Lei Nº 9.394/1996 - apresentou um avanço na questão da Educação Especial em direção à Inclusão, se a compararmos à LDBN anterior (Lei Nº 5.692/1971), que reservou apenas o artigo 9º, do Capítulo I, para abordar a questão. Na Lei Nº 9.394/1996, a Educação Especial é citada no Título III, art. 4º<sup>36</sup> e tem o Capítulo V totalmente destinado a ela, como citado a seguir:

CAPÍTULO V – Da Educação Especial Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do

---

<sup>36</sup> Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar: “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 27833).

cadastro e as políticas de Lei n 41 o 9.394/1996 desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 27839).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, determina que o atendimento dos alunos e das alunas com necessidades educacionais especiais

[...] terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes o serviço de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011, p. 39).

Vale ressaltarmos, também, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024<sup>37</sup> - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que traz a seguinte redação em sua Meta 4:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 3).

O PNE 2012-2024, em sua Meta 4, traz as seguintes estratégias:

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 4.5. estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.6. manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação; 4.8. garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão

<sup>37</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Nesse novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e as metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados até 2024. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 15 out. 2018.

do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 4.11. promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado; 4.12. promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; 4.13. apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; 4.18. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; 4.19. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014, p. 3).

Em termos de legislação, será exposta, por fim, a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ela traz alguns avanços que merecem destaque, como a proibição da recusa de matrícula de crianças e de adolescentes com deficiência no ensino regular, na educação privada e pública, como também da cobrança de valores adicionais desses alunos e dessas alunas. Recusar a matrícula desses educandos e dessas educandas, a partir da promulgação dessa Lei, passou a configurar crime, que pode resultar em multa da instituição até a detenção de seu/sua responsável.

Gostaríamos de salientar que os esforços até aqui feitos a favor de uma Educação Inclusiva não se esgotaram. Nesse contexto, faz-se válido salientarmos a diferença que existe entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva.

A Educação Especial limita-se às ações didáticas mais específicas, que, muitas vezes, ocorrem em tempos e lugares pontuais. Sua concepção não revela a busca dos princípios de uma Educação Inclusiva que almejamos, por seu caráter emergencial e integrador. De acordo com Mantoan:

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2006, p. 15).

Ainda para a autora:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico) ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2006, p. 32).

Ao contrário da concepção integradora que caracteriza a Educação Especial, procuramos alcançar a Educação Inclusiva, sem ignorar os percalços que encontraremos pelo caminho, mas, sim, com disposição de transformá-las em plataformas de propulsão, na busca de uma sociedade mais justa e menos excludente.

No próximo capítulo, apresentamos um breve histórico sobre a formação de professores e de professoras no Brasil, abordamos os princípios da formação permanente na perspectiva freireana e a trama conceitual freireana que embasa esta pesquisa.

## **2 QUE SEJA A EDUCAÇÃO UM QUEFAZER PERMANENTE**

Neste capítulo, o enfoque recai sobre os princípios da formação permanente de educadores e educadoras, embasados na perspectiva freireana, na busca de uma escola inclusiva. Além disso, apresentamos um breve histórico sobre a formação de professores e de professoras no Brasil e a trama conceitual freireana, que orienta esta pesquisa, a qual contempla a formação dos professores e das professoras para o trabalho com alunos e alunas com deficiência, com os demais alunos e alunas e a inclusão escolar.

Valendo-nos do embasamento teórico calcado nos princípios freireanos para a elaboração deste trabalho de pesquisa, partimos do princípio de que, em razão de nosso estado permanente de seres inacabados e inconclusos, estamos em busca do que nos completa como indivíduos histórico-sociais. Contudo, crê-se na educação como uma das vias de processo que viabilizam as alternativas de que se dispõe para esta busca incessante e permanente.

A partir dessas bases teóricas centradas em teses freireanas, neste capítulo, o enfoque recai sobre a formação docente, as dificuldades que esses e essas profissionais enfrentam frente às exigências da inclusão e como a formação permanente, baseada em princípios freireanos, por meio da metodologia dialógica, auxilia as práticas desses e dessas profissionais na construção de uma escola inclusiva, em busca de justiça social e de uma escola democrática.

### **2.1 Formação de Professores e de Professoras no Brasil**

A sociedade atual passa por profundas transformações tecnológicas, científicas e econômicas, geradoras por uma avalanche ininterrupta de informações, bem como pelo aumento expressivo do acesso ao conhecimento. Logo, tais circunstâncias também incidem sobre a esfera educacional, suscitando sempre novos desafios, como, por exemplo e a rigor: Como preparar todos os indivíduos para o mundo atual?

Por ser uma questão inexorável, em paralelo a ela, muitas outras vêm à tona: O avanço científico atinge a todos? Que parcela da população tem acesso às tecnologias? As informações em grande escala trazem benefícios necessários à formação do ser humano em sua plenitude? Tais questionamentos nos servem de base para refletirmos acerca do profissional da educação mediante este cenário marcado pelo avanço tecnológico e pela vultuosa gama de informações de que dispomos, com destaque à formação crítica dos professores e das professoras,

pautada pelo elo estabelecido entre a curiosidade ingênua, mas que conduza à curiosidade epistemológica.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire afirma que: “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções” (FREIRE, 1996, p. 45). Nesse sentido, frise-se a importância de uma formação integral e permanente dos educadores e das educadoras, não tendo em vista apenas oferecer métodos e técnicas pedagógicas, como muitas vezes ocorre em sua formação inicial, visto que a Pedagogia se ocupa do aprofundamento sistemático da educação, mas também auxiliá-los/las no trabalho de suas emoções, de suas angústias, respeitando sua historicidade e o contexto do qual fazem parte.

Com a aceleração das informações, as mudanças no conhecimento, o baixo investimento na formação dos educadores e das educadoras e sua desvalorização como categoria profissional, ampliam-se as dificuldades por eles/as enfrentadas: formações fragmentadas, descontextualizadas, pontuais, falta de material pedagógico, excessivo número de alunos e de alunas por turma, a inclusão de alunos e de alunas com deficiência, apenas para pontuar algumas das barreiras enfrentadas por esses e essas profissionais.

Todavia, apesar das diversas dificuldades, é inegável que houve avanços na questão da formação. Como afirma Imbernón:

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como herança significativos avanços na formação continuada<sup>38</sup>: a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão. Trata-se de conceitos que ainda aparecem principalmente em papéis (e, com certeza, alguns deixo de mencionar), e, embora passem longe de muitos

---

<sup>38</sup> Nesta tese, não fazemos diferenciação entre formação continuada e contínua. Para Imbernón (2010), a formação continuada de professores é toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Já o termo “formação permanente”, utilizado sob a ótica freireana, representa a busca do ser mais pelo profissional e ser humano, consciente de seu inacabamento, em busca de transformações não só pessoais, mas também do contexto do qual fazem parte.

pontos da prática formadora, permanecem na letra impressa. (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Inúmeras pesquisas sobre a formação docente vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos. Nesse sentido, apresentaremos um breve percurso histórico da formação de professoras e de professores de Educação Básica, no Brasil, bem como a situação de suas formações inicial e continuada.

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo INEP vinculado às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008 (BRASIL, 2008a). Portanto,

Os dados coletados no Censo Escolar constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e para a definição de programas e de critérios para a atuação supletiva do MEC junto às escolas, aos estados e aos municípios. Também subsidia o cálculo de vários indicadores, dentre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso na escola (BRASIL, 2018, p. 2).

Os dados do Censo Escolar 2017 revelam que ainda é preciso avançar sobremaneira na formação inicial e continuada dos professores e das professoras. Essa necessidade advém de muito tempo, principalmente se considerarmos que a expansão da escolarização não acompanhou a ampliação da formação docente. Sem formação apropriada, o professor e a professora não são capazes de colaborar efetivamente para a superação do fracasso da Educação Básica, revelado nas avaliações: médias insuficientes, reprovação e não permanência dos alunos e das alunas na escola. Contudo, nas últimas décadas, alguns fatores foram importantes nesse processo. Um fator de relevo, relativo à formação docente, é a determinação publicada no artigo 62 da LDB Nº 9.394/1996, a qual afirma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 27839).

Em seu Artigo 63, a Lei institui que as instituições superiores ofereçam o Curso Normal Superior em nível médio, o que, para Tanuri (2000), representou ambiguidade ao estabelecer formação superior para os docentes e as docentes que atuam na

Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, a LDB Nº 9.394/1996

[...] admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação. (TANURI, 2000, p. 85).

Em 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, com destaque à promoção de competências pessoais, profissionais e sociais docentes. De acordo com Gatti (2009, p. 48), essas diretrizes formam “[...] um guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas da área tomá-la como referência”.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, que criou as diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), ajustando o curso de Pedagogia e o Normal Superior “[...] autorizados e em funcionamento, adaptem-se a essas Diretrizes, ressaltando ainda o que deverão propor novo projeto pedagógicos” (GATTI, 2009, p. 49).

Vale ainda mencionar alguns Pareceres e Resoluções<sup>39</sup> que tratam da Formação Inicial e Continuada docente, com destaque para a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

---

39 Parecer CNE/CP Nº 9, de 5 de dezembro de 2007, que trata da reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica (BRASIL, 2007); Parecer CNE/CP Nº 8, aprovado em 2 de dezembro de 2008, que define Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior (BRASIL, 2008b); Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior (BRASIL, 2009a); Parecer CNE/CP Nº 8, aprovado em 2 de junho de 2009, que trata da consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB (BRASIL, 2009b); Parecer CNE/CP Nº 15, aprovado em 4 de agosto de 2009, que traz Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2009c).

Apesar dos avanços no campo da formação docente, reiteramos a importância e a necessidade da formação permanente, uma vez que não basta a formação inicial para que o professor e a professora exerçam plenamente sua profissão, pois a educação é um processo contínuo, dinâmico, histórico e multifacetado.

Na atualidade, deparamo-nos com cursos de licenciatura oferecidos, principalmente pelas instituições privadas, de forma precária, como afirma Gatti (1992), com visível desconsideração pela experiência e pelo conhecimento dos professores, além de currículos enciclopédicos e elitistas. Além do mais, é preciso que esses e essas profissionais se conscientizem da importância da permanência de sua formação, pois, segundo Shön (1991), suas atividades diárias são espontâneas, atreladas ao conhecimento tácito e implícito. Assim, é elementar que essas ações pedagógicas estejam coesas à reflexão, para que o/a profissional as compreenda e as reformule, quando houver necessidade.

Em contrapartida, a simples formação técnica, não reflexiva, despolitiza o professor e a professora, alienando-o/a, transformando-o/a em um/a mero/a executor/a de ações pensadas por grupos muitas vezes alheios às práticas e às necessidades pedagógicas reais.

## **2.2 Contribuição da formação docente, na perspectiva freireana, para a inclusão de alunos e de alunas com deficiência**

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei de Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como finalidade definir os rumos da educação no Brasil, por meio do direcionamento de esforços e de investimentos para a melhoria da qualidade. Esse documento estabelece 20 metas que deverão ser atingidas em dez anos, a partir de sua publicação (BRASIL, 2014).

Destacamos, nesta seção deste trabalho, as metas 15 e 16, pois tratam respectivamente sobre Profissionais da Educação e Formação. De acordo com o documento, a Meta 15 tem como objetivo

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 6).

Para o atingimento dessa meta, foram elencadas 13 estratégias; no entanto, a estratégia 15.11<sup>40</sup>, que trata da criação de uma política nacional de educação continuada, ainda não foi efetivada.

Já a Meta 16, por seu turno, traz como propósito

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores e professoras da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 7).

Para que tais objetivos sejam alcançados, vinculados à meta anterior, há seis estratégias, como se verifica no excerto a seguir:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014, p. 7).

Em relação à atualização das práticas docentes e à continuidade dessa formação, frisamos que ambas estão imbricadas à vigésima meta do PNE, que determina um período de dois anos para que estados e municípios formulem os seus planos de carreira, algo que pouco a pouco tem sido consolidado há alguns anos.

---

<sup>40</sup> “15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados” (BRASIL, 2014, p. 7).

No que concerne à formação dos professores para inclusão dos alunos e alunas com deficiência, destacamos as dificuldades observadas e apontadas pelos/as profissionais: as turmas, muitas vezes numerosas, dificultam o atendimento das crianças com deficiência: a falta de recursos pedagógicos de acessibilidade falhas na formação docente, desconhecimento por parte dos/das profissionais das diferentes deficiências comprometem a prática inclusiva. E, conseqüentemente, afetam o número de matrículas nas escolas regulares.

A esse respeito, Moraes (2017), em seu texto sobre o PNE em movimento, afirma:

O monitoramento da inclusão no contexto escolar em termos de aumento ou não de matrículas é válido, no entanto tão importantes quanto o número de matrículas são os investimentos na formação de educadores e no aprimoramento das práticas pedagógicas para o público-alvo da educação especial. Segundo a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), 60% dos professores brasileiros relatam a necessidade de maior capacitação para atuar nessa modalidade de ensino (OECD, 2014). Além de contribuições no sentido de valorizar a diversidade, estudos revelam que a inclusão em classes regulares constitui ambientes educacionais estimuladores para alunos com deficiências [...], desafiando o pensamento, explorando em maior grau suas capacidades e alavancando seu desempenho [...]. (MORAES, 2017, p. 30).

Diante dessas proposições, entendemos que a formação de professores e de professoras é condição necessária para a construção de um processo educativo de qualidade que atenda às necessidades dos indivíduos e alcance a todos/as, de maneira ampla e irrestrita, Para isso, faz-se necessário um modelo de formação permanente, baseado em aportes freireanos, que se realize de maneira coletiva, em um espaço singular, e utilize como estratégias: o diálogo, a participação, a reflexão e a troca de experiências. É essa a perspectiva a partir da qual Freire se vale, ao propor a “formação permanente dos educadores e das educadoras”, justificada em princípios da ontologia do ser humano, assumindo, pois, que os seres humanos são inconclusos e finitos, que estão sempre em busca de ser mais. Para o pensador, essa “[...] busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 105).

Contudo, o autor adverte que, nas relações de poder operadas por relações injustas, em que opressores e oprimidos se situam em extremos totalmente desiguais, dificilmente a solidariedade emergirá. Ao contrário disso, como defende o pensador, é no coletivo, onde todos são respeitados e escutados, que pode surgir a riqueza da

troca de experiências, onde a construção do conhecimento acontece, onde se toma consciência de que não sabemos tudo, mas que podemos aprender infinitamente, dentro dos limites de nossa finitude. Ainda de acordo com Freire:

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, e outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato ao longo da história, ter incorporado a 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, 1993a, p. 25).

Corroborando as ideias de Freire, Saul (2005, p. 51) afirma que “[...] educação, porém, não se destina somente aos educandos e educandas em situação de escolarização, mas a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência”.

Toda ação formativa que seja de caráter permanente demanda reflexão por parte dos indivíduos que dela participam. Considerando o que os autores anteriormente citados assinalam, o aspecto intrínseco e perene da formação humana, o espaço escolar pode ser considerado um lugar privilegiado para que essa formação se efetive. Esse espaço, portanto, deve promover estratégias específicas que oportunizem tal formação, a saber:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores e educadoras ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores e educadoras que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 2001b, p. 81).

Para Freire (2010, p. 30), “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Tem-se aí um aspecto crucial e basilar para que a formação ocorra de modo mais efetivo: o professor e a professora necessitam ser pesquisadores/as, algo que demanda uma série de prerrogativas que viabilizem sua ação de pesquisar. Não que o autor exigia de todo professor e toda professora um curso de Doutorado para ser pesquisador, mas ações que lhe assegurem esse perfil profissional embasado na pesquisa. Nesse aspecto, Paulo Freire é um exemplo, pois, sua vida foi marcada por experiências que atestam o que publicou. Recordemos, aqui, a pesquisa de campo

realizada por ele com alguns estudantes da universidade de Recife acerca da linguagem dos trabalhadores e das trabalhadoras em Angicos-RN, quando, em primeiro lugar, coletaram o material linguístico, estudaram-no e, só depois, produziram e aplicaram um material consistente direcionado àquele público específico – cadernos, aliás, ilustrados pelo conceituado artista recifense Francisco Brennand, uma vez que esse material formativo era voltado à alfabetização de adultos e, por isso, necessitava de boas ilustrações, de um material de qualidade direcionado àquela realidade.

Esse exemplo, realizado no município de Angicos-RN, faz-nos pensar sobre aspectos que devemos considerar para que uma formação se efetive de modo mais democrático, tendo a pesquisa um valor central nesse processo. Assim, crê-se que formação na perspectiva permanente é condição para a edificação de uma escola democrática, ao permitir que o educador e a educadora se tornem críticos frente às situações sociais, políticas e econômicas, que permeiam o ambiente escolar, executando também o papel de pesquisador e de pesquisadora.

Assim compreendida, a formação permanente vai muito além de simples “treinamentos”, de um conceito cujo propósito é formar indivíduos reprodutores de ações a eles repassadas como receitas pedagógicas, a exemplo de uma linha de produção, terreno propício à alienação.

Sob o prisma freireano, “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 16), e um professor e uma professora partícipes dessas formações denominadas “treinamentos” certamente irão reproduzir as estratégias com ele utilizadas, em sua sala de aula. Sublinhe-se também, que Freire é contrário à ideia de fornecer ao educador e à educadora receitas prontas, pois tais ações são contraditórias ao caráter reflexivo da prática docente, calcada na “[...] experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar.” Logo, defendia o pensador: “Minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas” (FREIRE, 1996, p. 260).

Além do mais, no enalço de uma formação que realmente favoreça a autonomia e a práxis do educador, a fim de que se efetive uma formação de indivíduos críticos e reflexivos, é inegável que se considere o viés político que perpassa essa formação. Se queremos formar educadores e educadoras progressistas, é preciso que estes sejam capazes de romper com ideologias dominantes, que massificam e oprimem, que discriminam e excluem.

Essa perspectiva política exige do professor e da professora o compromisso com os oprimidos e as oprimidas, representados, nesta pesquisa, pelos indivíduos com deficiência, com a justiça, com uma sociedade inclusiva e democrática, pois educar, na concepção que aqui assumimos, é posicionar-se a favor da emancipação e dos direitos dos excluídos e das excluídas, tal como Freire destaca em sua obra *Pedagogia do oprimido*.

É urgente e necessário, portanto, que educadores e educadoras sejam respeitados/as e ativos/as em suas formações, pois, se buscamos uma educação que liberta, esses/as profissionais precisam acreditar no “[...] desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2010, p. 41-42).

A partir do momento que o educador e a educadora tomam consciência da necessidade de sua formação, da sua incompletude como característica ontológica, algo a ser suscitado desde a graduação, esses/as profissionais vão ao encontro do saber, refletindo acerca de sua realidade, pesquisando os métodos e os instrumentos de que dispõem, indagando as possibilidades de intervir no mundo a partir do local e do lugar onde se encontram, desvelando e combatendo ideologias excludentes e dominantes engessadas em nosso sistema educacional. Essa audaciosa pretensão de intervir no mundo pode ser possível, na perspectiva freireana, por meio da educação:

Outro saber 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. Intervenção que além do conhecimento de conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p. 98).

É por meio de uma ação reflexiva que o educador e a educadora conseguem se posicionar frente às dificuldades do processo educativo, partindo do pressuposto de que é contrário à manutenção do *status quo*, desmascarando as faces da opressão que recaem sobre um dos países mais desiguais do mundo, o Brasil, onde a educação, a escola, também expressa essas contradições e desigualdades em diferentes esferas.

Ciente disso, a questão da educação permanente sempre esteve presente nas obras de Freire e, aliás, tornou-se um de seus principais objetivos ao assumir, em

1989, no governo de Luiza Erundina de Sousa, na Prefeitura da cidade de São Paulo, o cargo de Secretário da Educação.

Uma das medidas que ele promoveu, durante o período no qual exerceu o seu mandato de Secretário<sup>41</sup>, foi a questão da reformulação do Currículo das escolas, quando delegou a coordenação desse projeto, conforme suas palavras, “[...] à professora Ana Maria Saul, da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), uma das mais competentes especialistas brasileiras em teoria do Currículo” (FREIRE, 2001b, p. 24).

O educador reafirmou, então, a sua posição progressista ao declarar que

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados, cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (FREIRE, 2001b, p. 24).

Em artigo publicado na *Revista e-Curriculum*, intitulado *O pensamento de Paulo Freire no campo das forças políticas de Currículo: a democratização da escola*, Saul e Gouvêa (2011) afirmam que Paulo Freire:

Objetivou em sua gestão, implementar uma política curricular comprometida com a construção de uma escola pública, popular e democrática, com qualidade social [...] a Secretaria Municipal de Educação trabalhou na perspectiva de criação e vivência de novo paradigma curricular presidido pela lógica da racionalidade, emancipação, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço da emancipação dos sujeitos. (SAUL; GOUVÊA, 2011, p. 9).

A autora e o autor trazem à baila as concepções deste então modelo inovador:

Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, foram observados os seguintes princípios metodológicos: a dialogicidade político-epistemológica, “a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica modesta”, que buscou romper a arrogância do currículo tradicional, calcado em relações autoritárias de poder e na dicotomia teoria e prática. (SAUL; GOUVÊA, 2011, p. 9).

Com essa ação democrática e progressista, a reformulação curricular contou com a participação de todos que faziam parte do processo educativo e não apenas pela “elite pensante”. Após a sua implementação, essa nova forma de gestão curricular passou a dispor das demais Secretarias de Educação (municipais e

---

<sup>41</sup> Vale ressaltar que, devido a diversos compromissos, Paulo Freire deixou o cargo de Secretário, em maio de 1991, assumindo em seu lugar o professor Mario Sergio Cortella. O período de 1989 a 1992 ficou conhecido por “Gestão Paulo Freire”, já que Cortella deu continuidade às propostas de política educacional de Paulo Freire.

estaduais), que coadjuvavam com a ideia de construção de escolas públicas democráticas.

O sonho da criação dessas escolas democráticas e inclusivas, ou seja, uma escola para todos, foi defendido arduamente e implementado por Freire durante sua gestão, por meio de políticas educacionais abertas à participação de toda a comunidade educacional, partindo sempre de problemas reais, de modo a interromper a dicotomia teoria *versus* prática, sujeitos pensantes *versus* sujeitos executores. Do mesmo modo, Freire implementa uma política de formação permanente aos educadores e às educadoras ao propiciar autonomia e delegar responsabilidades a esses/as profissionais, por meio de momentos de reflexão, de rigorosidade teórica e de troca de experiências. Assim, incumbiu à Administração a tarefa de

[...] pensar, organizar e executar programas de educação permanente [...], formação permanente que se funde, sobretudo na reflexão sobre a prática porque [...] não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. (FREIRE, 2001b, p. 25).

Ao relacionar teoria e prática calcadas na realidade de cada escola, Freire refere-se à formação docente elaborada a partir de determinados caminhos, a saber:

Os educadores e educadoras necessitam de uma prática político pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir [...]. Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da escola, com pequenos grupos de educadores e educadoras ou grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores e educadoras que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão. (FREIRE, 2001a, p. 81).

Essa formação, que tem como principal *lócus* o espaço escolar, permitiu aos professores e às professoras refletirem e analisarem suas práticas de forma sistemática, redimensionando-as, quando necessário, por meio de reflexões, de construção e de reconstrução de seus conhecimentos. Além disso, Freire apontou, em sua gestão, princípios e eixos básicos do programa de formação permanente dos educadores e das educadoras, arrolados a seguir:

- 1) O educador e a educadora são sujeitos de sua prática, cumprindo a ele/a criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador e da educadora deve instrumentalizá-lo/a para que ele/a crie e recrie a sua prática por meio da reflexão sobre o seu cotidiano.

- 3) A formação do educador e da educadora deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores e de educadoras é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores e de educadoras terá como eixos básicos:
  - a fisionomia da escola que se quer, como horizonte da nova proposta pedagógica;
  - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e às educadoras nas diferentes áreas do conhecimento humano;
  - a apropriação, pelos educadores e pelas educadoras, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade que se quer. (FREIRE, 2001b, p. 80).

Ao analisarmos os princípios e eixos anteriores, tão atuais e necessários para a efetivação de uma formação permanente, podemos perceber que a consciência de uma postura crítica por parte dos educadores e das educadoras é basilar e requer o entrelaçamento entre os conhecimentos técnicos e científicos, sobretudo abrir-se ao novo.

No contexto da contemporaneidade, marcada pelos avanços tecnológicos que incidem em toda esfera humana, inclusive no setor educacional, a formação intelectual dos educadores e das educadoras se apresenta cada vez mais necessária. Para que isso se efetive, em primeiro lugar, exige-se do educador e da educadora

[...] disponibilidade ao risco, ao novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recuo ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p. 39).

Eis aí a dialética da construção do conhecimento proposta por Freire, aquela que forma e se transforma histórica e contextualmente. Por isso seu pensamento é tão atual e é seguido por vários estudiosos, mundo afora. De acordo com Jardimino,

[...] alguns estudiosos europeus reivindicam a transformação do professor num intelectual que busca, a partir de sua prática, o significado de sua ação educativa e dos interesses a que ela serve, e em que medida ela contribui

para manter ou transformar o quadro do sistema em que atua. (JARDILINO, 2003, p. 49).

Embebido pela rotina escolar, bem como pelo excesso de aulas, de alunos e de alunas, muitas vezes o educador e a educadora não têm consciência da dimensão de seu trabalho, mas refletem acerca do que fazem, sobre o contexto em que fazem e para quem os faz. Estes são aspectos vitais para (re)significar constantemente o trabalho, conferindo mais sentido à própria vida.

Ainda conforme Jardimilino:

O professor faz da experiência sua mais importante fonte de aquisição, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrenta os problemas complexos da vida escolar, como utiliza seu conhecimento e como cria novos procedimentos e estratégias. Esse tipo de reflexão, numa linguagem freireana, implica o educador 'ensopar-se nas águas de sua cultura e de sua história', consciente de ser e vir-a-ser-no-mundo. (JARDILINO, 2003, p. 49).

É no contexto de formação permanente, da busca do ser mais, na intencionalidade das ações pedagógicas, que o tema central desta pesquisa se apresenta – a formação de professores e de professoras para o atendimento a alunos e alunas com deficiência, na perspectiva freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva. O conceito “Educação Permanente” é aqui representado pela Trama Conceitual Freireana, relacionado a princípios e a conceitos que atravessam a obra de Freire.

### 2.3 Trama conceitual Freireana<sup>42</sup>

Antes de iniciarmos a explanação da Trama Conceitual, trazemos, neste tópico, um dos textos trabalhados no primeiro encontro de formação realizado na escola em apreço, durante o PEA:

*Adolf Hitler, em 1939, recebeu uma carta de Richard Kretschmar, um lavrador de Leippzig. Na carta, ele implorava a Hitler que o ajudasse a matar aquele que chamava de “um monstro”. O monstro era seu filho Gerhard Kretschmar. Ele nascera cego, maneta e pernetá. E, ainda segundo o próprio pai, “idiota”.*

*Hitler ordenou que seu médico particular, Karl Brandt, fosse à universidade de Leippzig e examinasse pessoalmente Gerhard. Para Karl, se os fatos referidos pelo pai fossem verdadeiros, ele deveria informar aos médicos que, em nome de Hitler, eles poderiam marcar uma eutanásia.*

---

<sup>42</sup> Vale esclarecer que “[...] as tramas conceituais consistem em uma construção das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são relacionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire” (SAUL, 2012, p. 106).

*Karl Brandt, depois de examinar Gerhard, autorizou sua morte. Em 25 de julho de 1939, aos cinco meses de idade, Gerhard – cego, maneta, perneto e idiota – foi executado com uma alta dose de luminal<sup>43</sup>.*

*Em depoimento colhido trinta anos mais tarde, o pai de Gerhard, Richard Kretschmar, lembrou a “eutanásia” de seu “monstro” nos seguintes termos:*

*“Karl Brandt me explicou que o Führer estava muito, muito interessado no caso de meu filho. O Führer queria resolver os problemas das pessoas desprovidas de um futuro, que tinham uma vida sem valor. Por isso, ele havia concedido a morte piedosa de nosso filho. Sucessivamente, poderíamos ter outros filhos, perfeitos e saudáveis, de que o Reich se orgulharia.”*

*O Ministério do Interior de Hitler, quatro semanas depois do assassinato de Gerhard, determinou que todos os recém-nascidos inválidos fossem denunciados às autoridades do regime. O regulamento do Ministério mencionava, em particular, os portadores de “mongolismo”, de microcefalia, de hidrocefalia, de deformidades nos membros ou na coluna, e de paralisia, incluindo espasticidade. (MAINARDI, 2012, p. 91)*

*Em 1 de setembro de 1939, começou a II Guerra Mundial. No mesmo dia, Hitler assinou um memorando secreto regulamentando seu programa de eutanásia. Nele, outorgava aos médicos a faculdade de “decidir se aqueles que tinham, segundo o melhor juízo humano, moléstias incuráveis poderiam beneficiar-se, depois de atentos exames diagnósticos de uma morte piedosa.”*

*Morte piedosa e eutanásia foram alguns termos usados pelo nazismo para legitimar o extermínio em massa dos recém-nascidos inválidos. Assim, o programa de “eutanásia” de Hitler assegurava uma “morte piedosa” àqueles que tinham uma “vida sem valor” e uma vida “inútil de ser vivida”.*

*Na primeira fase do programa de eutanásia involuntária de Hitler, denominado T4, ampliou-se rapidamente. Além de exterminar os recém-nascidos inválidos, passou a exterminar também, em segunda fase, os adultos inválidos, os doentes mentais, os epiléticos, os alcoólatras.*

*Seis hospitais foram convertidos em centros de extermínio, onde os médicos eram encarregados de eliminar os pacientes, injetando-lhes uma mistura de morfina, de escopolamina, de curare e de cianureto. Nos primeiros meses de 1940, no Hospital de Brandemburgo, Karl Brandt assistiu a um experimento que mudaria o rumo do programa T4. Vinte pacientes, presos em um local semelhante a um chuveiro público, foram expostos a uma carga de monóxido de carbono e morreram asfixiados. Em seguida, seus corpos foram cremados pela SS.*

*Quando Karl Brandt o informou sobre o resultado do experimento em Brandemburgo, Hitler determinou uma “higiene racial” em que todos os “inimigos biológicos” do terceiro Reich passassem a ser eliminados daquela mesma maneira: asfixiados e cremados.*

*No segundo trimestre de 1940, em nome da higiene racial, o Ministério do Interior de Hitler mandou que se inventariassem todos os judeus do programa T4. Em junho daquele ano, o primeiro grupo de duzentos judeus, provenientes de um instituto psiquiátrico de Berlim, foi asfixiado e cremado no hospital de Brandemburgo. O extermínio de Gerhard Kretschmar – recém-nascido, inválido, repudiado pelo pai – assumiria o caráter de extermínio de um povo: o Holocausto.*

*Mais de 6 milhões de judeus foram exterminados pela Alemanha nazista, milhares de deficientes, graças a uma crença irracional na existência de uma raça pura e superior às demais. (MAINARDI, 2012 p.91-98).*

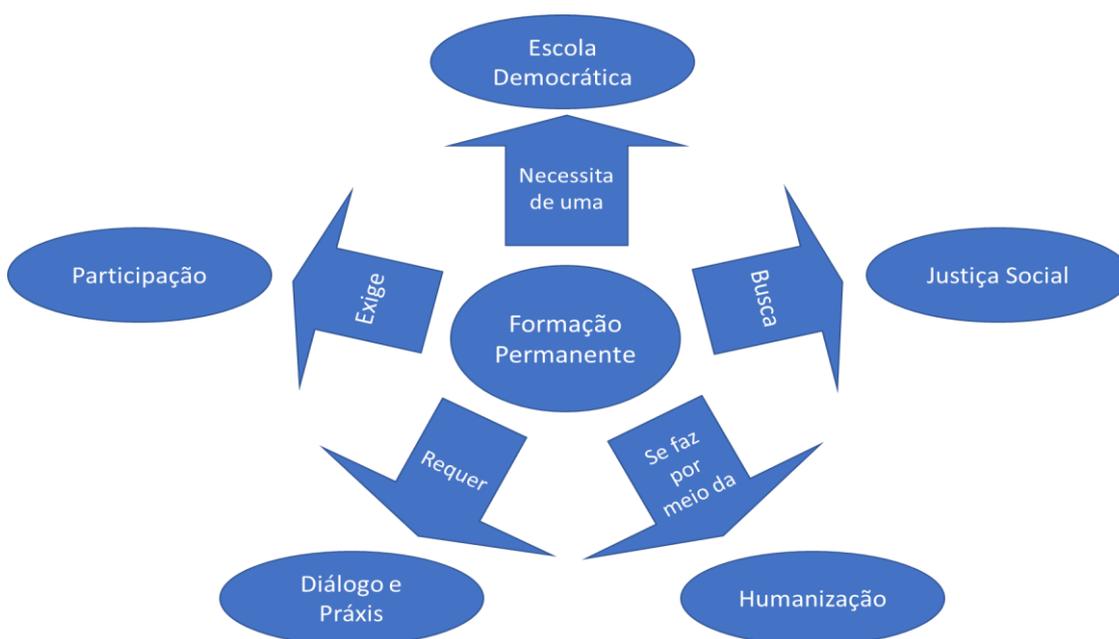
---

<sup>43</sup> O Luminal pertence a uma classe de medicamentos chamados antiepiléticos e anticonvulsivantes. O uso terapêutico do fenobarbital deve ser limitado ao tratamento da epilepsia e convulsões agudas. O fenobarbital não deve ser utilizado como sedativo ou hipnótico, exceto como coadjuvante de anestesia. O Luminal é utilizado para: Tratamento da epilepsia: crises tônico-clônicas generalizadas (grande mal) e crises parciais simples. Tratamento de convulsões. Tratamento e profilaxia de crises convulsivas. Também conhecido como Gardenal. Disponível em: [https://www.bayer.pt/static/documents/pdf/bhc-ph/Luminal\\_FI\\_12-2012.pdf](https://www.bayer.pt/static/documents/pdf/bhc-ph/Luminal_FI_12-2012.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

Esse fato histórico mostra apenas alguns episódios de horror que pessoas com deficiência já vivenciaram. Verdadeiros processos de tentativa de desumanização que partiram de uma proporção pequena e se reverteram em um alcance de proporção alarmante, contra a vida e contra tudo aquilo que não se enquadra ao que um indivíduo ou um grupo de pessoas, intolerantes, creem ser diferente do padrão por eles mesmos definidos. Ao contrário disso, o processo de humanização nas escolas deve acolher as pessoas com deficiência, proporcionando-lhes socialização e vida mais digna. É um trabalho árduo que enfrenta muitas barreiras para sua execução.

Apresentamos na Figura 1, a seguir, a trama conceitual Freireana que inclui os elementos necessários à formação de professores e de professoras para o atendimento a todos os educandos e a todas as educandas, incluindo as pessoas com deficiência.

Figura 1 - Trama Conceitual freireana



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Vale ressaltar que, de acordo com Saul e Saul, uma Trama Conceitual Freireana tem dupla intencionalidade:

A primeira delas é ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para atender aos propósitos de sua pesquisa: compreender um fenômeno ou uma situação, propor ou avaliar políticas e práticas educativas. A segunda, tem função didática, ou seja, pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e o aprofundamento da obra freireana (SAUL, A. M; SAUL, A., 2013, p. 108).

Com tal compreensão, apresentamos, a seguir, os conceitos freireanos dessa trama, com a intenção de analisar a formação permanente de educadores e de educadoras para a inclusão de alunos e de alunas com deficiência, no escopo desta pesquisa.

### 2.3.1 Formação permanente de professores e professoras para o atendimento e a inclusão de pessoas com deficiência: necessita de uma escola democrática

A Meta 4, do Plano Nacional de Educação, apresenta a seguinte proposta:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>44</sup>, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 3).

O PNE traz também 19 estratégias<sup>45</sup> para concretização da Meta 4. Podemos perceber, assim, o desafio vinculado a essa meta, pois, para a sua efetuação, em

---

<sup>44</sup> Deficiências: o termo engloba uma série de diferentes características. A surdez, a cegueira e a baixa visão são algumas das deficiências recorrentes. Há também as deficiências intelectuais, quando a pessoa possui mais dificuldades para aprender e realizar atividades consideradas simples para os outros; é o caso da Síndrome de Down. Nanismo, paralisia cerebral e perda de movimento de partes do corpo são outros exemplos de deficiências físicas. Transtornos Globais do Desenvolvimento: o termo se refere a distúrbios de desenvolvimento que se caracterizam pelo atraso na aquisição de habilidades, como a comunicação. Entre as características recorrentes, estão dificuldades na concentração, na coordenação motora e de relacionamento. Entre os transtornos dessa categoria, está o autismo. Superdotação e altas habilidades: estudantes superdotados são aqueles que possuem ótimo raciocínio, aprendem com facilidade e gostam de fazer perguntas, entre outras características. Os superdotados podem ser caracterizados pela alta criatividade, com a procura de novas formas de fazer as coisas e grande diversidade de interesses. Dados extraídos do Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-inclusao-pode-ajudar-na-construcao-de-uma-sociedade-mais-tolerante/>. Acesso em: 11 jul. 2018.

<sup>45</sup> Vale aqui ressaltarmos que todas as estratégias são fundamentais para que a Meta 4 seja plenamente atingida, mas, atendendo ao contexto desta pesquisa, destacamos as seguintes estratégias: **4.2)** promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; **4.3)** implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; **4.4)** garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos e alunas (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; **4.6)** manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos e alunas (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos

meio à singularidade dos sujeitos, exigem-se mudanças estruturais nos espaços escolares, além do desenvolvimento de novos modelos de práticas educativas que ofereçam a todos os alunos e todas as alunas a garantia de seus direitos de acesso e de permanência, para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

Para Rodrigo Mendes (2012), presidente do Instituto Rodrigo Mendes, uma organização sem fins lucrativos, que tenha por objetivo auxiliar as pessoas com deficiência a conquistarem seus direitos a uma educação de qualidade, precisa fazer uma crítica aos métodos de ensino das escolas, ao modelo “orientado o que é considerado ‘estatisticamente mais frequente. Para Mendes, R. H. (2012, n.p.): “A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. [...]. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma educação melhor para todos”.

É preciso, também, atentarmos ao fato de que a Meta 4 traz uma brecha à sua interpretação, quando utiliza o termo “preferencialmente”, porque isso pode abrir precedentes para as escolas especiais – aquelas que atendem apenas a alunos e a alunas com deficiência executarem a função da escola regular. Isso apresenta uma ruptura às conquistas da escola inclusiva.

Soma-se a isso o fato de que pesquisas realizadas na área da inclusão confirmam que há muitos avanços de todos os alunos e de todas as alunas da escola regular, quando convivem com as diferenças. Logo, o benefício não recai apenas sobre a pessoa com deficiência, mas também aos demais, que passam a desenvolver valores substanciais para o convívio em sociedade, como respeito e justiça.

Contudo, em 2014, ano em que o PNE foi aprovado, a então diretora de Políticas Públicas de Educação Especial do MEC, Martinha Clarete Dutra dos Santos, apresentou uma outra conotação para o termo “preferencialmente” ao afirmar que:

A meta 4 tem que ser entendida à luz do artigo 8 do PNE, que diz do atendimento no sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Isso significa que as pessoas têm que estar em classes comuns”, explica. O “preferencialmente” se refere ao atendimento educacional especializado, que são atividades pedagógicas específicas ao grupo no contraturno ou

---

(as) alunos e alunas (as) com altas habilidades ou superdotação; **4.10**) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, p. 3, grifos nossos).

suplementares às aulas regulares, também previsto na meta. (SADA, 2014, n.p.).

Para tanto, faz-se necessária a oferta de infraestrutura física, a garantia de transporte escolar gratuito e investimentos na formação permanente dos profissionais que atuarão no atendimento dos alunos e das alunas.

Em primeiro lugar, para que a formação permanente de professores e de professoras para o atendimento a pessoas com deficiência se concretize, é necessário que ela aconteça em um espaço democrático, onde haja participação de todos os envolvidos, pois, quando se recebe um aluno ou uma aluna com deficiência na escola, é preciso que se entenda que ele/a pertence à Unidade Escolar e não somente aos professores e às professoras da classe onde ele/a é inserido/a. Essa corresponsabilidade é o primeiro passo na construção de um espaço democrático.

Além disso, nos momentos de formação, é fundamental a participação de todos e de todas, ou pelo menos, da maioria dos professores e das professoras e dos/das integrantes da gestão escolar. A Coordenação é quem conduz os momentos de formação, mas é de grande importância que o Diretor ou a Diretora e seus/suas assistentes também acompanhem esses momentos. Essa integração é fundamental para que todos e todas estejam a par das ações que estão sendo desenvolvidas, quais as que precisam ser reformuladas, quais os entraves e os avanços em relação a esse público-alvo. Por isso, é necessário o envolvimento de todo o grupo.

Por outro lado, não se pode falar em espaços democráticos se não houver o interesse de toda a comunidade escolar de mudar, de participar, de lutar por uma educação que liberta, que inclui, que emancipa.

Destaque-se que a construção de uma escola democrática se inicia na elaboração de seu PPP, um documento que necessita ser fundante no direcionamento de todas as ações da comunidade escolar, que contemple as estratégias que serão utilizadas para viabilizarem essas ações, voltadas, também, à inclusão, pressupondo que aprendizagem gera desenvolvimento.

2.3.2 Formação permanente de professores e de professoras para o atendimento e a inclusão de pessoas com deficiência: exige participação

Como falar de inclusão sem participação? O que impulsiona o motor educativo é a vontade de sonhar com e ir em busca de uma escola aberta às diversidades, bonita, alegre, onde todos os sujeitos lutam por uma educação de qualidade.

Freire, quando foi Secretário da Educação, assim se expressou: “[...] o modelo pedagógico que inspira essa administração popular em educação é a noção da escola pública popular” (FREIRE, 2001b, p. 15). Desse modo, o primeiro documento elaborado pela administração de Paulo Freire, publicado no Diário Oficial do Município, em 1º de fevereiro de 1989, sob o título *Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo*, definiu os eixos sobre os quais deveria ser construída a escola pública popular. Entre os itens desse documento, destacamos o que segue:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (SÃO PAULO, 1989, n.p.).

Os momentos de formação devem ser, portanto, diversificados, porque, ao trazerem para o espaço/tempo suas necessidades, ao serem solicitados que pensem sobre suas ações, os educadores e as educadoras compreendem-se agentes desse contexto e passam a considerar seus alunos e suas alunas também responsáveis por seu processo educativo. Assim como são respeitados/as, eles passam a respeitar; ao serem escutados/as, desenvolvem a escuta sensível; ao trazerem suas angústias, dúvidas e acertos, conscientizam-se de seus limites e, conseqüentemente, dos limites do outro e da outra.

### 2.3.3 Formação permanente de professores e professoras para o atendimento e inclusão de pessoas com deficiência: requer diálogo e práxis

A proposta de formação permanente freireana põe em relevo o diálogo e a reflexão crítica sobre a prática. Ainda com relação à sua gestão, como Secretário da Educação, Freire afirmou:

Para nós, a formação permanente dos educadores e educadoras se fará, tanto quanto possamos, através preponderantemente, da reflexão sobre a prática [...]. O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço do formador. (FREIRE, 2001b, p. 39).

Nesse contexto, a formação deve acontecer de maneira que todos os educadores e todas as educadoras sejam ouvidos/as e também ouçam, em uma situação de horizontalidade e respeito. Precisam estar sempre em busca e abertos/as

às sugestões, criar e recriar suas ações e, de acordo com Freire (2002), como seres inconclusos/as e conscientes dessa inconclusão, seguir em um constante movimento de vir a ser.

Freire (2002, p. 65) diz ainda que a consciência do inacabamento “[...] é um saber fundante de nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida”. Aliado a isso, o autor não prescinde de um fator fundamental nesse processo, a garantia da qualidade da educação. Por isso, ele afirma que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educandos e educandas. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. E, pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 1996, p. 72).

Nesse contexto, vale destacarmos algumas funções da Escola Inclusiva, elencadas por Carvalho:

Desenvolver culturas políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimentos; [...] criar espaços dialógicos entre os professores e professoras para que, semanalmente, possam se reunir como grupos de estudo e de troca de experiências; valorizar o trabalho educacional, na diversidade. (CARVALHO, 2018, p. 118).

Trabalhar na diversidade demanda modificações nas ações dos educadores e das educadoras, perante as diferenças e, conseqüentemente, o rompimento de barreiras físicas, conceituais e atitudinais, o que não é uma tarefa fácil. Segundo Carvalho:

O trabalho na diversidade requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas [...], pois aprendemos a programá-las sob a hegemonia da normalidade, como se houvesse um aluno “padrão”, que servisse de modelo aos demais. (CARVALHO, 2018, p. 115).

Contudo, para que essas ações realmente se efetivem, todos/as os/as agentes envolvidos/as precisam de uma formação que os/as qualifiquem para a elaboração de propostas de ensino que atendam à necessidade de todos os alunos e todas as alunas, sem qualquer distinção.

Entretanto, não é apenas na qualificação técnica que essa formação deve estar baseada, mas, principalmente, na formação para a humanização dos educadores e das educadoras, a que se dá no desenvolvimento de suas consciências críticas, no conhecimento da realidade com a qual trabalham e na troca de experiências permeada pelo diálogo. Esse é, aliás, um conceito substancial na formação docente,

o diálogo, pois permite a comunicação democrática entre os indivíduos, que fazem da palavra um verdadeiro e potente instrumento de expressão.

Freire concebe o diálogo como um

[...] encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar; este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade. (FREIRE, 1980, p. 96).

Além do mais, não se consegue edificar uma escola inclusiva, sem que os indivíduos que dela fazem parte tenham consciência de que é preciso trabalhar para um bem comum e considerar as características individuais dos educandos e das educandas, pois incluir é muito mais do que socializar, e a escola é um espaço de aprendizado para todos e todas.

Uma formação que busca a emancipação dos educadores e das educadoras, que preza pela qualidade da educação oferecida, precisa ser construída a partir de teorias, de práticas, da reflexão, do diálogo, da troca de experiências, indo além do que prevê a legislação, ao promover não só o ingresso, mas a permanência de todos os educandos e de todas as educandas. Nos momentos de formação, o embate teórico-prático entre os educadores e as educadoras é inevitável e, na maioria das vezes, salutar. O importante é que todas as opiniões sejam respeitadas e que o verdadeiro diálogo se concretize.

Já em *Educação como prática de liberdade*, o Patrono da Educação Brasileira pontua que o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1983, p. 115).

Santos (2008, p. 115), por sua vez, corrobora essa concepção ao afirmar que “[...] no processo dialógico, os indivíduos encontram-se em cooperação para transformar o mundo”. A transformação real, aquela que parte do rompimento com um modelo educacional excludente e elitista, só se efetiva quando são oportunizadas aos indivíduos: autonomia, participação, subsídios práticos e teóricos, a fim de que pensem criticamente sobre a realidade.

Logo, nesse contexto, é preciso que, nos momentos de formação, se cultive o respeito às opiniões, exercite-se a escuta. Só assim a palavra se faz nos anúncios e nas denúncias, nas angústias e nos desejos e na construção de ações pedagógicas que atendam aos alunos e às alunas mediante suas diferenças e necessidades.

#### 2.3.4 Formação permanente de professores e professoras para o atendimento e inclusão de pessoas com deficiência: constrói justiça social

A partir da premissa “igualdade nas diferenças”, não se pode trabalhar a favor da equidade e da justiça se rotulamos esses indivíduos de acordo com padrões predeterminados, inclusive os padrões que atendem exclusivamente ao mercado de trabalho e às necessidades de uma sociedade injusta e excludente. Cumpre-se, assim, trazer à baila o conceito de justiça social extraído do Dicionário Paulo Freire, definido por Jean-Christophe Noël, a saber:

[...] a justiça não é o caminho para levar à homogeneização das relações humanas, mas a uma verdadeira aprendizagem da democracia e da cidadania no sentido de viver juntos. Nesse sentido, a justiça é relacionada à luta pela paz. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 236).

Freire, por seu turno, aponta que:

A luta pela paz [...] não significa luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso, a melhor maneira de lutar pela paz é fazer justiça. (FREIRE, 2000, p. 239).

Nesse contexto, ao pensarmos na formação dos educadores e das educadoras, devemos ponderar sobre o tipo de formação a que nos referimos. Com efeito, refere-se àquela formação que ofereça aos educadores e às educadoras elementos coletivamente construídos para que lutem em prol do atendimento e da emancipação dos alunos e das alunas, independentemente das características estereotipadas desses/as discentes, na busca de justiça, principalmente àquelas que, por séculos, foram injustiçadas: a pessoa com deficiência.

Nesses moldes, reafirmamos a prática de uma formação permanente, reflexiva, pensada coletivamente, que conjugue teoria e prática, seja dialógica e almeje uma escola de todos/as, para todos/as e com todos/as.

Imbernón (2000) também adverte para os efeitos de uma formação que garanta a plena participação de todos os professores e todas as professoras:

Quando os professores e professoras aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos. (IMBERNÓN, 2000, p. 78).

Entretanto, essa formação deve focar os problemas reais de ensino e aprendizagem, com vistas à emancipação dos indivíduos, para que se tornem cidadãos e cidadãs ativos/as e participativos/as, pois jamais se pode obliterar que as pessoas com deficiência têm direito a essa emancipação. Assim, trabalhar em prol de sua autonomia, não é um ato de caridade, mas de justiça social, de amor e de respeito ao próximo. A equidade e a justiça social estão intrinsicamente ligadas ao acesso de todos os serviços sociais básicos, como a educação. Dessa maneira, promove-se a Cultura da Paz, que, no Congresso Internacional sobre a Paz nas mentes dos homens, realizado na Costa do Marfim, em 1989, ficou definido como

*[...] um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e modos de vida que rejeitam a violência e previnem conflitos, ao abordar suas causas raízes para solucionar problemas por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos e nações. (COMITÉ da Cultura de Paz, 2003, p. 2).*

No entanto, Freire adverte que a paz só se constrói com a superação das realidades sociais perversas, pois a paz se cria e se constrói com a edificação incessante da justiça social. No *Dicionário Paulo Freire*, o verbete JUSTIÇA/JUSTIÇA SOCIAL está definido nos seguintes termos:

A concepção de justiça de Freire está relacionada com seu compromisso como humanista radical e refere-se à igualdade natural dos seres humanos entre si. Ou seja, trata-se de uma justiça ao mesmo tempo redistributiva e reconhecedora dos seres humanos como sujeitos históricos e culturais. Para melhor entendê-lo, o conceito de “justiça” em Freire deve ser percebido na sua relação dialética com o conceito de “injustiça”, que Freire usa muito mais. A luta por um mundo mais justo é o fundamento e o fio condutor da obra e da vida de Paulo Freire. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 235).

Vale mencionarmos que, entre inúmeros outros que recebeu, em 1986, Paulo Freire foi agraciado com o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz, por sua luta incansável pela justiça e por sua crença em uma educação comprometida com a emancipação de todos os seres humanos, principalmente os oprimidos e as oprimidas. Pela mesma razão, em 1993, foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz. Em Paris, no evento da premiação da UNESCO, Freire discursou:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria e se constrói na construção incessante da justiça

social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz, que em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas. (FREIRE, P. *apud* FREIRE, A. M. A., 2006, p. 388).

A autora reafirma a posição de Freire, de que a Paz se cria na construção da justiça social: “[...] que pode se fazer com a generosidade, a amorosidade e a tolerância freireana [...], levada a todos os povos, todos os gêneros, todas as religiões, todas as idades [...]. Sem discriminações, sem elitismos, sem autoritarismos [...]” (FREIRE, A. M. A., 2006, p. 392).

A luta pela inclusão escolar, na contramão de injustiças e de discriminações, requer que todos os indivíduos, independentemente das características físicas, sociais e emocionais, necessitem conviver com pessoas de sua faixa etária, e a escola é o local para que isso se efetive. A alegação de que não há formação técnica e estruturas físicas para que isso se efetive geralmente caracteriza discriminação e injustiça. Relembremos, contudo, que a escola foi um espaço criado na Modernidade e, por isso, traz como base o modelo positivista, influenciando, desse modo, as ações nela desenvolvidas, especialmente as que classificam os alunos e as alunas conforme o conteúdo acadêmico que assimilam.

Em contrapartida a esse paradigma, a escola inclusiva rompe com ideias hegemônicas ao recriar os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que anuncia mudanças e denuncia os sistemas excludentes, bem como oportuniza aos indivíduos a emancipação intelectual e social ao oferecer situações diversificadas, problematizadoras e contextualizadas.

Ao buscarmos a justiça no âmbito escolar, necessitamos pensar na transformação desse espaço. Nesse sentido, as formações de educadores e de educadoras devem oportunizar a reflexão destes/as sobre suas práticas. Freire (1994, p. 18) pondera que “[...] a transformação é entendida como um ato de criação do homem” e os educadores e as educadoras, por meio da educação permanente, ao pensarem suas práticas, à luz das teorias que as embasam, têm a oportunidade de perceberem o que pode ser mantido e o que precisa ser alterado, objetivando a construção de um ensino de qualidade a todos os educandos e a todas as educandas, uma escola emancipadora que esteja em prol da justiça social.

### 2.3.5 Formação permanente de professores e professoras para o atendimento e inclusão de pessoas com deficiência se faz por meio da humanização

A formação permanente de professores e professoras para a inclusão de alunos e alunas com deficiência perpassa, primordialmente, pelo processo de humanização desses/as profissionais. Por compreender o sujeito como um ser inacabado, em processo de humanização, Freire argumenta que é preciso ter ciência do que é, inclusive, a desumanização, como postula a seguir:

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. (FREIRE, 2002, p. 32).

Para o autor, a viabilidade da humanização do indivíduo concretiza-se na busca constante do ser mais e, nesse contexto, a educação tem função preponderante, como também declara Gadotti:

[...] a educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social [...]. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. (GADOTTI, 2005, p. 18).

Ao tornarem-se agentes de sua história, o educando e a educanda percebem-se capazes de agir sobre a realidade, capazes de transformá-la. Assim, é por meio do processo educativo, com vistas à emancipação, que o ser humano desenvolve a consciência de sua capacidade de ação, adquirida ao longo da vida.

A escola inclusiva requer, por parte dos indivíduos que dela fazem parte, mudanças atitudinais. Em um processo de formação permanente, esses/as profissionais necessitam pensar suas práticas, se realmente optam por um modelo de educação emancipatório, que atenda a todos e a todas.

Ao reconhecerem suas fragilidades, seus limites, por meio da reflexão, do diálogo, da troca de experiências, conceitos fundantes de uma formação permanente, surgem possibilidades reais de enxergarem seus alunos e suas alunas também como seres humanos, que, assim como eles/as, possuem necessidades e características próprias e, portanto, merecem respeito.

Por outro lado, a “[...] desumanização não é vocação, mas distorção da vocação para o ser mais” (FREIRE, 1987, p. 14-15). A desumanização caracteriza-se como

impedimento para a igualdade e justiça social. Já a humanização impulsiona os indivíduos à liberdade, passando da consciência ingênua à consciência crítica.

O autor destaca dois possíveis níveis de consciência humana: intransitivo e transitivo. Sobre o primeiro, Freire defende que

[...] se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão de seu raio de apreensão de problemas a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico. (FREIRE, 1983, p. 32).

Ainda, conforme o autor,

[...] existe neste estado uma espécie de quase compromisso com a realidade. A consciência intransitiva, contudo, não é consciência fechada. Resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. É uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além da órbita vegetativa do homem. (FREIRE, 2001b, p. 39).

Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (FREIRE, 1982), Freire refere-se a esse nível de consciência como semi-intransitiva, demonstrando seu caráter mutável, nível que deve e pode ser ultrapassado pelo ser-humano.

Quanto ao outro nível de consciência apontado pelo autor, denominado transitivo, evidencia-se “[...] por preocupações acima de interesses meramente vegetativos. Há uma forte dose de espiritualidade, de historicidade, nessas preocupações. Nessas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe” (FREIRE, 2003, p. 32).

Nesse contexto, a educação tem um papel fundamental, ao permitir que homens e mulheres ampliem seus horizontes e tornem-se seres conscientes de suas ações, como seres humanos que são. De acordo com Freire (1982, p. 30), “[...] consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação”.

Revela-se, assim, que a humanização do indivíduo passa, indubitavelmente, pela educação, com vistas ao desenvolvimento de sua consciência crítica, tornando-o capaz de perceber que é necessário agir, em comunhão com o outro, para a transmutação da realidade que o desumaniza.

Ao tomarem consciência de seu permanente estado de devir, os indivíduos buscam, na humanização, a superação de suas dificuldades e afirmação como sujeitos históricos. Já em relação à superação das dificuldades que enfrentamos como seres humanos. O pensador aponta:

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. (FREIRE, 1996, p. 36).

Assim, escolher o caminho mais fácil, muitas vezes, é sinônimo de abrir mão da luta em favor dos menos favorecidos. No âmbito escolar, é lançar mão de atividades prontas e homogeneizadoras, segregar os chamados alunos e alunas-problema. Desse modo, a facilidade, que deslumbra e ameniza nossas ações como educadores e educadoras, revela acomodação e desumanização.

Nessa perspectiva, de acordo com suas características e singularidades, os seres humanos nascem fadados a um destino determinado. Freire, no entanto, contrapõe-se a essa ideia fatalista ao afirmar que:

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 1996, p. 76).

A educação apresenta-se como um caminho para que essa concepção determinista de ser humano não se concretize. É pela educação que mudanças significativas acontecem, sendo os educadores e as educadoras vitais nesse processo. Por isso, faz-se necessário propor e desenvolver uma formação permanente e humanizadora que oportunize o desenvolvimento de uma consciência crítica, de modo que professores e professoras sejam capazes de enxergar o educando e a educanda, com ou sem deficiência, como um ser em construção, singular, com possibilidade de ultrapassar as barreiras e as dificuldades que uma sociedade injusta e excludente tenta perpetuar.

No capítulo que segue, apresentamos os caminhos traçados para a investigação da questão-problema que orienta esta tese.

### 3 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.*  
Paulo Freire

Neste capítulo, descrevemos e justificamos a opção metodológica desta pesquisa, a modalidade selecionada para a produção dos dados, o contexto e os sujeitos da investigação.

#### 3.1 A opção metodológica

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, concebe a realidade como mutável, de acordo com seu contexto temporal, histórico e social. Para Locke *et al.*,

[...] a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa – o pesquisador faz uma interpretação do que enxerga, ouve entende. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, histórias, contextos e entendimentos anteriores com o investigador tipicamente em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. (LOCKE *et al.*, 2007 *apud* CRESWELL, 2010, p. 209).

Nesse contexto, a abordagem qualitativa leva-nos a interpretar os sentidos que as pessoas dão a diferentes situações (CHIZZOTTI, 2011). De acordo com o autor, “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2011, p. 28). Além disso, a abordagem qualitativa “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). Para as autoras:

O material obtido nestas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. [...]. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...]. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Chizzotti (2000) corrobora essas ideias e evidencia o vínculo inexorável entre a realidade e o sujeito, e entre o sujeito e o objeto, no processo do conhecimento:

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade

do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é nenhum dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

A abordagem qualitativa, portanto, de acordo com os autores mencionados, revela atributos de uma investigação calcada na descrição e na análise dos dados de forma indutiva e requer a não neutralidade do pesquisador, elevando seu papel de simples observador a ator de sua pesquisa, de modo a permitir que os demais sujeitos envolvidos tenham também uma participação ativa em sua composição. Dentro dessa abordagem, foi escolhido o estudo de caso etnográfico, por ser esta uma estratégia direcionada a casos particulares, não objetivando generalizações.

Os atributos da pesquisa qualitativa atendem aos objetivos deste trabalho, pois buscamos observar como os professores e as professoras, em seus momentos de formação, refletem sobre suas práticas pedagógicas referentes à inclusão escolar dos alunos com deficiência. Desse modo, esses momentos de observação destinaram-se à descrição e à interpretação dos fenômenos sociais circunscritos em uma pequena dimensão, para compreendê-los.

Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como “[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, abarcando aspectos subjetivos e empíricos. Para os autores:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal, história de vida; entrevistas, artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos [...]. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Todos esses instrumentos permitem ao pesquisador uma imersão no cenário da pesquisa, no âmago do processo educativo, em um movimento de agir em comunhão com os demais indivíduos, um movimento de caráter político, pois, de acordo com Freire (1987, p. 23), “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o caráter educativo do ato político”. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa possibilita a reflexão coletiva dos docentes e demais atores escolares, na busca de mudanças efetivas nas práticas educativas, resultante dessa práxis. No que tange à pesquisa e à docência, Freire afirma:

Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade,

assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 2002, p. 192-193).

Essa modalidade de pesquisa pode, portanto, ensejar a superação da dicotomia teoria/prática ao permitir que todos e todas os que nela estão envolvidos/as reflitam e redirecionem suas ações, de maneira consciente, rigorosa, por meio da problematização, das discussões coletivas e da autorreflexão, modificando, quando necessário, suas realidades. Nesse sentido, Freire aponta:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1980, p. 40).

Para que os sujeitos reflitam e redirecionem suas ações, no sentido de alcançarmos a educação que almejamos, em que todas as pessoas, indiscriminadamente, façam parte desse processo, faz-se necessário desvelar mitos, ultrapassar barreiras ideológicas e políticas, romper com a tendência fragmentadora do processo de conhecimento. Nesse ímpeto, observar o cenário escolar, o que acontece no “chão da escola”, requer do pesquisador ou da pesquisadora uma aproximação séria e rigorosa, tanto da realidade dos diferentes espaços escolares, quanto do momento de formação dos educadores e das educadoras.

As observações dos momentos de formação do PEA foram de extrema importância para a pesquisa, pois tivemos a oportunidade de escutar os educadores e as educadoras, suas angústias e suas necessidades, como também de aprender com as suas experiências exitosas, suas contradições e seus insucessos. Nesse contexto, revela-se ímpar a importância do Coordenador Pedagógico, uma vez que ele é o sujeito que compartilha subsídios de ação e de reflexão, medeia de modo democrático o diálogo que emerge, ouve e aprende com os demais, pois é no coletivo escolar que também surgem diferentes modos de atuação que se reverberam no processo educacional dos educandos e das educandas.

Para conhecer, de modo mais profundo, a realidade da escola eleita para contextualizar este trabalho, após realizadas pesquisas documentais em estudos correlatos, livros, periódicos e artigos, passamos à pesquisa de campo. A seguir, abordamos os procedimentos metodológicos empregados para a execução das etapas desta pesquisa.

### 3.2 O estudo de caso desenvolvido

A abordagem de estudo de caso não é um método, mas, sim, segundo Hartley (1994), uma estratégia de pesquisa. Chizzotti (2000) corrobora essa afirmação ao declarar que o estudo de caso é

[...] uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, jurídica, empresarial, sanitária e jornalística, nas quais, em geral, o caso é dado ao profissional para que se reúna informações sobre um determinado produto, evento, fato ou fenômeno social contemporâneo, complexo, situado em seu contexto específico. Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre o objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores. (CHIZZOTTI, 2000, p. 135).

O diferencial do estudo de caso, segundo Yin (2001, p. 27), “[...] reside em sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”, modalidades utilizadas, nesta pesquisa, para a coleta de dados.

André (1995) salienta que a estratégia de estudo de caso etnográfico é indicada quando a questão de pesquisa for do tipo “como” e “por quê”, quando nos interessa o entendimento e a descrição do processo, quando o objeto de estudo for um episódio contemporâneo que esteja se sucedendo em um contexto real. De acordo com a autora,

[...] podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular [...]; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 1995, p. 51-52).

É correto, portanto, a aplicação do estudo de caso nesta pesquisa, por atender aos elementos elencados anteriormente e pelo fato de o estudo ter se concentrado em um local, no caso a EMEF Professor Gilmar Taccola.

Apesar de ser apenas um único local da pesquisa, isso não a torna mais fácil, como afirma André (2005, p. 37). Yin (2001, p. 80) corrobora essa afirmação ao declarar que: “Na realidade, as exigências que um estudo de caso faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aqueles de qualquer outra estratégia de pesquisa”.

### 3.2.1 A observação participante

Neste trabalho, será empregada a observação participante por ser um dos procedimentos utilizados por pesquisadores e pesquisadoras que elegem a abordagem qualitativa, ocupando um lugar de destaque nessa modalidade de pesquisa. A inserção do pesquisador ou da pesquisadora no grupo observado permite que esse pesquisador ou essa pesquisadora compreenda as situações observadas. Para Lüdke e Andre (1986, p. 26), “[...] na medida em que o observador acompanha in loco as experiências dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. Assim sendo, é importante a diversificação dos espaços e dos momentos de observação, para que se tenha uma visão mais global e menos fragmentada do fenômeno educativo.

Os períodos de observação dos momentos de formação no PEA, das ações pedagógicas em diferentes espaços da escola, iniciaram-se, sistematicamente, em setembro de 2018. A equipe gestora da escola, os educadores e as educadoras participantes do PEA e os educandos e as educandas com deficiência do Ensino Fundamental I foram os sujeitos dessas observações.<sup>46</sup>

Tomando como foco principal as questões relativas à inclusão das crianças com deficiência, priorizamos os momentos de formação, visto que são elementares para a coleta de dados, pois fornecem informações mais precisas sobre o que os professores e as professoras pensam, discutem e planejam no tocante ao atendimento dos alunos e das alunas com deficiência. Nesse contexto, a troca de experiências e os textos apresentados para a reflexão instigaram as discussões e, ao mesmo tempo, situaram os educadores e as educadoras no mesmo patamar de preocupações e de resoluções dos problemas por eles apresentados. Para Mittler (2003):

Os professores e professoras precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores e professoras já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como outra inovação. (MITTLER, 2003, p. 184).

---

<sup>46</sup> Os roteiros para as observações da escola e das práticas pedagógicas inclusivas encontram-se, respectivamente, nos Apêndices A e B desta tese.

Por isso, faz-se necessária a escuta sensível por parte de todos/as, dando, assim, a devida importância à questão da inclusão de pessoas com deficiência, porque, muitas vezes, esta causa angústia e paralisa a ação pedagógica. Com tais propósitos, privilegiamos a estratégia de uso de entrevistas semiestruturadas, como uma das etapas de investigação dos fenômenos a serem analisados.

### 3.2.2 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como um dos procedimentos de coleta de dados, por permitirem uma aproximação maior entre a pesquisadora e as pessoas pesquisadas e maior aprofundamento do assunto, muitas vezes por meio de colocações inesperadas por parte dos entrevistados, de maneira espontânea.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada, sem seguir uma ordem inflexível de questões, permite ao indivíduo pesquisado se expressar de modo mais natural, de acordo com suas experiências acerca do assunto tratado, por meio de sua leitura de mundo, respondendo mais livremente sobre o tema em questão, como acontece em conversas informais.

Além disso, também foram realizados registros, por meio de notas, durante as entrevistas, conforme as observações de Lüdke e André (1986) sobre essa questão:

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vêm acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou negativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Desse modo, as notas complementaram as gravações realizadas e transcritas, formando um arcabouço mais robusto de dados destinados à análise e à interpretação.

Quanto ao número de entrevistas, foram realizadas oito: quatro com professores e professoras, uma com a Coordenadora Pedagógica, uma com a Diretora e uma com a família de um dos alunos com deficiência atendido pela escola.<sup>47</sup>

Por meio das entrevistas com os professores e professoras e com a Equipe Gestora, buscamos, partindo do PEA, constatar como os princípios freireanos, tratados no momento de formação, se concretizam na prática curricular de uma escola que se assume como inclusiva, justa e humanizadora. Já a entrevista com a família, foi realizada com o objetivo de coletar informações sobre sua percepção em relação ao atendimento escolar dirigido ao filho, indo, assim, além das ações pedagógicas a ele direcionadas; englobando, portanto, as atitudes dos profissionais da escola em relação à criança, independentemente da deficiência que ela apresenta.

As questões para a entrevista com a Equipe Gestora foram formuladas de acordo com os seguintes focos:

- a) a relação entre os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- b) a relação entre os momentos de formação e o Currículo da Cidade;
- c) os aspectos teórico-epistemológicos que fundamentam o Projeto Especial de Ação da escola, denominado “Reorganização do Currículo Escolar: Práxis Pedagógicas para a Implementação do Currículo da Cidade na Perspectiva da Educação Inclusiva”;
- d) a participação dos sujeitos nessas relações para a concretização de uma escola democrática.

Na entrevista com as professoras e os professores, procuramos verificar:

- a) a trajetória profissional;
- b) a experiência como docente com alunos com deficiência;
- c) a concepção de inclusão das pessoas com deficiência e de currículo;
- d) a metacognição em relação aos fundamentos epistemológicos que embasam a prática pedagógica;

---

<sup>47</sup> Os roteiros das entrevistas com a gestão escolar (diretor e coordenador pedagógico), professores e mãe de um dos alunos com deficiência encontram-se, respectivamente, nos Apêndices C, D e E desta tese. Os Apêndices F e G apresentam, respectivamente, os modelos do Termo de Autorização para realização da Pesquisa na escola investigada e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes desta pesquisa.

- e) a contribuição que os momentos de formação, com foco na inclusão de alunos e alunas com deficiência, trazem para as práticas pedagógicas e para a formação dos educandos.

Por fim, a entrevista com a família buscou informações sobre:

- a) a relação da família com a escola, no que tange ao atendimento de seu filho na escola;
- b) as dificuldades enfrentadas por ela, ao se descobrirem pais de uma criança com deficiência;
- c) os avanços que o filho tem alcançado na trajetória escolar, em primeiro lugar como ser humano que é, seus progressos e ou/retrocessos ao longo do processo escolar;
- d) as contribuições que a escola, como instituição, oferece à instituição família.

A partir da análise de documentos, construímos o roteiro das entrevistas com o objetivo de associar as propostas nele apresentadas à prática pedagógica inclusiva, anunciada e desenvolvida nos diferentes espaços escolares.

### 3.2.3 A análise de documentos

Por ser uma fonte natural de informação, como fonte copiosa e estável de dados oferecidos, os documentos que embasam uma proposta pedagógica devem ter como crivo de análise a intencionalidade do pesquisador.

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas como uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Contudo, a escolha dos documentos analisados também obedeceu a critérios estabelecidos, de acordo com os objetivos deste trabalho.

Para a execução desta pesquisa, visando à compreensão mais global do problema de pesquisa proporcionado pela seleção de documentos distintos, foram analisados: Legislações relacionadas à Inclusão de Pessoas com Deficiência; o documento oficial da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo - “O Currículo da Cidade”; o PPP da Escola; o PEA;<sup>48</sup> e, por fim, os registros formais e informais dos

---

<sup>48</sup> Os roteiros para análise do PPP e do PEA encontram-se, respectivamente, nos Apêndices H e I desta tese.

professores e das professoras que trabalham com pessoas com deficiência, em diferentes espaços e momentos. Vale ressaltarmos que “O Currículo da Cidade” se encontra ainda em fase de implementação; desse modo, alguns servidores e servidoras vêm obtendo formações específicas fora da escola. Por exemplo, tínhamos, ano passado, dez turmas de Fundamental I. Então, uma professora participou de formação específica do Currículo da Cidade, fora da escola. Em relação ao Fundamental II, participaram das formações um professor de Língua Portuguesa, um de Ciências, um de Matemática, um de Inglês etc.

A Equipe Gestora, na figura da Coordenação Pedagógica, também participou dos momentos de formação, contribuindo de maneira efetiva no PEA, quando foram discutidas as práticas dos docentes, reflexões sobre essas práticas, intervenções a serem realizadas a partir das reflexões, além de leituras de textos pertinentes à inclusão, a apresentação de documentários e filmes alusivos ao tema.

Cumpramos destacar que foram observados oito momentos do PEA, seis atividades em duas salas de aula, duas aulas de Educação Física, um dia de festividade na escola (Comemoração do dia da Criança), quando foram registrados no Diário de Campo da pesquisadora as ações desenvolvidas em todos esses momentos, tanto dos docentes quanto dos discentes, visando relacionar os textos e os documentos orientadores com essas ações.

A leitura e análise dos diferentes documentos anteriormente elencados permitiram à pesquisadora compreender como o Currículo da Cidade, o PPP e o Plano do PEA direcionam as ações pedagógicas e embasam teoricamente a formação permanente observada. Podemos afirmar que as análises desses documentos foram de grande contribuição para a realização desta pesquisa e para a análise do objeto de estudo.

A seguir, caracterizam-se os participantes da pesquisa, bem como outros aspectos relacionados ao contexto da pesquisa, como a justificativa da escolha da escola e a sua descrição conjuntural.

### **3.3 Os participantes da pesquisa**

Como explanado anteriormente, fizeram parte desta pesquisa oito participantes diretos: a diretora da Unidade escolar, a coordenadora pedagógica, cinco professores e professoras do Ensino Fundamental I e a mãe de um dos alunos com necessidades

educacionais especiais. Vale lembrarmos que eles foram observados e analisados dentro do contexto escolar, onde estiveram presentes os/as demais professores e professoras, a equipe de apoio, os/as assistentes de direção, os alunos e as alunas e os pais.

A escolha das professoras e dos professores deu-se ao fato de esses professores e essas professoras possuírem em suas salas de aula alunos e alunas com deficiência, como mostra o Quadro 2 a seguir<sup>49</sup>:

Quadro 2 – Alunos e alunas com deficiência do Ensino Fundamental I

Alunos e alunas	Deficiência	Ano escolar/Escola
Vitória	Síndrome Miotônica de Steinest/Deficiência Intelectual	1º ano – EMEF Professor Gilmar Taccola
João	Autismo	1º ano – EMEF Professor Gilmar Taccola
José	Autismo	1º ano – EMEF Professor Gilmar Taccola
Maria	Deficiência Intelectual	1º ano – EMEF Professor Gilmar Taccola
Antonia	Paralisia Cerebral/Deficiência Intelectual	1º ano – EMEF Professor Gilmar Taccola
Pedro	Autismo	1º ano – EMEF Professor Gilmar Taccola
Augusto	Autismo	1º ano – EMEF Professor Gilmar Taccola
Eduardo	Síndrome de Down	1º ano – EMEF Professor Gilmar Taccola
Allan	Síndrome de Down	1º ano – EMEF Bartolomeu Lourenço de Gusmão <sup>50</sup>

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Foram convidadas três famílias dos alunos: João, José e Augusto, para a realização da entrevista, mas apenas a família de Augusto concordou em participar.

Vale ressaltarmos que, dos alunos elencados, sete deles estão na EMEF pesquisada desde o primeiro ano (João, José, Maria, Antonia, Pedro, Augusto, Eduardo), uma ingressou no ano de 2018 (Vitória) e o aluno Allan pertence a outra Unidade Escolar, já citada em nota de rodapé.

### 3.4 O contexto da pesquisa

Buscamos, nesta seção, contextualizar a pesquisa, situar historicamente o bairro no qual a escola está inserida, de modo a destacar sua localização no município de São Paulo, sua história e os serviços oferecidos à população que o compõe.

Segundo Brandão (2014, p. 24), contexto “[...] é o mundo onde a vida vive sua história [...]. É onde as pessoas estão juntas e aprendem a viver juntas, vivem juntas

<sup>49</sup> Os nomes apresentados são fictícios, a fim de se preservar a identidade dos alunos e das alunas.

<sup>50</sup> Aluno atendido fora de sua unidade escolar, pela Professora de Atendimento Educacional Especializado, por sua Unidade não possuir Sala de Recursos Multifuncionais.

[...]. E dentro de um ‘contexto’ está também o que os seres humanos, que vivem no mundo, fazem nele e com ele”. Essa contextualização é substancial, pois representa a realidade material e histórica na qual os sujeitos da pesquisa se inserem e constroem a consciência de sua importância e de sua participação no mundo, em que é promovida a formação dos professores e das professoras, as ações educativas emergem, a palavra se pronuncia. Entretanto, Freire adverte:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 92).

Assim, o pronunciamento de mundo só ocorre quando os indivíduos se sentem parte dele, porque apresentam maiores condições de agir sobre ele e modificá-lo, quando necessário.

A seguir, tem-se a apresentação dos dados da unidade educacional (UE), o bairro onde ela se localiza e o perfil da comunidade e dos/das profissionais que a compõem. Os dados foram extraídos do PPP da Escola e foram compostos por pesquisas e questionários, em um movimento coletivo de construção.

### **3.5 A escolha da escola**

Conforme explanado nas “Primeiras Linhas” desta pesquisa, o contato com a EMEF Professor Gilmar Taccola ocorreu quando a pesquisadora foi removida da escola onde era lotada. A EMEF possui ações pedagógicas claras, reveladoras de princípios freireanos, ao respeitar a diversidade dos alunos e das alunas, ao lhes dar voz, por meio dos Conselhos de Escola e Associação de Pais e Mestres. Além disso, a escola possui um número considerável de alunos com deficiência, provenientes de outras Unidades, como revelado na fala da Diretora, na primeira visita realizada:

Aqui na nossa escola, procuramos atender todos os alunos, dentro de suas especificidades, encaminhando-os, quando necessário, a órgãos da Prefeitura, como CAPSI, NAAPA [respectivamente, Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil e Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem], para a amenização de suas dificuldades. Quando recebemos o aluno João [nome fictício], ele chegou muito agressivo, batendo nas pessoas. Procuramos a família e descobrimos que a mãe o espancava constantemente, possuindo Deficiência Intelectual, assim como o filho. Precisamos acionar o Conselho Tutelar. João ficou abrigado e, após tratamento familiar, voltou para casa. João foi “convidado” a se retirar da EMEF em que estava, pois dava muito trabalho. (Diretora da EMEF Professor Gilmar Taccola).

A fala desse excerto é, inclusive, complementada por uma das professoras:

Esta é a primeira escola em que trabalho que vejo verdadeiras atitudes de respeito tanto em relação aos alunos, quanto em relação a nós do corpo docente. Sempre somos consultados a respeito de atividades que serão realizadas, para dar sugestões e as gestoras estão sempre dispostas e disponíveis para ouvir nossos pedidos e queixas. Temos uma relação transparente! Claro que existem dificuldades, mas posso dizer que trabalho em uma escola onde a alegria está sempre presente. (Professora Maria).

Nota-se, assim, que as ações existentes nessa escola, a partir dos exemplos anteriores, vão ao encontro daquilo que Freire concebe como um espaço educativo permeado por processos dialógicos e, por isso, democráticos. Para ele:

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. (FREIRE, 2001b, p. 25).

Tais excertos, todavia, têm o propósito apenas de ilustrar, passageiramente, aspectos da escola em apreço, visto que, posteriormente, eles serão analisados rigorosamente. Essas falas, aliás, foram resultado de conversas informais quando a escola foi visitada pela primeira vez, em outubro de 2017, período em que a pesquisadora buscava o campo para sua pesquisa.

O interesse em realizar a pesquisa nesta Unidade Escolar deu-se ao fato de que esta é referência, inclusive na Diretoria Regional de Ensino de Itaquera (DRE-ITAQUERA), quanto ao atendimento às alunas e aos alunos com deficiência. O trabalho diferenciado por parte de todos os funcionários e de todas as funcionárias e a maneira humanizadora com que os/as docentes são tratados/as ultrapassaram os muros da escola e chegou a toda comunidade do entorno. Além disso, o número de alunos e alunas com deficiência atendidos pela escola (mais de vinte, entre o Fundamental I e o Fundamental II), chamou atenção da pesquisadora.

À primeira vista, nessa visita, notou-se que havia um Plano de Ação direcionado às pessoas com deficiência, mas de caráter pontual, nem sempre aplicado, pois os professores e as professoras sentiam muitas dificuldades quando recebiam alunos especiais. Segundo as palavras da professora Joana,

[...] temos, em nossos momentos de formação, muitas discussões e reflexões sobre nossos alunos com necessidades educacionais especiais, mas precisamos de um plano mais direcionado, pois muitos colegas, incluindo a mim, possuem dificuldades em lidar com estes alunos. Penso que, primeiramente, devemos enxergá-los enquanto seres humanos que são, antes de suas deficiências. (Professora Joana).

A partir do que foi observado e escutado, a pesquisadora resolveu inscrever-se no concurso de remoção e conseguiu sua lotação nessa escola. Isso feito, já na escola, o ano escolar foi iniciado com ações da nova Coordenação direcionadas à reelaboração do PPP. A partir disso, deu-se uma nova expressão ao PEA, o qual foi nomeado de “Reorganização do Currículo Escolar: Práxis Pedagógicas para a Implementação do Currículo da Cidade na Perspectiva da Educação Inclusiva”. O PEA será detalhado e analisado no próximo capítulo deste trabalho. A seguir, será apresentada a caracterização desta unidade escolar

### 3.5.1 Caracterização da Unidade Escolar

A unidade escolar em foco localiza-se no bairro Vila Santa Isabel, Distrito de Vila Carrão, em São Paulo. Iniciou o seu funcionamento em 11 de fevereiro de 2009. Atende aos alunos em dois turnos. O chamado primeiro turno é das 7 horas às 12 horas, com 12 salas; e o segundo turno das 13 horas e 30 minutos às 18 horas e 30 minutos, com 11 salas.

O bairro foi fundado em 1943 e é delimitado entre as ruas Xiririca, Taubaté, Osvaldo Arouca e Lutécia. Relatos históricos confirmam que o bairro se originou no Santuário da Rainha Santa Isabel (Figura 2), que é uma das maiores igrejas da América Latina. Antes, porém, destaca-se a presença, a partir da década de 1930, do Cotonifício Guilherme Giorgi, que adquire uma área de 570 mil metros quadrados localizado ao lado da UE e que foi um importante complexo industrial do bairro, hoje parcialmente desativado, para obras do Metrô.

Por conta do comércio desenvolvido na região e por ter sido, originariamente um bairro industrial, a demanda por escolas sempre foi grande. Existem, hoje, oito escolas de Ensino Fundamental I, sendo a EMEF Gilmar Taccola, segundo pesquisas realizadas com a comunidade, pela DRE de Itaquera, e de acordo com o PPP da escola, a que recebe maior intenção de vagas.

Figura 2 - Vista aérea do Bairro Santa Isabel



Fonte: La Ventura (2018).<sup>51</sup>

### 3.5.2 Perfil sociocultural dos estudantes da Unidade Escolar

Quanto ao perfil sociocultural dos estudantes matriculados na UE, segundo dados coletados no ano de 2018, por meio de pesquisa realizada com a comunidade escolar por amostragem para a composição do PPP da Unidade, pôde-se observar o seguinte: o local de residência predominante é a Vila Carrão, seguida por Vila Formosa e, em terceiro lugar, Vila Santa Isabel. As três regiões totalizam, dentro da amostragem, 86% dos alunos da escola, evidenciado que a grande parte deles reside no próprio bairro da UE ou em regiões adjacentes muito próximas a ela, geralmente por um período de mais de 10 ou, no mínimo, 5 anos.

A quase totalidade dos alunos e das alunas reside em imóveis com quatro cômodos ou mais. A quantidade de pessoas que moram na residência da família varia, predominantemente de 3 a 5 moradores.

No que se refere à configuração familiar, a estrutura nuclear, a mais tradicional, ainda predomina (51% dos entrevistados), seguida por 28% do tipo monoparental e 21% dos demais.

Já quanto ao setor específico da economia onde trabalha a maioria dos responsáveis, tanto do gênero masculino quanto do feminino, é o comércio, seguido

---

<sup>51</sup> Imagem extraída de: [https://www.youtube.com/watch?v=gsnCQZ\\_0Rhw](https://www.youtube.com/watch?v=gsnCQZ_0Rhw). Acesso: 21 set. 2018.

pelo setor de serviços, o que mostra uma representação daquilo que acontece na cidade de São Paulo. Os desempregados são em maior número do sexo feminino.

A escolaridade prevalente entre os responsáveis, de ambos os gêneros, é o Ensino Médio. No Ensino Superior, as mulheres representam a maior parte dos entrevistados, enquanto os homens as ultrapassam em mesmo número no item da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. A renda total dos moradores da mesma residência dos alunos e das alunas é, em maior parte, de um a três salários mínimos. Os proventos de até um salário mínimo e de três a seis salários aparecem em segundo lugar, com números praticamente equivalentes.

Sobre a relação da família com a UE, quando questionadas sobre o motivo pelo qual a escola fora escolhida, dois itens contemplam quase a totalidade das respostas, a saber: a proximidade da residência e a qualidade do ensino e dos profissionais, o que mostra o reconhecimento da comunidade em relação aos trabalhos desenvolvidos anualmente com os educandos e as educandas desta UE. As expectativas em relação à educação estão relacionadas, em primeiro lugar, à aquisição de conhecimento propriamente dito e, em segundo lugar, à melhoria da qualidade de vida dos alunos e das alunas hoje matriculados/as na escola.

Quando questionados em relação ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, a maioria dos entrevistados, 67%, respondeu que apenas comparece às reuniões de pais e mestres bimestrais. Poucos participam ativamente dos colegiados da UE, porém aqueles que o fazem, são bastante ativos, e os demais, mesmo aparentemente distantes, são bastante exigentes e críticos em relação à qualidade do serviço prestado pela escola à comunidade.

O bairro é carente em relação às atividades recreativas e culturais. Há poucas praças e não há cinemas ou teatros nas proximidades. As instituições religiosas, por sua vez, são em grande número e, nesse quesito, prevalecem as religiões católica e evangélica, perfazendo um total conjunto de 74% das respostas.

A UE fica próxima ao *Shopping Anália Franco* e ao Parque do Centro de Recreação do Trabalhador (CERET). No centro da Vila Formosa, há uma intensa atividade comercial e bancária, bem como na Avenida Conselheiro Carrão e Guilherme Giorgi, esta última com vários bares e lanchonetes.

Talvez pela proximidade de alguns locais de recreação e pela falta de outros ambientes, as atividades declaradas pelas famílias como menos frequentadas são as

visitas a museus, teatros e cinemas, prevalecendo aqui ambientes como centros comerciais e parques.

### 3.5.3 Perfil sociocultural da equipe de profissionais da Unidade Educacional e a indicação de como potencializar os saberes da equipe, para melhoria das condições de atendimento à comunidade escolar

Por meio de questionário aplicado aos profissionais da UE, para a elaboração do PPP, no ano de 2018, traçou-se o perfil sociocultural da equipe. Do ponto de vista do tempo de atuação na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) bem como em outras redes de ensino, predominam os profissionais com até 20 anos de experiência profissional, sendo a faixa etária média de 36 a 50 anos de idade. A maioria não reside nas proximidades da UE e não possui acúmulo com outra rede de ensino.

Quanto à formação, predomina o Ensino Superior na modalidade de Pós-Graduação *lato-sensu* e a maioria não está realizando alguma formação fora de Rede Municipal. Aqueles que estão cursam, atualmente, especialização; e a formação da maioria foi em escolas públicas.

Sob o ponto de vista religioso, o grupo apresentou-se predominantemente católico. Os tipos de entretenimento prevalentes nas horas livres foram as de cunho cultural, leitura e cinema.

O tempo de experiência no magistério municipal e a formação acadêmica do grupo docente, gestor e de apoio enriquecem as trocas e os diálogos nos horários coletivos e nas reuniões pedagógicas, momentos que as relações inerentes entre teoria e prática são priorizadas, culminando em ações pedagógicas mais efetivas. No que diz respeito à relação intrínseca entre teoria e prática, Freire pondera que:

O que não é possível é negar a prática em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser verbalismo ou intelectualismo ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma. Nem elitismo teorista nem basismo praticista, mas a unidade ou a relação teoria e prática. (FREIRE, 2001b, p. 29).

Nos encontros observados, estiveram presentes os professores, as professoras de diferentes segmentos e a coordenação pedagógica, quando a reflexão e a prática afloraram, uma não se sobrepujando a outra, desencadeando momentos profícuos e proveitosos. Além do mais, o planejamento de ações de intervenções em que participam o Professor de Recuperação Paralela (PRP) e o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) da Sala de Recursos Multifuncionais

(SRM) em conjunto ao professor ou à professora regente de sala de aula, procura, dessa forma, também garantir momentos de discussão e de planejamento de ações junto aos alunos e às alunas com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Dos dados coletados e analisados, podemos perceber que as experiências e os saberes docentes evidenciados na pesquisa contribuem para a melhoria das condições de atendimento à comunidade escolar, incluindo os alunos e as alunas com deficiência.

#### 3.5.4 Mapeamento dos equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região e a indicação da articulação das ações com a Unidade Escolar

É importante frisar que a Unidade Escolar em apreço articula suas ações com diversos equipamentos sociais dos bairros do entorno. Assim, são estabelecidas parcerias com os serviços médicos, que vão desde encaminhamentos de alunos e alunas com problemas de saúde física e psicológica, como ações conjuntas de prevenção, por exemplo: “Saúde Bucal” com as Unidade Básica de Saúde (UBS) Antônio Silveira Oliveira e Vila Formosa II, que tem por objetivo socializar práticas de higiene bucal e informações sobre doenças. Os alunos e as alunas são submetidos/as a triagem com dentista que encaminha casos de oclusão dentária ou cárie para atendimento na UBS. A ação de orientação para uma boa escovação ocorre com oficinas de demonstração e prática de escovação supervisionada. São ministradas palestras/vídeos para fixação das normas de higiene dental.

A parceria entre a Unidade Escolar e a Polícia Militar do Estado de São Paulo ocorre, principalmente, por meio do Projeto denominado Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), cujos objetivos são o de promover a proximidade entre a polícia e a sociedade e orientar a comunidade acerca dos malefícios do uso da droga em relação à convivência social. Ademais, há atendimento do CAPS Mooca e CAPS Formosa às crianças com deficiência, laudadas ou não, encaminhadas pela unidade.

Há articulação com o Conselho Tutelar Aricanduva/Formosa e NAAPA para casos de baixa frequência ou a constatação da violação dos direitos da criança e do adolescente, visando à garantia da ação desses direitos e deveres relacionados a esse público em específico.

### 3.5.5 Estratégias de atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Uma vez que o escopo deste trabalho é a Formação de Professores e professoras para trabalhar em prol da inclusão de alunos e de alunas com deficiência, calcada em referenciais freireanos, destacamos algumas ações realizadas na unidade escolar, as quais, salientamos, serão mais detalhadas e analisadas no próximo capítulo desta pesquisa.

A EMEF Professor Gilmar Taccola desenvolve diversas estratégias de atendimento aos educandos e às educandas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; conta com infraestrutura que garante a acessibilidade e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, assegurando plena participação nas atividades desenvolvidas na Unidade Educacional em igualdade de condições com os demais alunos e as demais alunas, tais como: elevador, banheiros adaptados em todos os andares, SRM, PAEE, Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e três estagiárias do Programa Aprender sem limites (CEFAI).

Vale destacarmos que a PAEE atende às crianças em espaço próprio, no contraturno das aulas regulares, e acompanha e orienta os professores e as professoras regentes por meio de visitas às salas de aula. Além disso, realiza, em horários coletivos, reuniões pedagógicas, formação que contempla a temática, sobretudo no que diz respeito às adaptações curriculares e à organização de tempos e espaços que devem favorecer à diversidade nas diferentes áreas do currículo.

Cumpramos, ainda, ressaltarmos, que o PEA desenvolvido ao longo de 2018 contempla, além do redimensionamento do Currículo da Escola, de acordo com as diretrizes do “Currículo da Cidade”, práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste capítulo, discorreremos, sobretudo, acerca dos delineamentos inerentes à metodologia da pesquisa em questão, a fim de elucidar as trilhas percorridas e outras a percorrer, durante a trajetória desse processo de doutorado. No próximo capítulo, passaremos à exposição e à análise dos dados coletados.

#### 4 A TESSITURA DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, por meio do estudo de caso realizado, que incluiu a análise de documentos, as entrevistas semiestruturadas, a observação participante, além dos dados obtidos por meio do estudo bibliográfico e do registro no diário de campo, realizado pela pesquisadora.

A análise de dados é de grande responsabilidade por se tratar de uma investigação crítica da pesquisa; é quando transmutamos os dados coletados em interpretações, com rigorosidade, amparadas nas teorias nas quais o trabalho se edificou. Por isso, a importância da fidelidade às colocações dos participantes por parte do pesquisador e o cuidado na compreensão do real, pois este, muitas vezes, mostra-se de modo velado, cabendo ao pesquisador ou à pesquisadora, apesar da proximidade com o objeto, posicionar-se com rigorosidade metódica frente ao que observou e coletou, associando teorias e conceitos de maneira fidedigna, chegando à estruturação de um novo conhecimento.

A partir de leituras pertinentes à pesquisa e das demais fontes de informação utilizadas para a realização deste trabalho, elegemos, para a análise dos dados coletados, a triangulação de dados: observação, entrevistas e análise de documentos. De acordo com Duarte (2009), o termo triangulação tem sua origem na navegação e na topografia, como um modo para estabelecer uma posição e alcance de um ponto representativo, como, por exemplo, um ponto C a partir de informações suficientes entre as distâncias A e B, auxiliando a localização. Os ângulos entre esses pontos constituem a figura de um triângulo. De acordo com o autor, “[...] o termo triangulação começa a ser constituído na área da Psicologia por Campbell e Fiske (1959), que se propuseram a completar ou testar empiricamente os resultados obtidos, utilizando diferentes técnicas quantitativas” (DUARTE, 2009, p. 10)

Segundo Duarte (2009, p. 21), outros pesquisadores, partindo da perspectiva de Campbell e Fiske, avultaram sua utilização, argumentando que “[...] a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados”.

Para Denzin e Lincoln:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade e não o sequencial ou linear. Os leitores e as audiências são então convidados a

explorarem visões concorrentes do contexto, a se emergirem e a se fundirem em novas realidades e serem compreendidas. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Para os autores, essa estratégia agrega abrangência, riqueza e profundidade à análise de dados sob diversas perspectivas e, conseqüentemente, à pesquisa.

Neste trabalho, a triangulação de dados tem como objetivo analisar as mesmas ocorrências, oriundas de diferentes fontes - PEA, Currículo da Cidade, ações pedagógicas e entrevistas -, espaços e tempos, resultantes de diferentes ângulos de análise.

Nesse sentido, quatro eixos organizadores para a análise dos dados foram definidos a partir dos dados coletados, os quais serão discutidos na sequência. Esses eixos emergiram da sistematização temática contida nas informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho. São eles:

- ✚ Formação permanente de educadores e educadoras para o atendimento às pessoas com deficiência: um processo de humanização.
- ✚ O diálogo e a práxis como elementos fundantes na formação docente, na busca de uma escola democrática e inclusiva.
- ✚ A participação da comunidade escolar e a formação dos educadores e das educadoras para a inclusão das pessoas com deficiência.
- ✚ O atendimento a pessoas com deficiência na escola: um compromisso de todos na busca da justiça social.

#### **4. 1 Formação permanente de educadores e educadoras para o atendimento às pessoas com deficiência: um processo de humanização**

Na perspectiva freireana, a formação permanente fundamenta-se no inacabamento dos seres humanos. Na busca “do ser mais”, porque conscientes desse inacabamento, os indivíduos procuram superar essa condição. Nesse sentido, compreender a concepção freireana de que somos seres inconclusos é fundamental para entendermos a dimensão humanista de seu pensamento. Para Freire,

[...] 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 mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. (FREIRE, 1987, p. 73).

De acordo com Freire, a humanização é a finalidade da educação e, nesse contexto, ressaltamos a importância de uma educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência é uma responsabilidade social, que possibilita o desenvolvimento desse público-alvo, pois, ao serem acolhidos no espaço escolar, as possibilidades de superação de seus limites e o avanço de suas potencialidades, em um movimento de humanização são ampliadas.

Nesse sentido, Freire evidencia duas possibilidades possíveis para a existência humana: humanização, como vocação ontológica do ser, e a desumanização, como distorção dessa vocação.

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. (FREIRE, 1969, p. 127).

A partir desse excerto, ressaltamos a importância da formação permanente dos educadores e das educadoras, no sentido da humanização, na busca do ser mais e a implicação dessa formação nas ações pedagógicas que daí derivam.

Vale ressaltar que, sendo a humanização objetivo maior do processo educativo, a formação permanente implica também na conscientização dos educadores e das educadoras, de que esse processo é contraditório posto que o homem pode também se desumanizar quando o individualismo se torna um valor preponderante em suas ações e atitudes.

Acreditando que o primeiro passo para a busca do ser mais é a conscientização de que somos seres inconclusos, portanto em formação permanente, destacamos aqui as palavras de algumas educadoras<sup>52</sup> da escola pesquisada, registradas nas entrevistas:

Penso que estes momentos de formação são muito importantes tanto para quem nos oferece, no caso a Coordenação, quanto para quem participa dela. Afinal, todos aprendemos e tomamos consciência, a cada encontro, que não sabemos e nunca saberemos o suficiente. Somos seres humanos vivendo em um constante aprendizado. (Professora Maria).

Quando passei a participar dos momentos de formação foi que me dei conta do vazio pedagógico que acompanhou minha trajetória profissional, por muito tempo. Acho que

---

<sup>52</sup> Todos os nomes aqui utilizados são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

trabalhava no piloto automático, sem refletir, sem pensar sobre minhas ações. E mais, esta constatação me ajudou muito também em minha vida pessoal, pois pude perceber que, todos nós, seres humanos, aprendemos desde que nascemos, até a hora de nossa morte; e, ao aprendermos, nos tornamos mais responsáveis pelos nossos atos. (Professora Joana).

Oferecemos, nos momentos de formação, além de teorias, reflexões sobre a prática. Pensamos, em conjunto, sobre que ações tomar frente a determinadas situações. São momentos de horizontalidade relacional, onde não existe hierarquia, mas, seres humanos em busca de soluções, de conhecimentos que embasem nossas ações. (Coordenadora Pedagógica Jane).

A partir dessas falas, pudemos constatar o despertar da consciência em relação à inconclusão, na qualidade de seres humanos, dessas profissionais, que se deu por meio dos momentos de formação. Essa conscientização as liberta e as faz agentes participativas do processo educacional. Braga (2015, p. 47), ao analisar, em seu livro, “[...] os traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula”, aponta que “[...] a condição de ser inconcluso é que possibilita ao ser humano superar o estado de dominação no sentido da condição da humanização, quando se torna sujeito da decisão”.

Podemos afirmar que a escola pesquisada favorece, nos momentos de formação, a busca constante do conhecimento pelas pessoas que deles participam. De acordo com as palavras de uma das educadoras, em um dos diálogos do PEA:

Nossa formação tem que ser constante, permanente, pois se acharmos que sabemos tudo, não teremos interesse em mais nada e nos acharemos sempre superiores a nossos alunos, que nos ensinam tanto no dia-a-dia. A vida é um eterno aprendizado. Quanto mais aprendo, mais tomo consciência do pouco que sei e que preciso saber mais. Quando ensino, também aprendo. Aprendo a ser humilde, a respeitar as limitações dos meus alunos e a incentivá-los na superação destas limitações. Todos somos seres humanos, independentemente de nossas condições físicas, psíquicas, sociais ou emocionais. (Professora Sara).

Nesse contexto, esta pesquisa procurou observar, nos momentos de formação e das práticas pedagógicas, ações a favor da humanização tanto dos educadores e das educadoras, dos alunos e das alunas em geral, quanto das pessoas com deficiência e dos demais funcionários e das demais funcionárias da escola.

A escola pesquisada possui uma grande demanda de alunos e de alunas com deficiência, que frequentam as salas regulares. De acordo com a Política Pública de SME, somente aquelas pessoas que possuem deficiência intelectual são atendidas no contraturno pela PAEE, na Sala de Recursos Multifuncionais, nessa escola. Observamos, assim, alguns momentos desses alunos e dessas alunas nesses diferentes espaços.

Na sala de aula da Professora Lúcia, 3º ano, observamos o aluno Augusto, autista, que frequenta a escola desde o primeiro ano. Há dois anos esse aluno está com a mesma professora, que escolheu a turma para continuar a atendê-lo. Em uma das aulas de Ciências, quando a professora falava sobre cadeia alimentar, o aluno se levanta e pede para falar sobre o assunto, o que fez com bastante desenvoltura. A professora o parabeniza e solicita a participação dos outros alunos e das outras alunas. No intervalo, a professora explica que o aluno Jorge, ao chegar à escola, não interagia e não realizava atividades.

Durante seu primeiro ano, o trabalho foi no sentido de integrá-lo ao grupo, desenvolver sua autonomia e, aos poucos, os componentes curriculares foram sendo trabalhados. De acordo com a professora Lúcia, o apoio e a participação da família foi fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Quando o aluno Augusto chegou aqui na escola, a família apresentou-se muito fragilizada e temerosa, pois ele havia feito pouco progresso na Educação Infantil, conforme relatório que nos foi apresentado. Em primeiro lugar, procuramos acolhê-los como aos demais pais, tranquilizando-os quanto ao ingresso e permanência de seu filho aqui na escola. Dissemos a eles, e acredito que isto foi fundamental para criarmos laços de confiança, que cada criança tem suas peculiaridades, dificuldades e potencialidades e que X apresentaria avanços em seu tempo. Às vezes, solicitávamos à mãe que viesse observá-lo, à distância, para que percebesse sua evolução. Não foi fácil no início, mas o diferencial aqui desta escola é que formamos um grupo coeso e professores e professoras auxiliam-se mutuamente. A gestão nos apoia e, nos momentos de formação, trocamos experiências, o que muito nos auxilia. (Diário de campo, 6 ago. 2018).

Ao elencar os saberes necessários à docência, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 9) destaca “[...] a prática educativa progressista em favor da autonomia do ser dos educandos [...]” sem determinar que educando seria esse. É sob essa ótica que defendemos a formação permanente de educadores e de educadoras, que os levam a refletir constantemente sobre suas práticas e agem não como detentores de todo conhecimento, mas, sim, como facilitadores da construção desse mesmo conhecimento por seus alunos, conscientes do contexto no qual se concretizam suas práticas.

Percebemos, também, ao longo da pesquisa, elementos dificultadores da ação pedagógica, como nos apresenta a Professora Sandra:

Quando recebemos alunos com deficiência, precisamos, antes de mais nada, entender que são seres humanos, com seus defeitos e qualidades, mais limitações talvez? Mas, quem de nós não tem limitações. Não digo que é um trabalho fácil, pois em uma sala com mais de trinta alunos fica difícil atender plenamente as diferenças e necessidades destes alunos, sem excluir os demais. Ou atendemos estes ou os outros. Acredito e participo das formações, mas penso que deveríamos ter mais apoio da Secretaria Municipal de Educação, da Diretoria Regional de Itaquera, com mais cursos, além das formações que

acontecem aqui na escola, mais material humano, como estagiárias e material didático, pois compro e sei de colegas que também compram materiais para os alunos com deficiência. (Professora Sandra).

Nessa fala, podemos perceber que os condicionantes para o trabalho com a inclusão não se restringem à formação em si, mas às condições reais de trabalho enfrentadas no cotidiano das escolas e das classes que recebem alunos com necessidades específicas e diversas. É necessário, portanto, que todos (equipe gestora, educadores e educadoras e demais agentes educativos) estejam cientes de que cada escola possui sua realidade e, para tanto, as formações, principalmente as que acontecem dentro do espaço escolar, devem atender as suas especificidades. Como afirma Arantes:

Ainda é preciso conjugar os objetivos maiores para a educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer enquanto conteúdo nos programas de formação, visando a que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos professores e acompanhadas da sustentação teórico-prática, e não impostas a sua revelia. Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional. (ARANTES, 2006, p. 59).

Os seres humanos, de acordo com Freire, encontram-se em um constante processo de devir, sua vocação ontológica, na construção de sua humanização, para que, como agentes, ultrapassem seus limites e os limites impostos pela sociedade, libertando-se das amarras impostas por essa mesma sociedade da qual fazem parte, que, na maioria das vezes, é opressora e excludente.

As pessoas com deficiência são também seres humanos e, apesar de suas limitações (físicas, intelectuais, psicológicas), têm o direito de ser respeitadas e desenvolver, dentro do possível, sua autonomia. Seus avanços, que, para os leigos, parecem pouco, são resultado de muito esforço e luta. Educadores e educadoras possuem grande representatividade nesse processo de “vir a ser” dessas pessoas, papel que pôde ser percebido pela pesquisadora em um dos encontros de formação. A Professora Sara colocou-nos, por exemplo, que:

A aluna Vitória [Figura 3], cadeirante<sup>53</sup>, consegue andar e utiliza-se da cadeira para descer para o intervalo e na troca de fraldas. Quando ingressou aqui na escola, ela se mantinha em pé por pouquíssimo tempo. Hoje anda pela sala toda e interage com os colegas. A seu modo, participa das brincadeiras e é uma criança feliz. (Diário de campo, 14 ago. 2018).

---

<sup>53</sup> Aluna com Distrofia Miotônica de Stwinest e Deficiência Intelectual.

Figura 3 - Aluna Vitória



Fonte: Acervo da autora.<sup>54</sup>

Para que esse progresso fosse conquistado houve um trabalho de adaptação da organização espacial da sala de aula, conversa com o grupo de alunos, apoio e acompanhamento da coordenação, além do empenho da professora.

Já o relato da professora Vilma, que aconteceu no mesmo dia de formação do relato anterior, demonstra os entraves que existem na concretização da inclusão das pessoas com deficiência:

Não acho correto o que você está fazendo, pois, se esta aluna for de minha turma no ano que vem, nunca vou tirá-la da cadeira. Se ela cair e se machucar, com certeza a mãe virá cobrar de mim e da escola o porquê de não cuidarmos da filha. (Professora Vilma).

A inclusão escolar das pessoas com deficiência exige mudanças no espaço físico das instituições, permitindo, assim, que esses indivíduos tenham acesso a todos os espaços, adaptados, como mobiliário, computadores, portas que permitam, por exemplo, a passagem de cadeiras de rodas. Outra mudança essencial é a concepção dos professores e das professoras em relação à inclusão dos alunos e das alunas

---

<sup>54</sup> As fotos dos alunos e das alunas contidas nesta pesquisa foram autorizadas para seu uso por seus responsáveis (Apêndice G).

com deficiência. Os relatos anteriores demonstram as diferentes concepções e consequentes ações dos/das docentes, perante esses e essas estudantes.

Muito importante foi a intervenção da Professora Joana no encontro de formação:

Venho percebendo os avanços da aluna Vitória. É visível quando nos encontramos nos corredores, parque e outros espaços da escola [Figura 4]. Com certeza, resultados do esforço em conjunto de todos, aqui na escola: professores, AVE, PAEE. Sei também que, assim como afirmado por nossa colega, corremos riscos, ao permitirmos e estimularmos a autonomia de nossos alunos. Mas, quero lembrar que, enquanto educadores que somos, corremos estes riscos diariamente. Não só com os alunos com deficiência. Aliás, corremos riscos desde o momento que escolhemos esta profissão. Pois, trabalhar com seres humanos buscando sua autonomia, significa estimulá-los a criarem asas e voarem por conta própria. Mas, às vezes, as asas quebram, os ventos não são favoráveis e preferimos mantê-los sob nossas próprias asas... (Professora Joana).

Figura 4 - Aluna Vitória fora da cadeira de rodas



Fonte: Acervo da autora.

A insegurança dos educadores e das educadoras que trabalham com as pessoas com deficiência, muitas vezes expressadas por meio das ações pedagógicas, demonstra a necessidade de uma formação permanente que possibilite a esses e essas profissionais momentos de reflexão, de desvelamento de suas angústias e incertezas perante o processo de inclusão.

Nesses momentos, percebem-se como seres em constante busca do conhecimento e que podem fazer a diferença na educação, mesmo com tantas barreiras a serem enfrentadas, lutando pela emancipação do ser humano e consequente transformação social, por meio de suas práxis. De acordo com Freire:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-los. (FREIRE, 1987, p. 67).

Esse processo de favorecimento da autonomia de educandos e de educandas com deficiência são acompanhados tanto pela equipe gestora quanto pela de apoio. Os Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs)<sup>55</sup>, juntamente à AVE, acompanham a locomoção, a higiene e a alimentação de educandos e de educandas que necessitam desses auxílios. Já a coordenação faz o acompanhamento pedagógico desses alunos e dessas alunas, seus avanços, suas dificuldades, sugerindo ações mais efetivas para seu pleno desenvolvimento. Nos momentos de formação, a Coordenadora sugeriu que

[...] a professora do aluno Augusto mantivesse as atividades de rotina, pois sua deficiência assim exige para que não acontecesse um desequilíbrio do aluno, mas que também, aos poucos, acrescentasse novas atividades, principalmente em grupo, favorecendo o relacionamento de Jorge com as demais crianças. (Diário de Campo, 10 set. 2018).

Podemos assim constatar que a formação permanente realizada na escola é extremamente necessária para todos/as os/as envolvidos/as no processo de inclusão, ao proporcionar momentos de estudos teóricos, de troca de experiências, de reflexão sobre as práticas, na busca da superação de barreiras, principalmente atitudinais em relação a alunos e alunas com deficiência.

Nesse processo, ao superarmos barreiras físicas, conceituais e atitudinais, como o medo, os preconceitos, a resistência ao novo, reconstruímo-nos, em um processo dialético. Aquilo que pensávamos ou buscávamos se transforma por meio de nossas práxis, em ações proativas, favoráveis à nossa própria humanização e a humanização de nossos educandos e nossas educandas com deficiência.

---

<sup>55</sup> Uma das funções desses servidores é auxiliar na locomoção, na higiene e na alimentação das crianças com deficiência.

## **4.2 O diálogo e a práxis como elementos fundantes na formação docente, na busca de uma escola democrática e inclusiva**

Pudemos perceber, ao longo desta pesquisa, que a reflexão dos educadores e das educadoras sobre suas práticas esteve presente nos momentos de formação observados. Os dados coletados indicaram que o diálogo foi um elemento permanente desses momentos, quando esses/essas profissionais expunham suas necessidades, suas angústias, suas necessidades, suas expectativas, denunciando entraves e anunciando mudanças e superações de suas práticas. Desse modo, as vozes dos participantes, nas diferentes situações, em sala de aula, nos encontros de formação, na reunião de Conselho de Escola, fizeram-se presentes.

Já evidenciamos que a escola pesquisada trabalha em prol da inclusão de todos os educandos e de todas as educandas, respeitando os seres humanos em sua integralidade, preparando-os para que participem ativamente da sociedade, com autonomia. Assim sendo, os educandos e as educandas, na escola inclusiva em análise, são concebidos como indivíduos, com características próprias, sob a égide da Constituição Federal, no “caput” do art. 5, em que se afirma que: “**TODOS** são iguais perante a lei, **SEM DISTINÇÃO** de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 2017, p. 17, grifos nossos).

Freire, por meio de seu legado pedagógico, ensina-nos que toda ação pedagógica deve ser em favor da autonomia dos educandos e das educandas, em busca de uma educação libertadora e emancipadora. Nesse sentido, ao entrevistarmos os educadores e as educadoras sobre a relação entre sua formação e suas ações pedagógicas inclusivas, encontramos a seguinte fala:

Nossa formação tem que acontecer sempre e não apenas quando situações difíceis e problemas surgem em nosso dia-a-dia. Precisamos refletir constantemente sobre o que fazemos e por que fazemos ou mesmo, deixamos de fazer. Posso afirmar, com certeza, que o PEA deste ano vem contribuindo muito para nossas reflexões, por ser momentos que somos ouvidos, que ouvimos nossas colegas e percebemos que comungamos dos mesmos problemas. Todos nós temos o mesmo objetivo que é o de auxiliar nossos alunos na conquista de sua autonomia e quando falo todos, estão incluídos também aqueles com deficiência. E, para isto, é preciso que eles tenham o direito de serem ouvidos. Suas palavras devem ser respeitadas. (Professora Lucia).

Ao assumirmos uma postura a favor de uma educação libertadora, inclusiva, devemos admitir que todos/todas os/as participantes que dela fazem parte podem contribuir para que ela se efetive, por meio da prática reflexiva, das ações e das palavras. Nesse contexto, o diálogo é elemento fundante na concretização dessa

inclusão. Para tanto, é necessário que lembremos sempre que a escuta sensível faz parte da ação dialógica e que falar implica também em ouvir, em exercitar a humildade, em um contexto de respeito e intencionalidade. Nessa perspectiva, Freire e Shör afirmam:

O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. (FREIRE; SHÖR, 2011, p. 127).

A afirmação da professora, a seguir, corrobora a afirmação de Freire:

Na nossa escola, temos um diferencial: o diálogo, a conversa entre nós, professores, gestores e demais funcionários. Eu penso que isto reflete em nossa prática de sala de aula, pois conversamos com nossos alunos, estes conversam entre eles. Em nossas reuniões de formação, quando escutamos nossos colegas, percebemos que os problemas que eles relatam não são só deles, são comuns a todos nós. Aqui, praticamente em todas as turmas, temos alunos com deficiência e, ao conversarmos e compartilharmos nossas dúvidas e angústia, nos sentimos mais fortes e seguros para agirmos de maneira mais efetiva e responsável. (Professora Joana).

Do mesmo modo, encontramos no PEA da EMEF Gilmar Taccola as metas da Unidade Educacional pesquisada, que refletem o que foi afirmado pelas educadoras mencionadas anteriormente:

Formar cidadãos críticos, éticos, responsáveis e solidários; desenvolver o respeito à diversidade e a diferença com vistas a uma educação inclusiva, plural e democrática; qualificar a ação docente ao promover a reflexão coletiva sobre o ato de planejar situações didáticas, rever as práticas e intervir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. (EMEF GILMAR TACCOLA, 2018a, p. 9).

No mesmo documento, encontramos estratégias, que, teoricamente, demonstram a importância do diálogo e da práxis para a efetivação de uma escola inclusiva:

Promover, nos momentos do PEA, a [...] elaboração de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, seus saberes e suas culturas, que promovam seus conhecimentos e potencialidades, consolidando, de forma efetiva, suas aprendizagens, por meio do diálogo e da participação de todos; e [...] a implementação de projetos e ações pedagógicas, que garantam a inclusão de todos os educandos e educandas, garantindo a melhoria do ensino e da aprendizagem. (EMEF GILMAR TACCOLA, 2018a, p. 8).

De acordo com a Professora Sara, os momentos de formação vão além das proposições teóricas e devem reverberar na prática em sala de aula:

Sei que a formação que temos aqui não serve apenas para nós, professores, nos desenvolvermos teoricamente. A verdadeira formação precisa se refletir em nossas práticas: como agimos com nossos alunos com deficiência? Trabalhamos para sua

autonomia? Elaboramos atividades diferenciadas? Discutimos, conversamos bastante, muitas vezes discordamos uns dos outros, mas, o importante, é que nossas discussões ultrapassam estes momentos e se efetivam em nossas ações. (Professora Sara).

Podemos evidenciar aqui a importância da formação que acontece nessa EMEF, que, partindo do tema inclusão de pessoas com deficiência, permite que educadores e educadoras exercitem suas práxis, elaborando e reelaborando ações que atendam à diversidade de seus alunos e de suas alunas. De acordo com a Coordenadora Jane:

Os professores têm a autonomia de escolherem para seus momentos de formação desde o tema principal (que atualmente é a Inclusão dos alunos Deficientes), até textos, filmes e outras estratégias que serão utilizadas. Colaboram também, nestes momentos, com o relato de suas experiências, com suas dúvidas, promovendo momentos dialógicos e de reflexão muito ricos. (Coordenadora Jane).

Essa proposição coaduna com o excerto do verbete “Educação Permanente”, do Dicionário Paulo Freire, escrito por Ana Maria e Alexandre Saul, quando os autores afirmam que:

A concepção de Freire reage a propostas de formação que nascem da exclusiva compreensão de especialistas sobre as necessidades dos professores, que se utilizam de forma apriorística de elementos já consagrados do campo teórico da educação e que são impostas aos docentes por seus superiores. Trata-se de uma prática social que valoriza e respeita os educadores como sujeitos de conhecimento, capazes de avaliar criticamente as suas práticas e participar ativamente das decisões sobre seus percursos formativos. Na formação permanente freiriana, o contexto concreto de atuação docente é, marcadamente, o ponto de partida da práxis educativa. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 169).

Constatamos durante as observações, que os momentos de formação se constituem em espaço-tempo privilegiado para o exercício da práxis, para o redimensionamento de práticas pedagógicas, em que a participação e o diálogo são fundamentais para que educadores e educadoras expressem suas verdadeiras necessidades, com confiança e respeito mútuos.

Para Freire:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 81).

Na escola observada, pudemos acompanhar diferentes momentos em que o diálogo se fez presente. Em um desses momentos, na aula de Educação Física da turma da aluna Vitória (Figura 5), foi possível registrar o seguinte diálogo:

Aluno Júlio: Professor, por que minha colega Vitória não consegue chutar a bola como nós? Ela até levanta da cadeira, dentro da sala!

Professor Carlos: Porque ela não tem força nas pernas, por enquanto. Mas ela pode tentar. Você quer ajudá-la?

Aluno Júlio: Não, na outra aula eu ajudo. Agora quero brincar.

Professor Júlio: Tudo bem. Então vou colocá-la em pé. (Diário de Campo, dia 8 out. 2018)

Figura 5 -Aluna Vitória na aula de Educação Física



Fonte: Acervo da autora.

Foi um momento revelador. Não percebemos preconceitos, meias-palavras, por parte do professor ou do aluno. O professor explicou a deficiência da aluna, o aluno se recusou a ajudá-la, sendo respeitado em sua vontade. O professor, ao final da aula, em uma roda, conversou com todos e todas, explicando que as pessoas possuem seus limites, conseguindo ou não realizar atividades, mas que é importante tentar. Foi quando a aluna Dora se colocou:

Aluna Dora: Professor, a Vitória ainda não consegue chutar a bola, mas ainda vai conseguir. Também, se não conseguir não tem problema, porque o senhor sempre dá outras atividades também legais.

Professor João: Você está certa. O importante é estarmos juntos, ajudando uns aos outros.

Aluna Dora: Mas, de vez em quando, a Bernadete atrapalha na sala. Fica parada e a gente não consegue nem passar pra falar com a professora.

Professor João: Quando isso acontecer, é só pedir licença ou passar por outro lado.

Aluna Dora: verdade, professor. Ela até entende algumas coisas. (Diário de Campo, 8 out. 2018).

Essa espontaneidade da aluna demonstra a relação de confiança e de respeito estabelecida entre a turma e o professor e entre a turma e a aluna com deficiência, fundamentais em uma relação dialógica.

Nesse sentido, de acordo com Freire, o diálogo:

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica, E quando os dois polos do diálogo se ligam, com amor, com a esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1983, p. 84).

Na busca de uma escola democrática e inclusiva, em que todos e todas têm seu lugar e são respeitadas, é preciso que haja comunicação, confrontos de ideias, indagações, escuta sensível, elementos que fazem parte do diálogo na perspectiva freireana.

A escola pública que tem por meta ser democrática, incentiva a participação de todos e de todas, incluindo os alunos e as alunas com deficiência. Na sociedade diversa em que vivemos, a escola apresenta-se como um espaço de concretização e respeito a essa diversidade. De acordo com Apple e Beane, as escolas democráticas podem ser definidas como:

[...] comunidades de aprendizagem [...] diversificadas e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidade. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de status que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas com tanto vigor [...]. Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição. (APPLE; BEANE, 1997, p. 22).

A fala da Professora Sara ilustra como a professora concebe a inclusão em uma escola democrática:

Democracia e inclusão devem andar de mãos dadas. Como podemos falar em democracia se não dialogamos com nossos alunos com deficiência, se não o aceitamos e os acolhemos? Para mim, se buscamos uma sociedade mais justa, onde todos têm os mesmos direitos, devemos incentivar a participação, escutarmos e identificarmos as necessidades destes alunos. Posso afirmar que não é uma tarefa fácil. Temos salas numerosas, mas penso que os alunos com deficiência que tenho em sala, tornou a turma mais humana, solidária. Para mim, escola democrática é isto: diálogo, convivência harmoniosa e respeito. (Professora Sara).

Assim também se manifesta a professora Vilma:

Inclusão é um ato de democracia. É aceitar o outro com suas limitações, potencialidades e diversidades. Aqui na escola, às vezes, fico meio perdida, com dúvidas em como agir, mas tenho apoio da gestão, de outros colegas e funcionários da escola. Sempre soube que incluir as pessoas com deficiência não é algo simples, mas é muito compensador. Hoje, posso afirmar com certeza, que me tornei uma pessoa mais humana, mais aberta ao diálogo e que todos ganhamos com o processo inclusivo. (Professora Vilma).

Em outro momento, durante um dos encontros de formação, presenciamos o seguinte diálogo:

Professora Lúcia: Hoje chamei a atenção do aluno Augusto. Ele simplesmente levantou no meio da aula e saiu da sala, sem permissão e, quando voltou, abriu a porta com um chute.

Professora Sandra: Não adianta nada ficar brava com ele, porque ele não entende.

Professora Lúcia: Compreende sim. Sua deficiência não justifica esse comportamento. Se realmente queremos desenvolver a autonomia de nossos alunos com deficiência, desenvolvê-los em sua integralidade, então precisamos acreditar, ter esperança e fé. Sabemos que as crianças com deficiência têm suas peculiaridades, mas precisamos auxiliá-las para que se tornem capazes de conviver, de respeitar o outro se quiserem ser respeitadas.

Professora Joana: Concordo com você, Lúcia. Se estamos tratando de inclusão, não bastam ações paliativas. Precisamos agir com seriedade e lembrarmos que nossos alunos com deficiência, dentro de seus limites, precisam estar aptos a lutarem por seus direitos. Mesmo que não conquistem total autonomia, pelo menos devem aprender as regras da boa convivência. Também tenho meus dois alunos com deficiência e há momentos que não sei como agir, mas penso: como posso agir para fazer a diferença em suas vidas? Como apoiar e auxiliar suas famílias?

Coordenadora Jane: Professores, sei que nunca chegaremos em um consenso sobre como agir, o que fazer em relação aos alunos com deficiência, mas penso que este espaço é muito importante para trocarmos experiências; uns ajudando os outros, com respeito, comprometimento e humildade. Quando participo destes nossos encontros, sinto que as angústias aqui explanadas são aliviadas e que as práticas se tornam mais assertivas e refletidas. O importante é acreditar. Acreditar e agir. E agir com amor. Amor pelo que fazemos e por nossos alunos. Não porque possuem deficiência, mas pelos seres humanos que são. Estamos juntos nesta luta. (Diário de Campo, 5 nov. 2018).

Diante desse contexto, reportamo-nos a Freire quando ele declara:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam

estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 80).

Nesse sentido, o diálogo contribui para a práxis, para a promoção dos seres humanos, independentemente de suas necessidades e de suas capacidades. Como afirma Freire, o amor é indispensável em uma formação de educadores e de educadoras que se assume permanente, formação esta que, ao buscar a promoção e a emancipação de todos os seres humanos nela envolvidos, permite e incentiva o diálogo.

### **4.3 A participação da comunidade escolar e a formação dos educadores e das educadoras para a inclusão das pessoas com deficiência**

A participação, como “direito de cidadania”, contempla o engajamento de todas as pessoas envolvidas no processo escolar, a partir da realidade na qual vivem e convivem. Elas devem, assim, lançar mão de seus direitos de terem voz e serem escutadas, a fim de que suas necessidades sejam atendidas. Para Freire:

A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir, em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE, 2015, p. 86).

Tanto nos momentos de formação quanto nas reuniões de Conselho e de Responsáveis, as discussões acontecem de maneira democrática, em que todos e todas, responsáveis, professores e professoras, alunos e alunas, gestão têm direito à voz e vez sobre as melhorias físicas do espaço escolar, bem como o preparo técnico e humano de todos/as os/as envolvidos/as no atendimento desses indivíduos.

Essa prática participativa evidenciou-se na escola pesquisada, em diferentes momentos: na leitura e na análise do PEA, na Reunião Pedagógica, no Conselho de Escola e em ações pedagógicas observadas nos espaços escolares, previstas no PPP, elaborado coletivamente, com vistas a uma escola democrática e inclusiva.

Nessa escola, para a construção do PPP, teve-se o auxílio da equipe gestora, dos professores e das professoras, dos auxiliares técnicos e dos/das demais funcionários e funcionárias, além de representantes da comunidade do entorno, com a presença de pais, mães, alunos e alunas. O documento procura expressar de maneira fiel as necessidades e os anseios da escola. No bojo desse projeto, encontram-se os Planos de formação docente, dentre eles o PEA, denominado

“Reorganização do Currículo Escolar: Práxis Pedagógicas para a Implementação do Currículo da Cidade na Perspectiva da Educação Inclusiva”, implantado em 2018.

Conforme podemos encontrar no PPP da EMEF Gilmar Taccola:

A concepção de educação está relacionada à formação de sujeitos e cidadãos críticos que atuem e influenciem no contexto social em que vivem, bem como, ao desenvolvimento de uma educação integral e inclusiva com vistas à formação integral dos sujeitos, sendo estes, críticos, autônomos, responsáveis e colaborativos e que respeitem a diversidade, “na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 108). Dessa forma, crianças e adolescentes são consideradas como sujeitos de direito “que devem opinar e participar das escolhas e capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas” (SME/SP, 2017, p. 16). Os educadores considerados atores de ações educativas, mediadores do processo de ensino e aprendizagem devem “[...] estar atentos para ajudar os educandos a aprender a viver eticamente” (LUCKESI, 2015, p. 45). A escola, assim coaduna com princípios democráticos, na qual prevaleçam o exercício da cidadania e da participação e a garantia do acesso e a permanência de todos, partindo da realidade escolar. (EMEF GILMAR TACCOLA, 2018b, p. 21-22).

O PPP da escola, tendo como base “O Currículo da Cidade”, revela a preocupação com a participação de todos no processo educativo, contribuindo, assim, para a autonomia de alunos e de alunas, independentemente de suas condições físicas, mentais e sociais. Na tentativa de garantir o acesso e a permanência de alunos e de alunas, os professores e as professoras, os gestores e as gestoras e a comunidade educativa, como pessoas ativas desse processo, procuram respeitar e escutar a opinião de todos e de todas e buscam trabalhar de acordo com a realidade na qual a escola está inserida.

Também, a partir das observações dos momentos de formação, das reuniões de Conselho de Escola, de atividades pedagógicas, pudemos perceber que o trabalho coletivo, com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, se revela. Em uma das reuniões de Conselho, realizada no pátio da escola, os professores, as professoras, os pais e as mães foram recebidos/as com um café. Dentre os diversos assuntos da pauta, discutiu-se a questão da inclusão. Pais, mães, professores e professoras pronunciaram-se, demonstrando a preocupação do aumento da demanda de alunos e de alunas com deficiência. Todos que quiseram puderam se manifestar. Com a Diretora e a Coordenadora Pedagógica conduzindo a reunião, mas, ao mesmo tempo, deixando todos e todas livres para expressarem suas opiniões, chegou-se ao consenso de que uma parte da verba recebida pela escola deveria ser direcionada à compra de materiais pedagógicos para as crianças com

deficiência, já que a Secretaria Municipal da Educação não contribui, de maneira efetiva, com a distribuição desses materiais. Uma das mães assim se pronunciou:

Às vezes chego a pensar que meu filho fica abandonado na sala de aula e que a professora deixa de dar atenção a ele, por causa das crianças deficientes que têm na sala. Mas, quando percebo que ele está ficando uma criança melhor, mais compreensiva ao conviver com essas crianças, concordo que eles têm que estar aqui e devem ser atendidos da melhor maneira possível. (Conselho de Escola, 11 ago. 2018).

A escola procura estabelecer uma relação de parceria com as famílias, justificando que ambas se completam, pois “[...] questões familiares influenciam no desenvolvimento dos educandos e [das] educandas, assim como as situações que acontecem na escola com esses indivíduos se refletem em âmbito familiar” (Coordenadora Jane, Conselho de Escola, 11 ago. 2018).

Outro assunto discutido no Conselho foi a questão da quadra, que, na verdade, é um espaço escolar improvisado, à frente da escola, a céu aberto, o que restringe o acesso dos alunos e das alunas caso chova ou faça muito sol, além de ter um piso irregular. Nesse dia de Conselho, uma das mães assim se manifestou:

Como está a movimentação para a construção de uma nova quadra, no terreno ao lado da escola? Soubemos que o subprefeito esteve aqui, mas isto não resolveu nada. Fico preocupada com todas as crianças e, principalmente, as cadeirantes, porque o piso é de má qualidade. Acho que isto prejudica a saúde de todos. (Conselho de Escola, 11 ago. 2018).

Ao observarmos as ações da AVE e de uma das ATEs no atendimento da aluna Vitória, percebemos a seguinte situação: a aluna usa fraldas, que precisam ser trocadas, pelo menos, duas vezes ao dia. A ATE então leva a aluna à sala da AVE, onde é feito o atendimento. As funcionárias contam que, a pedido da mãe da aluna, é necessário o uso de pomadas contra assaduras, já que ela tem alergia da própria urina. Segundo palavras da AVE: “Faço agora as trocas de fraldas com mais frequência (doadas pela Prefeitura) e uso a pomada que a mãe traz para nós. Ela nem tem mais chorado durante as aulas e participa mais das atividades” (Diário de Campo, 23 out. 2018).

Fica claro, a partir dessa colocação, que é necessário que se estabeleça uma relação constante entre escola e família, para que saibamos das necessidades específicas dos alunos e das alunas com deficiência e, assim, atendê-los por meio de ações qualificadas e verdadeiramente inclusivas. De acordo com Mantoan, as escolas inclusivas

[...] propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas

necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que tenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p. 145).

A categoria participação pode ser observada em diferentes momentos como, por exemplo, no evento da Semana da Criança (Figura 6). Segundo as palavras da Diretora:

A Semana foi pensada por todos: funcionários, professores, gestão, alunos e família. Procuramos escutar a todos, por meio de questionários enviados às famílias e conversa com os demais em reuniões específicas, realizadas e, a partir daí, programamos nossa comemoração que contou com brinquedos e brincadeiras acessíveis a todos os alunos. A princípio, nem todos os funcionários da escola queriam uma comemoração deste tipo, com brinquedos e gincanas; tanto é que o Fundamental II não participou. Passamos filmes para eles e proporcionamos um horário de intervalo maior. No final, todos comemoraram. (Diretora Karla).

Figura 6 – Aluno Enzo no evento “Semana da Criança”



Fonte: Acervo da autora.

Vale fazermos aqui uma ressalva, pois, na verdade, apesar da ajuda de todos e de todas para que a Semana da Criança acontecesse – o que foi importante –, a ideia de comemorar veio da gestão. Assim sendo, a participação dos/as envolvidos/as, nesse caso, aproxima-se mais do conceito de colaboração, evidenciado por Gandim (2001). Segundo o autor:

É o nível mais frequente na prática concreta hoje [...]. É o nível em que a autoridade chama as pessoas a trazerem sua contribuição para o alcance de que esta mesma “autoridade” decidiu como proposta. As pessoas devem participar com seu trabalho, com seu apoio ou, pelo menos, com seu silêncio, para que as decisões da “autoridade” tenham bons resultados e, ao final, para que o “status quo” não seja rompido. (GANDIM, 2000, p. 88).

Partindo da verdadeira participação da comunidade na escola, destacamos as palavras de Paulo Freire, quando assumiu a pasta da Educação:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente na construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e os torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p. 16).

Nesse contexto, a participação deve ir muito além da simples colaboração, e a escola deve respeitar a voz de toda a comunidade, suas vivências, seus anseios e suas vontades, sendo concebida, de acordo com Freire (1991, p. 16), “[...] como um espaço de ensino-aprendizagem [...], um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”.

A participação docente, na busca de uma educação de qualidade e de uma escola inclusiva, também é de fundamental importância, destacada na fala da Coordenadora:

Nosso PEA, foi construído a partir de sugestões da equipe docente, das necessidades da escola e diretrizes de SME. Estamos discutindo a inclusão das pessoas com deficiência e a participação dos professores nestes momentos é de fundamental importância. Mas nem todos participam do PEA, por questões particulares e profissionais, o que é um elemento dificultador na concretização das ações pedagógicas que emergem dos momentos de formação. Apesar deste entrave, estes momentos são muito importantes, principalmente por terem sido construídos coletivamente. Isto desperta o interesse dos participantes em busca de uma escola pública inclusiva, que abarque a todos os excluídos, independentemente de suas condições físicas, psíquicas e sociais. (Coordenadora Jane).

Essa fala vem ao encontro das ideias de Paulo Freire em relação à construção de uma educação popular, comprometida com os excluídos, com vistas à transformação social. Para o autor,

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos- adaptada a fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história, [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2002, p. 45).

Ousamos dizer que libertação é palavra-chave quando se fala em inclusão das pessoas com deficiência nessa Unidade Escolar. Por meio das observações feitas pela pesquisadora, em diferentes momentos e ocasiões, pudemos constatar que as ações pedagógicas são desenvolvidas de maneira efetiva e proporcionam, às crianças e aos/às adolescentes, a consciência de que, como seres humanos, são capazes, de acordo com suas potencialidades, de se tornarem cidadãos da sociedade da qual fazem parte.

Importante pontuarmos que o PEA da escola pesquisada foi elaborado a partir da necessidade de investir-se na formação permanente de professores e de professoras para atender aos alunos e às alunas com deficiência, além da formação técnica: a formação para a humanização, para a conscientização de todos e de todas da necessidade de enxergar o “diferente” além de suas características físicas ou psíquicas.

Ao observarmos a aluna Vitória em sala de aula (Figura 7), constatamos a seguinte situação:

A professora estendeu um tatame de borracha no fundo da sala. A aluna Vitória estava sentada em sua cadeira de rodas e logo foi retirada pela professora:

*Professora Sara: Vamos passear, Vitória?*

A menina agita os bracinhos, de alegria e começa a andar pela sala. Aponta para alguns brinquedos que estão em uma caixa e a professora entrega para ela. Em seguida, passa pelas carteiras dos colegas. Um deles oferece lápis a ela. Vitória pega o lápis e aponta o caderno que está sobre a mesa dele. O menino tira uma folha e entrega para ela, que começa a rabiscar. Em seguida, vai até a mesa da professora e entrega a folha a ela e bate palmas. A professora abraça a aluna, agradece e pendura o desenho no mural da sala. Nessa altura, os brinquedos já foram deixados de lado. A professora chama a aluna e pede para ela recolher os brinquedos e colocar na caixa aonde eles estavam. A aluna os coloca, bate palmas e volta a passear pela sala. (Diário de Campo, 10 nov. 2018).

Figura 7 – Aluna Vitória realizando atividade em sala de aula



Fonte: Acervo da autora.

Podemos perceber que a professora procurou favorecer a autonomia da aluna e, ao mesmo tempo, sua responsabilidade ao pedir para guardar os brinquedos. Os colegas também se mostram tolerantes e felizes em poder ajudar Vitória, que vem apresentando avanços significativos, tanto em sua mobilidade quanto na sociabilização e autonomia.

Também em entrevista com a mãe do aluno Augusto, constatamos a excelência do trabalho realizado na escola, em busca da autonomia dos alunos e das alunas e a importância da participação de todos nesse processo:

Meu filho, quando veio para o Taccola, não conseguia nem ir ao banheiro sem ajuda. Veio da Educação Infantil com o rótulo de incapaz, limitado, por ser autista. Hoje, graças a todos desta escola e a Deus, faz muitas coisas sozinho e até recusa minha ajuda, porque, às vezes, tenho receio em não acompanhar seu banho, por exemplo. Ele me diz: - Mãe, minha professora me disse que posso fazer tudo sozinho! Então saio de perto (risos). Eu confesso que tive muito medo quando ele veio para esta escola, por ser grande demais, com muitos alunos. Mas já tinham me falado, vizinhos, amigos, que ela fazia um trabalho muito bom e respeitava os deficientes. Hoje sei que fiz a escolha certa. Estou confiante no desenvolvimento do Augusto, todos aqui, desde a moça que serve a merenda até a Coordenadora, Diretora gostam muito dele. Eu e meu marido estamos felizes e mais tranquilos em relação ao futuro do Augusto. Tanto é que resolvemos ter outro filho. *[Quando a mãe foi entrevistada, estava grávida de três meses. Hoje, o Augusto espera o irmãozinho com muita ansiedade e me disse que vai cuidar dele, inclusive quando ele já estiver aqui nesta escola].* (Mãe Helena).

Participação é elemento fundamental na educação libertadora defendida por Freire. Educação esta que encoraja a todos os envolvidos a lutarem por seus direitos, sem esquecerem de seus deveres, o que exige compromisso e responsabilidade. É um processo permeado pela dialogicidade, pelo respeito, pela humildade e com a consciência de que todos somos iguais.

Pudemos observar a preocupação por parte dos gestores e dos docentes, em estimular a participação de toda a comunidade escolar no processo educativo de alunos e de alunas com deficiência, pois estes consideram que a inclusão não se concretiza sem o envolvimento de todos.

Partindo do pressuposto de que todos nós temos características próprias, diferentes potenciais e limitações, espera-se que todos os envolvidos no processo educativo compreendam que,

[...] por detrás de um deficiente há sempre uma pessoa que quer estar entre nós, que quer ser um membro ativo da nossa sociedade e que quer desfrutar a vida, como todos nós. E isto não é uma questão de caridade. É, acima de tudo, um direito a ser respeitado. (MANTOAN, 1997, p. 170).

A escola verdadeiramente democrática é também inclusiva, um espaço dialógico que promove a participação de todos, respeita a diversidade dos seres humanos, assumindo o compromisso de uma educação para todos.

#### **4.4 O atendimento a pessoas com deficiência na escola: um compromisso de todos na busca da justiça social**

Destacamos, ao longo desta pesquisa, a importância da formação permanente de professores e de professoras para o atendimento a alunos e alunas com deficiência. O fato de admitirmos a necessidade dessa formação mobiliza-nos a sair de nossa zona de conforto e percebermos que somos seres inconclusos e que, portanto, não estamos e nunca estaremos prontos, como seres humanos e educadores que somos.

Necessitamos, de maneira dialética, refletir sobre nossas práticas pedagógicas e recriá-las nos contextos, nos tempos e nos espaços, lembrando que nosso objetivo maior é o compromisso com nossos alunos e nossas alunas, de forma a oferecer a oportunidade de se desenvolverem plenamente, a fim de que se tornem indivíduos participativos da sociedade da qual fazem parte, independentemente de suas condições físicas, sociais e psicológicas.

Ao trabalharmos em prol da promoção de alunos e de alunas com deficiência, assumimos também o compromisso de combater as injustiças pelas quais passam esses indivíduos, injustiças que se revelam por meio de atitudes discriminatórias e excludentes.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento desta pesquisa, percebemos o quanto as pessoas com deficiência foram desumanizadas ao longo da história e, o mais alarmante, durante os episódios de completa inversão da vocação ontológica do ser humano, os quais foram tratados com total naturalidade, como demonstra esta citação do presidente francês, Giscard d'Estaing:

Nascem homens, nascem mulheres, nascem filhas únicas e famílias de dez filhos, nascem crianças dotadas para o estudo e outras dotadas para os trabalhos manuais. Não são desigualdades econômicas, não são nem mesmo desigualdades da Natureza, são disparidades, diferenças neutras em relação a qualquer sentimento de justiça ou injustiça. Trinta anos após seu nascimento, alguns trabalham com as mãos, outras cuidam do lar, ascendem a postos de comando, passam filmes, ensinam as novas gerações. Suas vidas são diferentes, suas maneiras de viver são diferentes: ainda, então, são inevitáveis as disparidades. (Giscard d'Estaing *apud* PITTA, 2000, p. 182).

Assim, por serem “diferentes” e por não se enquadrarem nos padrões de normalidade impostos pela sociedade na qual vivemos, acabam marginalizados. No Dicionário Paulo Freire encontramos duas observações importantes de Freire sobre a marginalidade, que podem também aplicar-se ao conceito exclusão social.

Se há marginalização, não é por opção. Assim, os marginalizados seriam vítimas de uma violência que os expulsa do sistema. Na verdade, são violentados, porém, estão sempre “dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante”. [...]. É nesse contexto, chamando a atenção para a violência e para a desumanização próprias da sociedade de classe, que Freire refere-se ao homem marginalizado como “excluído do sistema social” [...]. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 169).

As pessoas com deficiência, comumente excluídas de muitas formas, de nossa sociedade, devem encontrar nas instituições escolares apoio e atendimento, para que tenham seus direitos respeitados, a fim de que novos caminhos sejam abertos, levando à transformação dessa realidade que exclui, em busca de uma sociedade mais justa, pautada nos fundamentos éticos do ser humano e de sua dignidade.

Nesse sentido, as instituições escolares cumprem seu papel, incentivando a participação de alunos e de alunas no processo educativo, independentemente de suas condições, de seus limites e de suas potencialidades, reduzindo obstáculos físicos e atitudinais, por meio das adaptações curriculares, arquitetônicas e da

formação de profissionais, contribuindo, assim, para a mudança das visões deturpadas que esses/essas profissionais têm em relação às pessoas com deficiência; afinal, estas são seres humanos e, assim, devem ser vistas, não a partir da suas deficiências.

Encontramos, nas *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica*, o seguinte trecho que se alinha com os argumentos até aqui apresentados:

A complexidade do ato educativo inclui o desafio de construir sistemas educacionais inclusivos, os quais devem responder às necessidades de todo e qualquer estudante. [...]. Uma das possibilidades é a constituição de uma proposta curricular que considere a riqueza das diferenças presentes no cotidiano das salas de aula. Uma proposta possível é o trabalho de núcleos conceituais ou com o elemento principal dos conteúdos que se pretende ensinar. Dessa forma, abre-se espaço para atuar a partir de diferentes condições e possibilidades dos estudantes, criando novas formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, potencializando as interações em sala de aula, o uso de recursos múltiplos e diferenciados, formas distintas de registros escritos, de raciocínio, de execução das situações problemas, experiências, vivências coletivas, propostas de pesquisas investigativas, entre tantas e outras formas inovadoras de ensinar. (São Paulo, 2018a, p. 45).

Ao darmos voz, por meio desta pesquisa, aos indivíduos que dela participam, percebemos, em suas falas, que lutar por uma sociedade mais justa é um dos objetivos que essas pessoas pretendem alcançar:

Não podemos falar de formação permanente para o trabalho de alunos com deficiência, se não tivermos consciência da sociedade na qual vivemos: excludente, injusta e preconceituosa. A escola, infelizmente, reproduz esta sociedade. Enquanto educadores, devemos lutar a favor daqueles que mais sofrem injustiças e, aqui, destacamos nossos alunos com deficiência. Não basta oferecermos uma formação técnica para os professores, pois nunca estaremos prontos para trabalharmos com todos os tipos de deficiência, que chegam na escola. Então, devemos preparar estes professores para serem mais empáticos, tolerantes, reflexivos em relação a suas práticas e respeitarem as diferenças, a heterogeneidade das salas de aula, proporcionando momentos pedagógicos prazerosos e que abarquem a todos. (Coordenadora Jane).

A professora Maria corrobora as colocações da Coordenadora ao afirmar que:

O movimento de inclusão de alunos deficientes requer de nós, educadores, uma luta constante a favor destes alunos, desde seu ingresso e permanência nas escolas. Na troca de experiências em nossos momentos de formação, percebemos a dificuldade que em geral acomete a todos, em relação ao trabalho pedagógico que devemos realizar. Alguns de nossos colegas posicionam-se totalmente contra a inclusão do modo como ela acontece, o que para mim é uma incoerência, pois, se escolhermos a profissão de educador, também escolhermos lutar a favor da vida, da justiça social, da emancipação destes alunos. Logicamente que, muitas vezes, nos sentimos inseguros frente às dificuldades, mas isto não deve deixar que o medo nos consuma, afetando nossas ações. (Professora Maria).

As palavras da professora Maria em relação ao medo e às dificuldades que enfrenta ao trabalhar com alunos e alunas com deficiência vêm ao encontro das de Paulo Freire:

Diz-se de alguma coisa que é difícil quando enfrentá-la ou lidar com ela se faz algo penoso, quer dizer, quando apresenta obstáculo de algum nível. “Medo”, define o Dicionário Aurélio, é “um sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário. Medo de enfrentar a tempestade. Medo da solidão. [...] Há sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e difícil. Mas, nesta relação, obviamente, se acha também a figura do sujeito que tem medo do difícil ou da dificuldade. [...] Nessa relação entre o sujeito que teme a situação ou o objeto do medo, há ainda outro elemento componente que é o sentimento de insegurança do sujeito temeroso. Insegurança para enfrentar o obstáculo. [...] A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço. (FREIRE, 1993b, p. 39-40).

A fala do professor João complementa essa reflexão:

Devemos ter consciência que, muitas vezes, enquanto educadores, as dificuldades nos impedem de tomar atitudes proativas e que o medo de não acertarmos ou mesmo de prejudicarmos nossos alunos, faz com que fiquemos paralisados frente às situações que nos desafiam. Mas, ao enfrentarmos estas situações e, principalmente, se nos sentirmos apoiados pela gestão e pelos colegas, que enfrentam as mesmas situações, percebemos que somos fortes e que, erramos, também aprendemos com nossos erros. Nossos alunos com deficiência são nossos maiores desafios. E devemos, por eles e com eles e suas famílias, lutarmos para sua inclusão, autonomia e evolução, para atingirmos assim, a justiça social que, por tanto tempo lhes foi negada. (Professor João).

Com clareza de um posicionamento político, a favor da justiça social, a escola é capaz de construir propostas pedagógicas trabalhando em parceria com as famílias e respeitando seus direitos, seus anseios e seus saberes de experiência feita. Pudemos observar essas ações na escola pesquisada e a luta a favor das pessoas com deficiência, normalmente excluídas pela sociedade. O relato da professora Sara, ao conversar com a mãe da aluna Vitória, reitera essas posições:

Quando a Vitória nasceu, me senti abandonada, sem esperança e muito, muito triste. Uma psicóloga me disse que eu estava vivendo o momento da negação. Depois, passamos à luta e foi com muita tristeza, enfrentando preconceitos, que percebi que vivemos em um mundo injusto. Passamos por momentos muito delicados, quando mães não permitiam que seus filhos brincassem com a Vitória, como se ela tivesse uma doença contagiosa. Sempre levei a Vitória para vários lugares e era como se estivesse expondo um extraterrestre. Aos poucos e com a ajuda principalmente das pessoas desta escola, fomos ultrapassando muitas barreiras. Sei que a luta vai continuar, mas hoje eu e meu marido nos sentimos mais fortes. Minha filha é muito feliz nesta escola. (Professora Sara).

Percebemos, na fala da mãe, relatada pela professora, os momentos de preconceito e de injustiça pelos quais essa família passou e como a escola veio agregar alegria e esperança em suas vidas. Incluir não é apenas aceitar a matrícula

de um aluno ou de uma aluna com deficiência na escola. Incluir é respeitar, é lutar junto às famílias desses indivíduos por uma sociedade mais justa e solidária.

Forest e Pearpoint (1997) assim definem a inclusão:

Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com as diferenças, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. [...] inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, a nossa diversidade mais rica, a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo [...]. Inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global. (FOREST; PEARPOINT, 1997, p. 138, grifo dos autores).

A educação libertadora, propagada por Paulo Freire, estimula a busca por uma sociedade mais justa e uma educação de qualidade para todos e todas. Para Borges (2015, p. 2), a educação está “[...] integrada aos direitos inerentes do ser humano, como uma atitude ética e como uma síntese da justiça social”.

A busca por uma educação de qualidade inclui as pessoas com deficiência, pois promover o desenvolvimento integral desses indivíduos é fomentar a justiça social, para além da socialização, como podemos perceber na fala da professora Vilma, quando levantou, em um dos PEAs, a seguinte questão: “Até que ponto nossa escola contribui para a emancipação de nossos alunos com deficiência, ajudando-os na sua formação cidadã, na busca de uma sociedade mais justa?”. Segundo a Professora Vilma:

A legislação obriga as escolas a matriculem os alunos com deficiência e, muitas vezes, pensamos que estes alunos vêm à escola para se socializarem. Mas nosso trabalho, enquanto educadores, vai muito além de promover esta socialização. Dentro de seus limites e potencialidades, eles também aprendem. Para haver inclusão também é preciso que ocorram situações de aprendizagem. Aprendendo, o aluno cria confiança em si mesmo, conscientiza-se de que é capaz. Para mim, isto é formar cidadãos, isto é contribuir para a justiça social. (Professora Vilma, Diário de Campo, 23 nov. 2018).

No verbete “Justiça/Justiça Social”, do *Dicionário Paulo Freire*, Jean-Cristophe Noël declara que:

O conceito de “justiça” destaca-se como um tema central na leitura que muitos campos de conhecimento inspirados por Paulo Freire fazem da sua obra. Durante a década de 1990, Freire desenvolveu um diálogo com aquilo que é conhecido na América do Norte, como *critical pedagogy*. Peter McLaren, um protagonista central da *critical pedagogy*, alega que a busca de uma ordem social mais justa faz parte dos critérios importantes que permitam afirmar que uma pedagogia seja realmente baseada no legado freireano. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 237).

Nesse contexto, ao discorrermos neste trabalho sobre a formação de professores e de professoras para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana, em busca de uma escola democrática e inclusiva, a categoria justiça social é inerente a esta pesquisa. Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram e vêm sendo excluídas de nossa sociedade e, em determinados contextos, eliminadas por representarem as fragilidades dos seres humanos.

Freire dedicou sua vida para a defesa dos oprimidos e das oprimidas, sendo estes/as aqui representados/as na figura dos indivíduos com deficiência e, por meio desta pesquisa, tivemos a oportunidade de observarmos ações a favor da libertação e da emancipação desses seres humanos.

Podemos afirmar que inclusão e justiça social caminham juntas em uma escola que estimule seus educandos e suas educandas a se sentirem acolhidos/as, permitindo sua participação efetiva, dando-lhes voz e vez, forma seres humanos de maneira integral, pois os estimula a criar e recriar conhecimentos, os quais libertam e contribuem para a educação libertadora que almejamos.

Apesar de muito ainda ser necessário no caminhar da escola pesquisada para a conquista de um espaço realmente democrático, visto que alguns/algumas profissionais da educação, nessa escola, se abstêm, por diferentes razões, da responsabilidade de participação da elaboração desses projetos, podemos concluir que os pressupostos da formação permanente na perspectiva freireana, em busca de uma escola inclusiva e democrática, estão presentes tanto em documentos oficiais e registros formais e informais analisados pela pesquisadora, quanto nas atitudes e nas práticas pedagógicas inclusivas, resultante da formação realizada na escola pesquisada. Passaremos, assim, no próximo capítulo, às considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores e de professoras para o atendimento de pessoas com deficiência vem sendo objeto de atenção e de estudo de diferentes profissionais, de diversas áreas, saúde, educação, por exemplo, enriquecendo as práticas inclusivas nas escolas. Essa temática vem ocupando, ao longo de minha carreira como docente e Coordenadora pedagógica, um espaço considerável, pois recebemos cada vez mais, em nossos espaços escolares, indivíduos com deficiência, graças ao esforço de grupos de pessoas e pesquisadores que acreditam no potencial deste público-alvo, defendendo seus direitos na qualidade de seres humanos e apontando a importância da inclusão para seu desenvolvimento.

A legislação vigente, no que concerne à inclusão, vem sendo, também, aprimorada nas últimas décadas, legitimando um trabalho pedagógico que favorece a participação de todos, independentemente de suas condições físicas, psicológicas e sociais, promovendo uma educação para todos. Nesse sentido, procurei descrever, nesta pesquisa, o árduo caminho percorrido pelas pessoas com deficiência, ao longo da história da humanidade e a luta constante desses indivíduos para serem aceitos na sociedade e exercerem seu papel de cidadãos e de cidadãs, com seus direitos e deveres. Considero, nesse contexto, que a educação, embora não seja “o motor da história”, sem ela não se faz a transformação social.

Acreditando na atuação docente para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, procurei salientar que a formação desses e dessas profissionais deve acontecer de forma permanente, em espaços e tempos que priorizem a práxis, o diálogo, a troca de experiências entre eles/elas, com o objetivo de minimizar suas angústias, dificuldades e necessidades teóricas e práticas, em um processo constante de construção dos saberes relacionados à educação das pessoas com deficiência. Formação permanente, baseada nos princípios freireanos, que concebe o/a educador/educadora como ser inconcluso e que, consciente de sua incompletude, encontra-se em um movimento de busca do conhecimento de si e do mundo, portanto, em um processo incessante de formação.

Baseando-me nos aportes teóricos da Pedagogia de Paulo Freire (1980-2001) e demais autores que com ele dialogam, como Francisco Imbernón (2010), Ana Maria Saul (2017), Alexandre Saul (2017), José Rubens Jardimino (2003) e Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), fiz opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, com o intuito

de buscar observar como professores e professoras, em seus momentos de formação, refletem sobre suas práticas pedagógicas referentes à inclusão dos indivíduos com deficiência e como agem a partir dessas reflexões.

Adotei a abordagem de estudo de caso do tipo etnográfico como estratégia de pesquisa, por observar um episódio contemporâneo, em um contexto real, no caso a EMEF Professor Gilmar Taccola, os momentos de formação docente (PEA) e as práticas pedagógicas que emergiram desses momentos. Na análise de documentos, destaquei que o PPP traz elementos de um trabalho desenvolvido coletivamente, em prol de práticas inclusivas, ao admitir o diálogo e a escuta sensível entre os indivíduos e o incentivo à participação da comunidade em diferentes atividades promovidas pela escola, respeitando a todos, em suas diversidades.

O PEA, que tem como título “Reorganização do Currículo Escolar: Práxis pedagógicas para a Implementação do Currículo da Cidade na Perspectiva da Educação Inclusiva”, deixou evidente a preocupação de toda a equipe escolar em atender, de forma democrática e justa, os alunos e as alunas com deficiência, promovendo ricos momentos de formação, em que se discutiu teoria e prática, baseando-se nos moldes da formação permanente freireanas, por meio dos textos nele trabalhados, nas propostas de ação-reflexão-ação, do incentivo ao diálogo e ao respeito às diferentes opiniões.

Por meio das entrevistas realizadas, pude constatar a preocupação da equipe gestora e dos professores e das professoras em oferecer uma escola inclusiva à comunidade, escola esta que proporciona direitos de voz e vez a todos que dela fazem parte. Tanto a equipe gestora quanto professores e professoras demonstraram ter consciência da importância de uma formação permanente efetiva na escola, ao afirmarem que estão sempre em busca de aprimoramento e que, portanto, necessitam dessa formação para melhorarem suas práticas e compartilharem suas angústias e dificuldades.

Ao entrevistar a mãe de um dos alunos com deficiência, percebi o quanto a escola contribuiu para o desenvolvimento acadêmico e pessoal desse aluno e o quanto importante para a família foi o acolhimento, por parte da equipe escolar, incluindo a equipe gestora, professores e professoras e demais funcionários e funcionárias da escola.

Constatei, também, durante as observações de diferentes momentos (PEA e das práticas pedagógicas) e nas entrevistas realizadas, elementos dificultadores para

a efetivação da inclusão: no PEA, a participação de apenas parte dos professores e das professoras (80% participam), decorrente de motivos diversos como acúmulo de cargos, opção de jornada e escolha pessoal em não participar. Além do que, outros elementos se apresentam como barreiras para as práticas inclusivas: o preconceito por parte de alguns e algumas docentes e funcionários e funcionárias em relação aos alunos e às alunas com deficiência, por considerarem que estes/as atrapalham o andamento das aulas; a insegurança desses/as docentes e funcionários e funcionárias em trabalhar com esse público-alvo, já que não recebem, por parte de SME, formação específica para tratar com as diversas deficiências.

Percebi, nesse sentido, que a grande maioria dos/das docentes que participaram do PEA apresentou práticas inclusivas mais efetivas, saindo mais preparados/as e fortalecidos/as das formações, por terem seus conhecimentos teóricos ampliados, lendo e discutindo textos propostos e por também refletirem sobre suas ações, explanarem seus anseios e suas dificuldades, compartilhando suas experiências.

Constatei, também, a participação ampla das famílias nas reuniões com os responsáveis, nos Conselhos de Escola e o respeito das pessoas da Unidade Escolar aos pedidos das famílias, como no caso da aluna Vitória que, por solicitação da mãe, não utiliza a cadeira de rodas em muitas atividades, sendo esse recurso utilizado apenas para o transporte da aluna entre os diferentes espaços da escola.

Na escola pesquisada, o resultado das observações nos momentos de formação, das práticas pedagógicas, da análise dos documentos e das entrevistas, levou-me a afirmar que a formação docente realizada é de caráter permanente, baseada na concepção freireana de sujeito como ser inacabado, em constante busca do ser mais. Há, nesse ambiente, a presença do diálogo constante, do respeito aos saberes trazidos pelos educadores e pelas educadoras, do movimento de ação-reflexão-ação e da participação democrática, na construção de uma escola inclusiva.

Os avanços dos alunos e das alunas com deficiência, constatados por meio da observação direta das práticas, da análise da documentação pedagógica e da conscientização dos profissionais da escola e das famílias de que podemos fazer a diferença na sociedade, evidenciam a importância de continuarmos a lutar por uma escola inclusiva, democrática, e por uma sociedade mais justa e menos excludente.

Perante os resultados apresentados, ousou sugerir que os momentos de formação, baseados nos aportes freireanos permaneçam, cujos anseios e

necessidades dos que trabalham em prol da inclusão escolar possam ser evidenciados por meio do diálogo e da participação e que essas formações se ampliem não somente na Prefeitura de São Paulo, mas também em outras instâncias.

Que haja incentivo, por meio de políticas públicas, para que esse modelo de formação conte com um número cada vez maior de docentes, com legislações que acelerem planos de carreira, promovam aumentos salariais e melhoria das condições físicas das escolas. Defendo, também, a desburocratização na aquisição de materiais pedagógicos, que facilitem e promovam o desenvolvimento de todos os alunos e de todas as alunas, como carteiras e cadeiras adaptadas e materiais específicos para crianças e adolescentes com deficiência.

Ainda temos muito que avançar, mas gostaria que estas Considerações Finais que aqui deixo registradas fossem, na verdade, transformadas em Considerações Iniciais - iniciais para cada sujeito e cada escola que possam ler e analisar esta pesquisa. Que esta sirva como ponto de partida e de incentivo para a inclusão das pessoas com deficiência, de forma a comprovar que é possível remover barreiras arquitetônicas e atitudinais, que é possível construir uma escola democrática, em que o exercício da escuta, o diálogo e a participação de todos se faz presente e, desse modo, alcancemos uma sociedade calcada nos princípios da igualdade, da equidade e da justiça.

Dificuldades e obstáculos sempre estarão presentes na busca da educação inclusiva, mas, se queremos mudança, a superação das injustiças, devemos nos mobilizar perante as adversidades, cultivando uma crítica esperançosa, como nos sugere Freire:

Por tudo isso, me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 1996, p. 29).

A esperança significa para Freire a utopia, significa acreditarmos na mudança, no aprender e no reaprender, quantas vezes for necessário; acreditarmos na reconstrução, na superação de riscos e de desafios. Para o autor, “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 28).

Acreditar que um dia nossas lutas serão recompensadas significa que continuaremos a enfrentar obstáculos, que continuaremos a nos colocar em risco, mas

que tudo isso vale à pena se mudarmos a vida apenas de uma pessoa, se a aceitarmos como ela é, com suas limitações e suas diferenças, se contribuirmos, mesmo de maneira humilde, na construção de uma sociedade ética, mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS<sup>56</sup>

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Lider Livro, 2005.
- ARANHA, M. S. F. A inclusão social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Revista Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n, 2, p. 63-70, 1995.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGMANN, M. E. **Educação Especial**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.
- BRAGA, M. M. S. **Prática pedagógica docente-discente**: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula. Recife: Editora UFPE, 2015.
- BRANDÃO, C. R. **História do menino que Lia o Mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.967 de 18 de setembro de 1945**.-Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/De17967.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/De17967.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6.377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6.426, 4 jul. 1973.
- BRASIL. **Decreto Nº 84.919, de 16 de julho de 1980**. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Brasília: Câmara dos Deputados, [1980]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84919-16-julho-1980-434246-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. **Comissão Nacional** - Relatório de Atividades. Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

---

<sup>56</sup> Para facilitar a busca das referências de Brasil, elas foram organizadas por ordem crescente de ano (1945, 1949, 1961, e assim sucessivamente).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1989]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13.563, 16 jul. 1990a.

BRASIL. **Decreto Nº 99.678, de 8 de novembro de 1990**. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D99678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99678.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro I. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 10, 21 dez. 1999.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 9, de 5 de dezembro de 2007**. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2007]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília: Câmara dos Deputados, [2008a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6425-4-abril-2008-573639-publicacaooriginal-96943-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 8, 2 de dezembro de 2008.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2008b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.** Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2009a]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 8, de 2 de junho de 2009.** Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2009b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 15, de 4 de agosto de 2009.** Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2009c]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp015\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp015_09_homolog.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-122, 2 jul. 2015b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas - Censo Escolar 2017.** Brasília: MEC, INEP, 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAPE. Centro de Atendimento Pedagógico Especializado. **República - Século XX**. 200-. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/Brasil/impressao/brasil\\_republica\\_XXImp.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Brasil/impressao/brasil_republica_XXImp.asp). Acesso em: 10 abr. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

COMITÊ da Cultura de Paz. JUSTIÇA RESTAURATIVA Justiça como valor no Brasil. 2003. Disponível em: <http://comitepaz.org.br/download/99%20f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CORTELLA, M. S. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011 EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 10 de junho de 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf). Acesso em: 5 fev. 2019.

EMEF GILMAR TACCOLA. **Projeto Especial de Ação – PEA**. 2018a.

EMEF GILMAR TACCOLA. **Projeto Político Pedagógico – PPP**, 2018b.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. É. et al. org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 137-141.

FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 2(59), p. 387-393, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993a.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.
- GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.
- GARCIA, M. M. A.; HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **Trabalho docente**: formação e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNESCO, 2009.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais da Educação Especial Brasileira. **Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.
- HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, C.; SYMON, G. (Eds.). **Qualitative methods in organizational research**: a practical guide. London: Sage, 1994. p. 208-229.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- JANNUZZI, G. S. **A luta pela educação do deficiente mental**. São Paulo: Cortez, 1992.
- JARDILINO, J. R. **Paulo Freire: Retalhos Bibliográficos**. São Paulo: Xamã, 2003.
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1(58), p. 55-64, jan./abr. 2006
- MARINA, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, p. 13-20, 1995.
- MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: Rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. 2007. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo e a Universidade Lumière Lyon-2, São Paulo, 2007.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001. p. 53-64.
- MENDES, R. H. A miopia do modelo segregador de ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 abr. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/36542-a-miopia-do-modelo-segregador-de-ensino.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- MENEZES, M. A. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular**. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- MORAES, L. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O Direito à Diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2010.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PAULINO, M. M.; SANTOS, M. P. (orgs.). **Inclusão em educação: políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, A. C. C. **Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PITTA, I. **Retratando a Educação Especial em Porto Alegre.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral, 1997.

REGEN, M. (Coord.). **Uma creche em busca da inclusão.** São Paulo: MEMNON, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADA, Juliana. Desvendando o PNE: inclusão pode ajudar na construção de uma sociedade mais tolerante. **Centro de Referências em Educação Integral**, 15 ago. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-inclusao-pode-ajudar-na-construcao-de-uma-sociedade-mais-tolerante/>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SALA, E.; ACIEM, T. M. (orgs.). **Educação Inclusiva: Aspectos Político-sociais e Práticas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013. (Coleção Pedagogia de A Z, v. 3).

SÃO PAULO (Município). Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 1 fev. 1989.

SÃO PAULO (Município). **Portaria nº 8.947, de 30 de novembro de 2017.** São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Is1HVx>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenação Pedagógica.** São Paulo: SME/COPED, 2018a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **O Currículo da Cidade.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2018b.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUL, A. M. (Org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação.** São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2005.

SAUL, A. M. **Tramas conceituais freireanas**: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. 2012. Disponível em: <http://redefreireana.com.br/portal/tramas>. Acesso em: 7 set. 2017.

SAUL, A. M. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9-34, jan./mar. 2016.

Saul, A. M.; Gouvêa, A. F. O pensamento de Paulo Freire no campo das forças políticas de Currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 3, p. 1-24, 2011.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SILVA, M. C. **Formação continuada e educação especial**: a experiência como constitutiva de formar-se. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, M. D. E. Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (orgs.). **Integrar/Incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

SILVA, M. E. N. **Formação e saberes**: os desafios da docência na Educação Especial. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

SILVA, O. M. **A epopeia** ignorada – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1991. p. 77-91.

STAINBACK, S.; SATINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. São Paulo, Artmed, 1999.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Integração**, Brasília, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

**LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A – Roteiro de observação da escola	144
Apêndice B – Observação das práticas pedagógicas inclusivas	145
Apêndice C – Roteiro de entrevista com a gestão escolar (diretor e coordenador pedagógico)	146
Apêndice D – Roteiro de entrevista com os professores	147
Apêndice E – Roteiro de entrevista com a mãe de um dos alunos com deficiência	148
Apêndice F – Termo de Autorização para realização da Pesquisa	149
Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	150
Apêndice H - Roteiro da análise de documentos - PPP	152
Apêndice I – Roteiro da análise de documentos - PEA	153

## Apêndice A – Roteiro de observação da escola

### **1. Ambiente escolar**

- Localização da escola.
- Número de salas de aula.
- Recursos didático-pedagógicos da escola.
- Características gerais do prédio escolar.

### **2. Meio sociocultural e econômico**

- Perfil socioeconômico das famílias.
- Perfil cultural das famílias.

### **3. Relação escola-Comunidade**

- Relação entre famílias e escola.
- Ações da escola envolvendo as famílias.

## Apêndice B – Observação das práticas pedagógicas inclusivas

### **1. Contexto de aprendizagem**

- Os diferentes espaços de aprendizagem da escola.
- Número de alunos por sala.
- Número de alunos deficientes.
- Metodologia dos professores.
- Recursos didáticos da escola para os alunos e alunas com deficiência.

### **2. Relação entre professores x alunos e alunos x alunos**

- Relação dos professores com os alunos com e sem deficiência.
- Relação dos alunos entre si.

Apêndice C – Roteiro de entrevista com a gestão escolar (diretor e coordenador pedagógico)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- Formação acadêmica.
- Tempo de serviço.

2. Qual sua concepção de formação de Professores?
3. Como são organizados os momentos de formação de Professores?
4. Quais são os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que orientam a formação de Professores?
5. Qual a relação entre esses documentos oficiais e o Projeto Político Pedagógico da Escola?
6. Que aspectos teórico-epistemológicos fundamentam o PEA da escola?
7. Como se dá a participação da Gestão na formação dos Professores?
8. Na sua opinião, como o PEA da escola contribui para uma escola democrática e inclusiva?

## Apêndice D – Roteiro de entrevista com os professores

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- Formação acadêmica.
- Tempo de serviço.
- Jornada de trabalho atual.

### 2. Qual sua concepção de formação de Professores?

### 3. O que você pensa sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola?

### 4. Qual a sua experiência de trabalho com alunos e alunas com deficiência?

### 5. A formação de Professores oferecida pela escola propicia a reflexão de sua prática pedagógica?

### 6. Que contribuições a formação de Professores oferecida pela escola traz para sua prática, com alunos e alunas com deficiência?

### 7. Os momentos de formação de Professores que acontecem aqui na escola permitem a participação de todos, o diálogo e a troca de experiência entre vocês?

### 8. Na sua opinião, como o PEA da escola contribui para uma escola democrática e inclusiva?

Apêndice E – Roteiro de entrevista com a mãe de um dos alunos com deficiência

1. Conte um pouco de sua experiência como mãe de uma criança com deficiência?  
Comente suas dificuldades e os elementos facilitadores de seu dia-a-dia.
2. Qual sua relação com a escola de seu filho?
3. Como a escola recebeu seu filho, em termos de recursos pessoais e pedagógicos?
4. Quais os avanços que seu filho tem apresentado, desde que ingressou nesta escola?
5. Durante o percurso escolar de seu filho, que elementos dificultadores surgiram?
6. Relate as contribuições que a escola oferece a sua família.
7. Na sua opinião, como o PEA da escola contribui para uma escola democrática e inclusiva?

## Apêndice F – Termo de Autorização para realização da Pesquisa



PUC-SP **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO- PUC-SP**  
 Pós-Graduação em Educação: Currículo

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RF \_\_\_\_\_

e Diretora desta Unidade Educacional, AUTORIZO Monica Alves Feliciano Rasoppi a realizar entrevista com a gestão escolar e com os professores, analisar documentos institucionais e registros pedagógicos, para a realização do Projeto de pesquisa denominado “Formação de Professores na Perspectiva Freireana da Inclusão Escolar”, que tem por objetivo analisar como a formação dos educadores pode contribuir para a promoção de práticas docentes inclusivas no Ensino Fundamental I, de uma EMEF de São Paulo.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- I – Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- II – Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo benefício, sem riscos de qualquer natureza.
- III – Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos da Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_  
 (Carimbo e Assinatura do Responsável Institucional)

## Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo  
Doutorado

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa de Doutorado **“Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva”**, realizada pela doutoranda Monica Alves Feliciano Rasoppi, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Ana Maria Saul, do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo, que tem como objetivo analisar como a formação de professores do Ensino Fundamental I da EMEF Gilmar Taccola, baseada em aportes freireanos, contribui para a inclusão de crianças com necessidades especiais. As respostas dadas por você, aos instrumentos de produção de dados, no caso questionários e entrevistas semiestruturadas serão fundamentais para a realização da pesquisa e, sua participação, se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas por meio desses instrumentos.

Você terá a liberdade de se recusar à responder as perguntas que, por algum motivo pessoal, possam lhe ocasionar constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que sua participação nesta pesquisa é opcional e não representa riscos ou desconfortos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo de Formação de Professores na Perspectiva Freireana da Inclusão Escolar.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato pelo telefone (11) 3670-8514, na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo, em horário comercial. Se preferir, você também poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela produção de dados, Monica Alves Feliciano Rasoppi, pelo telefone (11) 98821-2695, ou no endereço eletrônico: [mrasoppi@yahoo.com.br](mailto:mrasoppi@yahoo.com.br).

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima, incluindo o uso de imagens necessárias.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Monica Alves Feliciano Rasoppi  
Pesquisadora responsável

### Apêndice H - Roteiro da análise de documentos - PPP

1. Que concepção de educação o PPP da escola traz.
2. Que concepção de Formação de Professores traz o PPP da Escola.
3. Quais os objetivos da Proposta Pedagógica da Escola.
4. O PPP da escola traz como fundamentos a participação, o diálogo e a práxis?
5. O PPP da escola traz os princípios de uma educação libertadora e inclusiva?

### Apêndice I – Roteiro da análise de documentos - PEA

1. Quais são os objetivos do PEA da escola.
2. Que concepção de Formação de Professores traz o PEA da Escola.
3. O PEA contempla a participação, o diálogo e a práxis de quem dele participa?
4. O PEA contempla a discussão e a concretização de ações pedagógicas inclusivas?

**ANEXO**

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ITAQUERA  
EMEF GILMAR TACCOLA**

**2018**

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO - PEA**

**Reorganização do Currículo Escolar: Práxis Pedagógicas para a Implementação do  
Currículo da Cidade na Perspectiva da Educação Inclusiva**

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ITAQUERA  
EMEF GILMAR TACCOLA**

**a) Identificação**

- **Unidade Educacional:** EMEF Gilmar Taccola
- **DRE:** Itaquera
- **Ano Letivo:** 2018.

**b) Especificações do Projeto**

- **Nome:** Reorganização do Currículo Escolar: Práxis Pedagógicas para a Implementação do Currículo da Cidade na Perspectiva da Educação Inclusiva

- **Data de início e término:**

- Grupo I: de 06/03/2018 à 27/11/2018
- Grupo II: de 06/03/2018 à 27/11/2018

- **Número de horas:** 144

- **Dias da Semana e horários:**

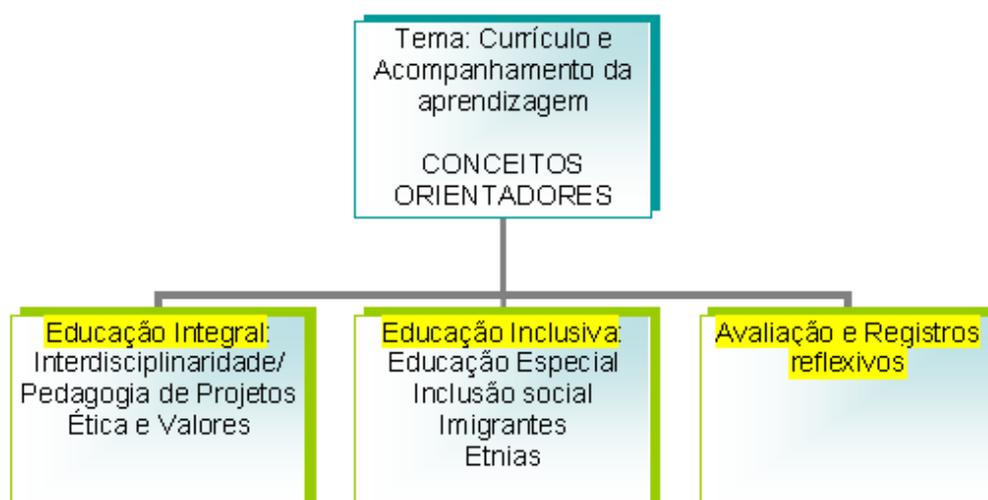
- Grupo I: Terças e quartas – das 12h às 13h30
- Grupo II: Terças e quartas – das 18h30 às 20

**c) Justificativa e Articulação com o Projeto Político Pedagógico**

Em conformidade com a publicação do Currículo da Cidade, seus conceitos orientadores - Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, com as Metas de SME e as estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, ressalta-se a importância de se estabelecer ações pedagógicas reflexivas, baseadas nos novos documentos para a implementação do Currículo da Cidade e consequente reorganização curricular da Unidade.

Neste contexto, o Projeto Especial de Ação vem subsidiar estas ações, ao propor o tema: Currículo e acompanhamento da aprendizagem, abarcando a interdisciplinaridade, a Pedagogia de Projetos, Educação Inclusiva e Avaliação.

Faz-se necessário o desenvolvimento deste Projeto para o redimensionamento das ações pedagógicas, em consonância com o novo Currículo, objetivando a qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da Unidade.



#### d) Objetivos

Espera-se, por meio deste projeto, atingir os seguintes objetivos:

- Aprofundar os estudos do novo documento: Currículo da Cidade;
- Propiciar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica;
- Articular os conceitos orientadores com esta prática;
- Redimensionar o Currículo da Unidade Escolar, concretizando este redimensionamento por meio dos planos elaborados pelos docentes e dos Projetos;
- Contribuir para a reflexão e o debate da equipe escolar sobre a prática, com base no referencial teórico, nas diversas áreas de conhecimento;
- Produzir instrumentos avaliativos que auxiliem na investigação das potencialidades e fragilidades da prática pedagógica;
- Possibilitar que a práxis docente amplie as possibilidades de intervenção em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento integral de alunos, atendendo suas necessidades e diversidades;
- Desenvolver uma formação permanente e humanizadora dos docentes, com o intuito de prepará-los para o trabalho com a Educação Inclusiva, conceito norteador do novo Currículo que se apresenta.
- Qualificar a ação docente ao promover a reflexão coletiva sobre o ato de planejar situações didáticas, rever as práticas e intervir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

#### e) Descrição das Fases/ Etapas: Cronograma de Execução e Avaliação.

- Cronograma:

## GRUPO I e II

Meses	Dias	Total
Março	6, 7, 13, 14, 20, 21, 27, 28	8/16h
Abril	3, 4, 10, 11, 17, 18, 24, 25	8/16h
Maio	2, 8, 9, 15, 16, 17, 22, 23, 29, 30	11/22h
Junho	5, 6, 12, 13, 19, 20, 26, 27	8/16h
Julho	3, 24, 25, 31	4/8h
Agosto	1, 7, 8, 14, 15, 21, 22, 28, 29	9/18h
Setembro	4, 5, 11, 12, 18, 19, 25, 26	8/16h
Outubro	2, 3, 9, 10, 16, 17, 23, 24, 30, 31	10/20
Novembro	6, 7, 13, 14, 21, 27	6/12
Dezembro		
Total Geral		72/144

**- Fases/etapas:**

PERÍODO	AÇÃO	AValiação
Março	<p>Construção temática e levantamento teórico-metodológico.</p> <p>Leitura e discussão dos conceitos orientadores do Currículo da Cidade: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.</p> <p>Reflexão sobre os vídeos específicos dos diferentes componentes curriculares de SME.</p> <p>Discussão sobre a Matriz de Saberes e temas inspiradores.</p> <p>Formação para humanização: sensibilização para o trabalho e acolhimento das crianças e adolescentes com deficiência, TGD e altas habilidades e em situações de vulnerabilidade, visando sua formação integral. Filme: Extraordinário</p> <p>Leitura de excertos do livro Educação na Cidade, Paulo Freire.</p> <p>Compartilhamento e reflexão sobre práticas do PAEE.</p>	<p>Definição dos momentos de avaliação:</p> <p>a) Contínua, ela ocorre durante o processo para subsidiar as próximas intervenções;</p>

Abril/Maio	<p>Discussão dos temas apresentados no Projeto, reflexão sobre a prática, preparo e aplicação das intervenções necessárias;</p> <p>Estudo da BNCC;</p> <p>Compartilhamento e reflexão sobre práticas dos componentes curriculares: <i>Língua Portuguesa e Língua Inglesa</i>. Reflexão sobre os vídeos específicos dos diferentes componentes curriculares, de SME.</p> <p>Discussão sobre a Matriz de Saberes e temas inspiradores.</p> <p>Adequação do Currículo da Unidade Escolar a partir do Currículo da Cidade.</p> <p>Discussão sobre estratégias lúdicas para intervenção com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos de aprendizagem;</p> <p>Leitura e Discussão de textos retirados de livros que constam na bibliografia: Currículo, Território de disputa; Avaliação da Aprendizagem; Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico; Pedagogia do Oprimido; Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.</p> <p>Formação para humanização: sensibilização para o trabalho e acolhimento das crianças e adolescentes com deficiência, TGD e altas habilidades e em situações de vulnerabilidade, visando sua formação integral. Reflexão de filmes e Documentários pertinentes ao Projeto. Filme: Óleo de Lorenzo</p>	<p>b) Semestral, observando a participação dos educadores no estudo e na aplicação de processos de ensino enfocando a reflexão sobre as práticas;</p> <p>c) Análise dos resultados obtidos.</p> <p>Registros, projetos, sondagens, troca de experiências, portfólios, estudo de casos.</p> <p>Projetos, portfólios, intervenções, sondagens, relatos.</p> <p>Projetos, portfólios, intervenções, sondagens, relatos.</p> <p>Devolutivas das pautas de observação e registros reflexivos. Avaliação Final do Projeto.</p>
Junho/Julho /Agosto	<p>Discussão sobre a Matriz de Saberes e temas inspiradores.</p> <p>Leitura e reflexão de textos retirados de livros que constam na bibliografia: Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas, Ofício de Mestre; A Educação na Cidade; O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, Deficiência Intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem, Escola de Tempo Integral: desafios para o ensino público; Alfabetização: a questão dos métodos.</p> <p>Adequação do Currículo da Unidade Escolar a partir do Currículo da Cidade.</p> <p>Compartilhamento e reflexão sobre práticas dos componentes curriculares: <i>Matemática e Ciências/ Arte e Educação Física</i></p> <p>Análise do Projeto e possíveis redimensionamentos.</p>	

	<p>Formação para humanização: sensibilização para o trabalho e acolhimento das crianças e adolescentes com deficiência, TGD e altas habilidades e em situações de vulnerabilidade, visando sua formação integral.</p> <p>Reflexão de filmes e Documentários pertinentes ao Projeto: Filme: Meu pé esquerdo/ A onda</p>	
Setembro/ Outubro	<p>Socialização das práticas, a partir da implementação e adequação curricular, intervenções.</p> <p>Textos retirados de livros que constam na bibliografia: Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"; Educação e Mudança; Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto</p> <p>Adequação do Currículo da Unidade Escolar a partir do Currículo da Cidade.</p> <p>Compartilhamento e reflexão sobre práticas dos componentes curriculares: <i>Geografia e História/ Informática Educativa e Sala de Leitura.</i></p> <p>Formação para humanização: sensibilização para o trabalho e acolhimento das crianças e adolescentes com deficiência, TGD e altas habilidades e em situações de vulnerabilidade, visando sua formação integral.</p> <p>Adequação do Currículo da Unidade Escolar a partir do Currículo da Cidade.</p> <p>Leitura e reflexão de textos retirados de livros que constam na bibliografia: Avaliação da Aprendizagem-componente do ato pedagógico, Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade; A Roda e o Registro.</p> <p>Reflexão de filmes e Documentários pertinentes ao Projeto: Filme: Meu nome é Khan</p>	
Novembro	<p>Práticas Avaliativas</p> <p>Formação para humanização: sensibilização para o trabalho e acolhimento das crianças e adolescentes com deficiência, TGD e altas habilidades e em situações de vulnerabilidade, visando sua formação integral.</p> <p>Revisita a textos trabalhados;</p> <p>Análise do Currículo Escolar.</p>	
<p><b>Observação: as ações poderão sofrer modificações durante o desenvolvimento do Projeto, atendendo às necessidades surgidas.</b></p>		

**- Avaliação:**

1º semestre: 03/07

2º semestre: 27/11

**f) Procedimentos Metodológicos**

Os procedimentos metodológicos serão orientados pelo referencial teórico e por princípios de uma educação emancipadora, continuada e humanizadora, por meio de:

- ✦ Produção de pautas a serem discutidas;
- ✦ Leitura e discussão compartilhada da bibliografia apresentada;
- ✦ Elaboração de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, seus saberes e suas culturas, que promovam seus conhecimentos e potencialidades, consolidando, de forma efetiva, suas aprendizagens, por meio do diálogo e da participação de todos;
- ✦ Implementação de projetos e ações pedagógicas, que garantam a inclusão de todos os educandos e educandas, garantindo a melhoria do ensino e da aprendizagem.
- ✦ Organização de momentos para estudo aprofundado do tema avaliação e registros reflexivos, visto que, se faz necessário uma clareza do que são instrumentos e critérios de avaliação (externas e internas);
- ✦ Apresentação de filmes e documentários pertinentes aos temas do Projeto;
- ✦ Reflexões e ações pontuais sobre a implementação do Currículo da cidade;
- ✦ Elaboração, a cada encontro, de registros qualificados e compartilhados.
- ✦ Apresentação de vivências de sala de aula e práticas educativas dos diferentes componentes curriculares.

**g) Resultados Esperados/Metas - Observados os Estabelecidos nos Programas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação.**

A partir deste Projeto de Formação, pretende-se potencializar o trabalho desenvolvido pelos educadores, para se atingir as seguintes metas:

## a) Metas de SME:

- ✦ Atingir IDEB de 6,5, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2018;
- ✦ Atingir IDEB de 5,8 nos anos finais do Ensino Fundamental em 2018;
- ✦ 95% dos alunos com, no mínimo, nível de proficiência básico na Prova Brasil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental;
- ✦ Alcançar 100% dos estudantes alfabetizados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.
- ✦

b) Metas da UE:

- + Garantir que os alunos estejam alfabetizados e que saibam ler e escrever com autonomia, bem como o desenvolvimento integral dos educandos;
- + Formar cidadãos críticos, éticos, responsáveis e solidários;
- + Desenvolver o respeito à diversidade e a diferença com vistas a uma educação inclusiva, plural e democrática;
- + Qualificar a ação docente ao promover a reflexão coletiva sobre o ato de planejar situações didáticas, rever as práticas e intervir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

c) Metas do Projeto Especial de Ação:

- + Desenvolver propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, seus saberes e suas culturas, promovendo seus conhecimentos e potencialidades, consolidando, de forma efetiva, suas aprendizagens;
- + Efetivar projetos e ações pedagógicas, que garantam a inclusão de todos os educandos e educandas, garantindo a melhoria do ensino e da aprendizagem.
- + Aprofundar os estudos sobre avaliação e registros reflexivos;
- + Implementar o Currículo da Cidade.

## h) Acompanhamento a Avaliação Semestral

### Periodicidade:

- Avaliação diagnóstica no início do projeto e avaliação comparativa no final do processo;
- Contínua para garantir o processo e ao final de cada bimestre para redimensioná-lo;
- Ao final de cada semestre
- Ao final de cada dia de encontro

### Indicadores e Instrumentos para Registro do Processo

- Gráficos;
- Relatórios;
- Discussões em grupo das atividades desenvolvidas em sala de aula;
- Produções dos alunos;

- Análise, ação - reflexão - ação, da prática pedagógica dos professores das diversas áreas do conhecimento;
- Auto avaliação;
- Avaliação escrita: individual, do grupo e da Equipe Gestora;
- Avaliação escrita do grupo no livro de registros do Projeto;
- Apreciação do Conselho de Escola.
- Registro da síntese da discussão em livro próprio.

### **i) Referências Bibliográficas**

AQUINO, Julio G. **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria T. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GATTI, Bernadete A. **O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo. São Paulo, n.27, jan-jun 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Campinas: Papirus Editora, 1993.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem-componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

MOREIRA, Antonio F. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus Editora, 2001.

OLIVEIRA, Anna A. S. **Deficiência Intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem**. In: MANZINI J. E. (Org.). **Educação Especial e Inclusão: temas atuais**. São Carlos: ABPEE, 2013.

PARO, Vitor H. et al. **Escola de Tempo Integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia N. **Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/ COPED, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I**. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II**. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

TEBEROSKY, Ana, TOLCHINSKY, Lilianna. **Além da Alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SACRISTÁN, José G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Artmed, 2008.

SILVA, Tomaz T., Moreira, Antonio F. **Teritórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna M. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZAPPAROLI, Kelem. **Estratégias Lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

#### **j) Parecer da Equipe Gestora**

Considerando a necessidade de acompanhamento das aprendizagens e a importância do aprimoramento das práticas pedagógicas com vistas à melhoria da qualidade social da educação, somos de parecer favorável ao desenvolvimento do Projeto para o presente ano.

---

Diretor de Escola

---

Coordenador Pedagógico

---

Coordenador Pedagógico

\_\_\_\_\_  
Assistente de Diretor de Escola

\_\_\_\_\_  
Assistente de Diretor de Escola

**- Aprovação pelo Conselho de Escola**  
**23 de fevereiro de 2018**

**k) Despacho de Autorização do Supervisor Escolar**

**l) Homologação do Diretor Regional**