

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE - PROFEI**

**SANI GONÇALVES JOBIM**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE HUMANA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS: DISCURSOS E CONTEXTOS NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE BIGUAÇU/SC**

**FLORIANÓPOLIS**  
**2024**

**SANI GONÇALVES JOBIM**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE HUMANA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS: DISCURSOS E CONTEXTOS NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE BIGUAÇU/SC**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Programa Nacional em Rede – PROFEI da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva, área de concentração em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Márcia Marques Santos.

**FLORIANÓPOLIS**

**2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária Udesc,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Jobim, Sani Gonçalves  
Educação inclusiva, diversidade humana, formação e  
práticas pedagógicas: discursos e contextos na rede  
municipal de educação de Biguaçu/SC / Sani Gonçalves  
Jobim. -- 2024.  
163 p.

Orientadora: Vera Márcia Marques Santos  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa  
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2024.

1. Diversidade humana. 2. Educação inclusiva. 3.  
Formação de professoras. 4. Atuação pedagógica. 5.  
Educação básica. I. Santos, Vera Márcia Marques. II.  
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em  
Rede. III. Título.

**SANI GONÇALVES JOBIM**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE HUMANA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS: DISCURSOS E CONTEXTOS NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE BIGUAÇU/SC**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Programa Nacional em Rede – PROFEI da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva, área de concentração em Educação Inclusiva.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos - Orientadora/Presidente  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

---

Profa. Dra. Elizete Santos  
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

---

Prof. Dr. Fábio Napoleão  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

---

Profa. Dra. Renilda Aparecida Costa (suplente)  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

---

Profa. Dra. Cléia Demétrio Pereira (suplente)  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 29 de outubro de 2024.

Dedico esse trabalho à Miguel, Helena e Marcos, e ainda à D. Marlene, que eu amo e que me ama mesmo em outra dimensão.

## **AGRADECIMENTOS**

Todo o trabalho que exige muito tempo e dedicação também demanda muitos agradecimentos...

Começo agradecendo a Deus pela benção da saúde que me permitiu seguir sempre em frente e pelo amparo espiritual dos trabalhadores do bem que muito me auxiliaram recompondo minhas energias e me inspirando bom ânimo nos momentos difíceis.

Agradeço profunda e imensamente à minha família, meu amado filho Miguel e minha amada filha Helena e ao fiel companheiro de vida, meu esposo Marcos, pois só eles sabem, e eu sinto tanto, o peso das ausências e o tamanho das distâncias...

Desejo igualmente agradecer aos meus familiares, aqueles que aqui ainda estão e também os que já partiram, pois sei que todos e todas contribuíram de alguma forma para minha formação humana, social, moral e espiritual.

Necessito também agradecer minhas amigas e colegas de trabalho, em especial Isabel Bittencourt, pelo incentivo constante, e na rede municipal de ensino de Biguaçu, todos aqueles e aquelas que me acolheram e contribuíram de alguma forma para o êxito dessa empreitada.

De forma muito especial quero agradecer carinhosamente minha orientadora, Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos, pelo calor humano e pela generosidade que sempre teve em compartilhar comigo um pouco de seus conhecimentos e a paciência para me conduzir nessa experiência de vida.

E por fim, mas não menos importante, meus agradecimentos as colegas de curso e parceiras nessa jornada, Carla Sardá e Márcia Ortiz, foi de mãos dadas que atravessamos esses desafiadores caminhos, compartilhamos dúvidas, dores e expectativas, mas também nossos melhores risos e as trapalhadas. Foi muito bom conhecer e estar com vocês, obrigada por isso!

A todas e todos que vão dedicar uma parcela valiosa de seu tempo para ler e refletir esse trabalho, também estendo minha gratidão: sejam bem-vindos e bem-vindas, shalom, namastê, saravá.

“Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer.”  
(Evaristo, 2018, p.107)

## RESUMO

A construção de uma atuação pedagógica sensível às questões da diversidade humana e alinhada aos princípios da educação inclusiva é tema relevante, urgente e atual. Nesse sentido, os processos de formação inicial, continuada e permanente dos profissionais da educação destacam-se como lócus de estudo para o problema investigado nesse trabalho, por apresentarem o potencial de ampliar o conhecimento em bases científicas e promover a avaliação e reflexão crítica das práticas arraigadas na subjetividade dos sujeitos, construídas a partir de vivências pessoais. Assim, essa proposta de pesquisa objetivou investigar o tema da diversidade humana e educação inclusiva e a relação com os processos de formação inicial, continuada e permanente de professoras/es da rede pública de educação do município de Biguaçu/SC. Trata-se de pesquisa quali-quantitativa, empregando procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e de estudo de caso, por meio da aplicação de questionários semiestruturados. Os resultados foram obtidos com o recurso da análise temática, indicando que é possível relacionar a manifestação das/os participantes da pesquisa com seus processos de formação, bem como as estratégias que têm desenvolvido pedagogicamente perante os desafios que envolvem a diversidade humana presente no cotidiano escolar, em uma perspectiva de educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Diversidade humana; Educação inclusiva; Formação de professoras; Atuação pedagógica; Educação básica.



## RESUMEN

La construcción de una performance pedagógica sensible a los temas de la diversidad humana y alineada con los principios de la educación inclusiva es un tema relevante, urgente y actual. En este sentido, los procesos de formación inicial, continua y permanente de los profesionales de la educación se destacan como locus de estudio de la problemática investigada en este trabajo, ya que presentan el potencial para ampliar el conocimiento sobre una base científica y promover la evaluación y reflexión crítica de prácticas arraigadas en la subjetividad de los sujetos, construidas a partir de experiencias personales. Así, esta propuesta de investigación tuvo como objetivo indagar en el tema de la diversidad humana y la educación inclusiva y la relación con los procesos de formación inicial, continua y permanente de los docentes en la red de educación pública del municipio de Biguaçu/SC. Se trata de una investigación cualitativo-cuantitativa, utilizando procedimientos metodológicos de investigación bibliográfica y estudio de caso, mediante la aplicación de cuestionarios semiestructurados. Los resultados se obtuvieron con el uso de análisis temático, indicando que es posible relacionar la manifestación de los participantes de la investigación con sus procesos formativos, así como las estrategias que han desarrollado pedagógicamente frente a los desafíos que involucra la diversidad humana presente en la rutina escolar, en una perspectiva de educación inclusiva.

**Palabras clave:** Diversidad humana; Educación inclusiva; Formación del profesorado; Desempeño pedagógico; Educación básica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização de Biguaçu .....	25
Figura 2 - Informação dos bairros das instituições pesquisadas.....	26
Figura 3 - Planejamento metodológico da pesquisa.....	29
Figura 4 - Recorte artigo publicado anais do IX CONEDU.....	42
Figura 5 - Referenciais teóricos da Educação Inclusiva: gênese.....	55
Figura 6 - Planejamento temas e conteúdos para podcast.....	119
Figura 7 - Modelo apresentação páginas de podcast.....	123

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Processos que dão origem as diferenças entre os seres humanos.....	87
Gráfico 2 - Diferenças determinantes entre os seres humanos.....	88
Gráfico 3 - Diferenças vinculadas a estereótipos e preconceitos.....	88
Gráfico 4 - Diferenças que devem ser consideradas no ambiente da escola.....	89
Gráfico 5 - Políticas Públicas que contemplam a diversidade humana.....	90
Gráfico 6 - Motivos que transformam a leitura das diferenças em diversidade.....	91
Gráfico 7 - Objetivos da Educação Formal.....	94
Gráfico 8 - Função Social da Escola.....	95
Gráfico 9 - Objetivos da Educação Inclusiva.....	98
Gráfico 10 - Papel da Escola na Educação Inclusiva.....	100
Gráfico 11 - Desafios encontrados na escola para efetivação da Educação Inclusiva.....	101
Gráfico 12 - Tratamento dado à Educação Inclusiva nas escolas.....	102
Gráfico 13 - Temas da Educação Inclusiva e Processos de Formação.....	105
Gráfico 14 - Papel Professoras/es na Educação Inclusiva.....	111

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1	MEMORIAL DESCRITIVO .....	12
1.2	PALAVRAS INICIAIS .....	17
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>41</b>
3.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE HUMANA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES.....	42
3.1.1	Diferenças, diversidade e pluralidades humanas.....	46
3.1.2	Educação e Educação Inclusiva: onde estão as diferenças?.....	49
3.1.3	Olhares sobre a Educação Inclusiva: contextualização e concepção sobre política inclusiva.....	53
3.1.4	Educação Inclusiva no Brasil.....	60
3.1.4.1	Contradições encontradas entre textos diretivos da política nacional e a realidade escolar.....	65
3.1.4.2	Educação Inclusiva no estado de Santa Catarina e na rede municipal de Biguaçu.....	70
3.1.5	Preparação para a atuação pedagógica na diversidade: os processos de formação de Professoras/es.....	73
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>80</b>
<b>5</b>	<b>RECURSO EDUCACIONAL.....</b>	<b>116</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>146</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ponto de partida em qualquer trabalho que preze pela cientificidade, este espaço inicial de introdução tem por objetivo situar o leitor a respeito do conteúdo que será abordado e a relevância da iniciativa, problematizando e justificando a necessidade da pesquisa.

Além disso, apresenta de maneira breve um memorial descritivo da autora, ou seja, quais as experiências, inquietações e reflexões a trouxeram até esse momento, como se constituiu professora, quais expectativas carrega em relação aos resultados desse estudo.

Esse posicionamento inicial é importante para situar aos que aqui chegaram a respeito de quem escreve e talvez porque escreve, mas também, para além disso, promover o autoconhecimento, uma pausa da autora para voltar o olhar sobre si mesma, um espaço de apropriação crítica da sua história, promovendo de antemão a consciência do “eu docente” por meio do olhar investigativo daquela que principia a se constituir pesquisadora debruçando-se sobre sua própria prática.

Nesse sentido, iniciar a apresentação do trabalho pelo memorial descritivo favorece a compreensão a respeito da construção do pensamento e das escolhas metodológicas da autora, auxiliando o leitor a com ela trilhar o percurso conceitual e prático da pesquisa.

### 1.1 Memorial Descritivo

Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira.

Rubem Alves

Meu<sup>1</sup> primeiro contato com a percepção de que as pessoas são diferentes e que isso pode causar estranhamento e desconforto foi quando menina pequena, seis ou sete anos, ouvia questionarem minha mãe a respeito da cor da minha pele.

<sup>1</sup> Em alguns momentos como agora utilizarei a primeira pessoa do singular. No entanto, considerando que o processo de realização de uma pesquisa de mestrado pressupõe algumas parcerias como a orientação de um/a docente do Programa de Pós-Graduação a que se está vinculado, durante toda a pesquisa, excetuando momentos muito particulares, utilizarei a primeira pessoa do plural na escrita do texto que envolve a pesquisa em questão.

Como podia ser eu dessa cor, que na minha terra chamam de cor de cuia e que de outra feita descobri também nomearem por trigueira, se meus pais apresentavam a pele bem mais clara, do tipo que não bronzeava no verão?

Teria passado despercebida ao meu entendimento infantil a pergunta indiscreta das vizinhas ou recém conhecidas, não fosse a frequência com que isso ocorria, despertando enfim meu interesse e curiosidade pelo tema.

Minha mãe, uma pessoa de muito bom coração, mas com pouquíssimo tato psicológico, costumava responder da mesma forma as recorrentes interpelações: é porque eu achei no lixo! Peguei pra criar! Brincava ela desconversando a situação.

No início não me incomodava, sabia no coração que não era verdade, meu pai já havia trocado impressões com seus parentes falando a respeito de minha semelhança com sua mãe, minha avó paterna, que exibia a mesma cor, herdada por sua vez da minha bisavó, uma bonita índia oriunda das tribos paraguaias – segundo as memórias familiares – que meu bisavô teria trazido consigo ao fim de suas intermináveis aventuras (ou seriam desventuras?) de guerra.

No entanto, com a recorrência da situação algo começou a mudar. Aos poucos fui me sentindo realmente diferente, deslocada daquele grupo familiar. Minha mãe, pai e irmão, todos com o tom de pele no padrão europeu – claro – somente eu ostentando aquela cor marrom, que no verão exposta ao sol beirava o preto, e que por isso se destacava frente aos demais<sup>2</sup>...

Notem, cabe ressaltar, que nunca foi a cor que me incomodou, mas como as pessoas enxergavam essa diferença acima das semelhanças – que sem dúvida existiam e estavam postas tanto quanto a cor da pele – mas que, no entanto, pareciam não importar.

Me fez sentir que a reação primeira de algumas pessoas frente as diferenças se apoia em uma curiosidade vil, um desejo mesquinho em devassar vidas e experiências alheias. O ponto de partida na interação com o diverso não se coloca sobre a beleza ou a riqueza da diversidade humana, mas no preconceito que julga,

<sup>2</sup> Poderá ser verificado ao longo do trabalho o uso frequente da pontuação de reticências. Esse aspecto peculiar de minha escrita tem por objetivo marcar um pensamento ou opinião que não se encerra nos aspectos apresentados, que permitiria mais amplas correlações ou reflexões, mas que deixa ao leitor a oportunidade de continuidade, de interlocução com a ideia e indiretamente com a própria autora.

expõem ou tenta esconder, e que por fim acaba excluindo todas e todos que não se encaixam no padrão estabelecido como aceitável.

Esse desconforto inicial aos poucos foi se tornando um nítido incômodo, e me recordo com detalhes de algumas vezes, aos sete ou oito anos de idade, estar em frente ao espelho, com uma esponja e uma caixa de talco, enchendo o rosto de pó branco, na busca inocente por amenizar ou esconder o que me fazia diferente aos olhos dos outros, o que, sob o ponto de vista dos outros, me excluía ou distanciava dos meus...

Alcansei a adolescência e a mocidade, aos poucos entendi que o talco não resolvia minha condição diversa, então passei a tomar menos sol e usar fator de proteção solar cada vez maior, o que até não foi uma decisão ruim, não fosse a intenção primeira de manter meu marrom o menos escuro possível, aproximando-me assim do “tom” familiar.

Somente desconstruí o desagrado com a minha cor de pele quando, nessa mesma época, assisti o meu drama íntimo não intencionalmente reproduzido em uma telenovela brasileira. Nela, a mocinha lamentava seu tom de pele – diferente do padrão familiar – e o mocinho convencia-lhe sobre a beleza deste, declarando sua admiração e amor pela diferença que lhe tornava única.

Foi meu momento de auto cura, de reconstrução e libertação. É interessante refletir que, a partir daquele dia a cor da minha pele não deixou de ser diferente, o que mudou foi a leitura que passei a realizar dessa característica do meu corpo, que não mais representou para mim algo que me excluía frente aos demais.

O tempo passou, a vivência da diferença deixou suas marcas, e quando iniciei minha carreira docente aos trinta anos de idade, casada, com dois filhos, e uma experiência profissional de mais de dez anos atuando na área administrativa e de atendimento ao cliente em empresas privadas de pequeno, médio e grande porte, já tinha tido a oportunidade de adentrar ainda mais a percepção da diversidade humana, ao estabelecer contato com muitas pessoas partícipes de culturas diversas, que deixavam transbordar suas diferenças em falas, sotaques, expressões, narrativas, histórias e mesmo por meio de discursos e pontos de vista. Essa convivência multicultural me proporcionou elementos suficientes para a desconstrução de muitos

outros “estranhamentos”, ou pelo menos para a aprendizagem de uma postura menos resistente ao novo, ao diverso.

Chegando ao universo da educação formal, atuando como professora regente em turmas da educação infantil menos de dois meses após a conclusão da última disciplina do curso de Pedagogia, trouxe comigo essa experiência “extraclasse”, que muito me auxiliou na construção de diálogos. Ainda assim, reconheço que não estava preparada para a experiência docente, a formação inicial não conseguiu aprovisionar a base que realmente necessitaria para trabalhar com pessoas, com os sujeitos em formação, estando a questão da diversidade humana na centralidade de muitas de minhas dúvidas e angústias iniciais. Como obedecer a um currículo rígido, recheado de conteúdos pré-determinados e ao mesmo tempo acolher a pluralidade cultural, étnica, religiosa e social das crianças? Como abordar temas e situações consideradas como tabus sociais, se eu mesma não recebi esse tipo de orientação, nem da família e tampouco das escolas que frequentei? Como justificar para as famílias a importância de trabalhar certas questões, indicando objetivos e metodologias adequadas se não me sentia suficientemente preparada para adentrar tais caminhos? Foram reflexões como estas que, como professora, desde muito cedo me fizeram compreender a importância da formação adequada para a qualidade da atuação pedagógica, não apenas em relação aos aspectos técnicos e científicos dos conteúdos, processos e práticas de ensino, mas fundamentalmente sobre as relações humanas e a cultura social que se constitui e desenvolve a partir dos espaços formais de educação.

Com o passar dos anos e a construção diária da experiência prática em sala de aula, tendo tido a oportunidade de atuar como professora regente também no ensino fundamental, e posteriormente – de volta à educação infantil – conhecer os desafios da gestão educacional, pude perceber com maior clareza o impacto da dimensão humana no percurso educacional, bem como o potencial da escola como rede de influência nas comunidades onde se inserem, podendo fornecer reforço (por ação ou omissão) aos quadros de segregação, discriminação e reprodução das desigualdades sociais ou atuar criticamente na busca pela desconstrução dos preconceitos e superação dessa cruel realidade.

Nesse mesmo percurso, ao tomar conhecimento de políticas e ações voltadas à educação inclusiva, basicamente na perspectiva da educação especial, não consegui, de pronto, construir essa importante relação entre as questões iniciais que



me constituíram na diferença e os princípios da educação inclusiva. Percebo hoje que isso ocorreu justamente porque a ênfase das formações e discursos esteve sempre colocada sobre o público alvo da educação especial, sem considerar as demais realidades constituintes das diferenças que necessitam com urgência serem problematizadas nos espaços escolares.

Cabe ressaltar aqui que não há intenção de diminuir ou menosprezar as pautas da educação especial, todas significativamente importantes e necessárias.

A reflexão é apenas no sentido de destacar a ausência ou a baixa representatividade de discussões e políticas públicas voltadas a outras temáticas que se fazem presentes nos ideais originalmente preconizados pela educação inclusiva, e que são igualmente importantes por discutir realidades vivenciadas na escola e na sociedade, com potencial para ecoar e transformar práticas sociais e culturais firmadas em preconceitos.

Somente ao iniciar os estudos preparatórios para a candidatura a esse mestrado, pude finalmente descobrir a amplitude que os princípios da educação inclusiva representam, filiando-me definitivamente à causa.

Ao compreender essa realidade, por fim, mais ainda me esforcei em participar de todo esse processo, entendendo que ao ingressar em um programa de pós-graduação voltado ao pensamento e debate da educação inclusiva, estaria alcançando uma oportunidade de aprendizagem única, mais do que uma formação profissional, uma experiência de vida, da qual não sairia sem me reconhecer transformada e melhor.

O aprendizado, o debate crítico, o aprofundamento sobre os temas e as pautas que constituem o ideário da educação inclusiva, a possibilidade de conhecer o pensamento de outras pessoas (autoras/es, professoras/es e colegas) a respeito do tema, buscar compreender como seus discursos se apoiam nas concepções teóricas, determinando as escolhas metodológicas, mas principalmente sua prática em sala de aula, considerando o desafio, mas também a riqueza, de trabalhar com a diversidade humana, foi uma perspectiva que me encantou desde o primeiro momento.

Por isso, conceitualmente consigo dimensionar e valorizar a oportunidade recebida por meio desse programa de mestrado profissional, compreendendo seu alcance e repercussão em minhas percepções e práticas profissionais. No entanto, igualmente carrego a certeza inabalável de que o ganho foi e será muito maior, pois o convite é no sentido de transformação da própria ética e cultura que me constitui, é

um incentivo ao protagonismo na reconstrução dos meus modos particulares de pensar e agir em sociedade.

“O conhecimento transforma”, é uma afirmativa reconhecidamente verdadeira e popular. No entanto, ousou acrescentar que, em se tratando das diversidades humanas, o conhecimento, aliado à reflexão crítica e ética da cultura e comportamento social, não apenas transforma, mas torna nosso mundo um lugar bem mais justo, digno e feliz de se viver.

## **1.2 Palavras Iniciais**

A qualidade da educação brasileira é um tema constante nos debates e pauta de políticas públicas. São muitas as variáveis a serem consideradas nesse sentido, mas não há dúvida de que a formação de professoras e professores – inicial, continuada e permanente – está profundamente vinculada a essa reflexão. Se a centralidade da problematização for colocada sob a perspectiva da atuação pedagógica na diversidade a partir dos princípios da Educação Inclusiva, maior dimensão então assumem as questões da formação, uma vez que a temática é relativamente nova e permeada por aspectos humanos e subjetivos, cujo foco tem ganhado relevância cada vez maior em pesquisas e estudos produzidos nas áreas das ciências humanas, bem como em legislações específicas e recentes.

Incluir, inclusão, incluso. É curioso perceber o quanto esses três termos, oriundos de um mesmo radical linguístico, podem estar próximos e ao mesmo tempo distantes quando se trata de Educação Inclusiva ou Inclusão Escolar.

O verbo incluir, no contexto social, transmite ou afirma o desejo ou a intenção de acolher a todas e todos independentemente de suas particularidades, construindo nova percepção sobre as diferenças ao compreendê-las como inerentes aos seres vivos.

Plantas de um mesmo tipo, por exemplo, embora possuam organismos biologicamente idênticos, exibem diferenças quanto ao tamanho, forma e até mesmo a coloração de folhas e flores, dependentes um tanto dos ambientes onde se encontram. Animas de uma mesma espécie também não são iguais, apresentam particularidades físicas e comportamentais, desenvolvidas ou acentuadas pelas experiências que vivem, particularidades estas que os distinguem e muitas vezes

determinam suas chances ou condições de sobrevivência. Logo, na natureza, ser diferente é uma condição normal.

Da mesma forma como ocorre com plantas e outros animais, pessoas também não são iguais, e o meio – ou a sociedade – onde nascem, crescem e se desenvolvem também as afeta profundamente, tornando-se fator determinante em suas condições de vida. A leitura social que é feita das diferenças impacta significativamente as possibilidades e oportunidades que cada ser humano acessa e tem a chance de escolher.

Desta forma, a ação de “incluir” nas escolas deveria constituir um contraponto a essa realidade, um esforço não no sentido de homogeneizar aquilo que é naturalmente diverso, mas para a transformação do pensamento social de modo a considerar e possibilitar a vivência das diferenças sem que elas se tornem barreiras ou empecilhos, determinando ou cerceando o progresso e as oportunidades de cada estudante na construção do seu melhor percurso de desenvolvimento formativo e integral.

Já o substantivo inclusão – lembrando que substantivos são palavras que nomeiam ou acordam o significado de algo – possui um sentido mais pronto e afirmativo. Segundo o Dicionário Online de Português, “inclusão” significa “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão”. Ou seja, transmite a leitura de um processo já efetivado, concretizado, completado. Dessa forma, se uma instituição educacional declara que realiza a “inclusão escolar”, deve-se apreender que alcançou a capacidade de articular seus recursos físicos e humanos, seu currículo e as metodologias de trabalho, suas rotinas, tempos e espaços, ao ponto de possibilitar uma experiência educativa que oferece as mesmas oportunidades de desenvolvimento a todas/os as/os estudantes, independentemente de suas características biopsicossociais.

Logo, ao se anunciar “inclusão”, é fundamental a reflexão e análise crítica daquilo que se afirma, uma vez que o termo é complexo e amplo, não existindo “meia inclusão” ou “inclusão parcial”.

Obviamente que as ações inclusivas pressupõem um caminho, um processo, uma série organizada de escolhas e concretizações. Também não se desconsidera a

existência de questões que extrapolam o ambiente escolar, necessitando diálogo e articulação com sociedade e poderes constituídos. A escola, sozinha, dificilmente alcançará em plenitude o que se almeja em termos de “inclusão escolar”. No entanto, há muito o que se fazer dentro da escola – objetiva e subjetivamente – de modo a fazer caminhar e encaminhar a inclusão escolar, repensando e transformando os tempos, espaços e atitudes para construção de um futuro onde a “integração absoluta” de todas as pessoas possa ser uma realidade dentro (e quiçá fora) desses espaços sociais.

O adjetivo incluso, do ponto de vista reflexivo, é o mais intrigante dos três. O que é estar incluso? As/os estudantes com deficiência se sentem inclusas/os em suas escolas? E as/os sem deficiência, percebem-se como “inclusas/os” ou incluídas/os? As/os professoras/es acreditam que as/os estudantes são/estão inclusas/os em suas aulas?

Dentre as diferentes possibilidades de significado para a palavra “incluso”, aquela que mais se aproxima dos princípios da Educação Inclusiva é a que associa o termo com a ideia de estar compreendido, ou seja, participando de algo ou alguma coisa. As definições de “incluso” como “inserido” ou “incorporado” não se coadunam com os pressupostos da Educação Inclusiva, uma vez que as/os estudantes poderiam ser consideradas/os “incluídas/os” a partir do momento em que estivessem devidamente matriculadas/os e frequentando a escola.

Infelizmente, no entanto, percebe-se que essa última interpretação dada ao adjetivo incluso ainda se faz presente e justifica certos “modelos de inclusão”. Integrar todas/os as/os estudantes em uma sala de aula, ainda que sejam disponibilizados recursos extras, físicos (arquitetura/mobiliário adaptado) e humanos (profissional extra), não garante a participação, a efetiva inclusão das/os mesmas/os.

Para promover a essência e o sentimento de “incluso”, é necessário a sensibilização do olhar, a análise crítica dos currículos, a busca por conhecimentos pertinentes, a ressignificação dos tempos e espaços escolares, a pesquisa na docência, a construção da percepção das diferenças e sua valorização como algo positivo, que agrega novos conceitos, ideias, pontos de vista, que soma ao compartilhar a experiência de cada um/a e possibilitar a análise crítica da sociedade a partir de vivências éticas, políticas e estéticas variadas.

A participação de todas/os as/os estudantes começa na escuta e no respeito à suas vozes, na consideração de suas experiências pessoais, sociais e culturais.

Nesse sentido, o verticalismo na construção dos currículos constitui-se como barreira estrutural, pois direciona ou conduz pensamentos e conclusões a partir da valoração e exclusão de conteúdo, desconsiderando o conhecimento prático e os saberes socialmente construídos, a historicidade e contextualização dos acontecimentos contados a partir dos diferentes olhares daqueles que os experimentaram na realidade prática e cotidiana de suas vidas.

Assim, a nosso ver, a concretização da “inclusão” depende da construção do “incluso” para todas as pessoas, estando a chave desse processo na promoção das ações do “incluir”. Evidencia-se, portanto, a proximidade e a distância entre “incluir”, “inclusão” e “incluso”, solicitando esforço de articulação para que atinjam o objetivo maior: a efetivação dos princípios da Educação Inclusiva.

Refletindo dessa forma, pensar em acolhimento à diversidade humana e nos respectivos processos de inclusão dentro das escolas vem ao encontro do entendimento, ou melhor ainda, da receptividade que professoras, professores e demais profissionais da educação construíram para com a abordagem inclusiva.

Essa visão, que pode ser compartilhada ou não por um grupo, embasa-se na subjetividade da própria formação humana de cada um/a, somada aos conhecimentos adquiridos nos processos de *formação inicial, continuada e permanente*<sup>1</sup> e também as experiências práticas. Tais aspectos, se investigados, podem trazer à luz pré-conceitos, mitos e verdades que permeiam a práxis diária e que contribuem de maneira efetiva para o sucesso ou fracasso das políticas públicas desenhadas com o objetivo de promover o ideal da inclusão.

Assim, a formação das professoras e professores para a atuação pedagógica na diversidade sob a perspectiva da Educação Inclusiva apresenta-se como prioridade frente o desafio da desconstrução dos preconceitos e barreiras atitudinais das pessoas em relação à diversidade humana, particularmente em consideração a defesa dos direitos garantidos a todas e todos de estarem incluídos compartilhando os espaços sociais e o modo de vida das sociedades humanas.

<sup>1</sup> Os termos “formação inicial”, “formação continuada” e “formação permanente” serão devidamente conceituadas ao longo do trabalho, surgindo nesse momento apenas como contextualização dos objetivos intencionados pelo trabalho de pesquisa.

Acredita-se que a partir da ação educativa desenvolvida nas escolas seja possível edificar uma percepção mais sensível e respeitosa para com a pluralidade humana, promovendo o acolhimento desta enquanto dimensão e valor social, colaborando na construção de uma cultura de convivência inclusiva e salutar.

Por isso, ao decidir pesquisar **se** e **como** os processos de formação inicial, continuada e permanente estão intervindo nas concepções construídas pelas professoras e professores a respeito da educação inclusiva e da diversidade humana intenciona-se contribuir de alguma forma na promoção do debate crítico e reflexivo sobre a (re)construção de uma ética social pautada em direitos humanos.

Nesse mesmo sentido, examinar o pensamento e a ação das/os professoras/es pode fornecer valiosas pistas para o aprimoramento dos currículos de formação inicial, continuada e permanente, bem como apontar caminhos para novas iniciativas públicas a fim de fomentar os princípios da inclusão dentro e a partir dos espaços educativos.

A fim de alcançar tais objetivos, esse trabalho foi estruturado em seis diferentes capítulos, constituindo o percurso teórico e metodológico da pesquisa realizada.

O primeiro capítulo é composto pela *Introdução* e o *Memorial Descritivo*, onde são apresentados os conteúdos, objetivos e a justificativa para a realização do trabalho, bem como uma breve narrativa a respeito de vivências pessoais e profissionais da autora que contextualizam suas escolhas inspiradas em inquietações e reflexões promovidas por meio dessas experiências.

O segundo capítulo trata da *Trajetória Metodológica*, onde encontram-se descritas as metodologias utilizadas no processo de pesquisa, localizando as bases científicas do trabalho realizado.

O capítulo terceiro comporta a *Revisão de Literatura* e possui duplo objetivo: expor os dados coletados a respeito dos trabalhos acadêmicos produzidos dentro dos mesmos temas que serão abordados nessa pesquisa e contextualizar os termos e as realidades postas dentro dessas temáticas, trazendo a percepção de outros autores e a própria legislação correspondente a fim de compor e promover a problematização e reflexão crítica dentro e a partir dos conteúdos pesquisados.

No capítulo quarto – *Resultados e Discussões* – são apresentados e analisados os resultados da pesquisa empreendida, desvelando as possíveis relações entre estes e os estudos efetivados no processo de revisão de literatura. O objetivo aqui é principalmente extrair significados e construir sentido para os dados coletados.

O quinto capítulo traz a descrição da proposta de entrega de um *Recurso Educacional*<sup>2</sup> concebido a partir das percepções e reflexões elaboradas ao longo do processo de pesquisa.

E por fim, as *Considerações Finais* do trabalho realizado. Aqui são retomados e problematizados criticamente os principais termos abordados ao longo do processo de pesquisa. Também são resumidos e analisados brevemente os resultados apurados, demonstrando a percepção da autora em relação a estes e a relevância da pesquisa, além da indicação de possibilidades para futuros desdobramentos.

Dessa forma, dando continuidade ao percurso organizado para a efetivação desse empreendimento, no capítulo a seguir são apresentadas, conceitualizadas e justificadas as escolhas metodológicas, compondo a primeira parte do processo de pesquisa, servindo igualmente para situar o leitor a respeito da trajetória metodológica do trabalho realizado.

<sup>2</sup> *Recurso Educacional*, também denominado de *produto educacional*, é um material didático desenvolvido para apoiar ou facilitar o processo de aprendizagem, podendo atender ou auxiliar nos encaminhamentos de uma realidade objetiva, ou ainda na construção de soluções para problemas práticos verificados em determinadas situações ou contextos.

## 2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Toda pesquisa nasce da necessidade de interpretação ou resposta para um problema concreto. Assim Laville e Dionne (1999), nos chamam a atenção ao ressaltarem que

o que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio (p.85).

No entanto, constituir-se como pesquisadora não é tarefa fácil para uma professora aspirante. Conforme Gil (2002) “a pesquisa é desenvolvida mediante concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (p. 17).

Essa cientificidade característica dos processos de pesquisa, porém, não é apreendida ou desenvolvida ao longo do percurso escolar básico e bem menos no cotidiano docente de professoras que atuam na educação básica. Apresenta-se como desafio somente a partir dos níveis mais elevados de ensino, ou seja, na graduação. Ainda assim, permanece distanciada do grau de exigência determinado para os processos de construção ou reconstrução de conhecimentos, fato compreensível considerando a relevância da pesquisa científica na descrição, exploração ou explicação dos fenômenos que constituem o mundo físico e social.

Para Gil (2002) a pesquisa pode ser definida como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p. 17). Ou seja, a função da pesquisa não se limita a desvelar uma temática de interesse do pesquisador, mas fundamentalmente apontar possíveis soluções para as tribulações que afetam a sociedade, buscando sanar ou amenizar seus impactos.

Trata-se de uma atividade intelectual que movimenta ações concretas para alcançar objetivos determinados a partir de um problema da vida prática. Conforme Minayo (2022) “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (p. 17).



Sendo assim, a pesquisa científica não pode ser conduzida de forma superficial ou descompromissada. Pressupõe a construção crítica e reflexiva de um percurso, que deve ser trilhado de forma processual e contínua, porém não inflexível, reconhecendo as ações de retroceder, reavaliar e reajustar como parte do processo de construção dos conhecimentos.

A fim de orientar a elaboração inicial desse percurso, pensar sobre o problema de pesquisa, definir objetivos que se intenciona alcançar e estabelecer critérios que delimitem contornos para a abordagem do tema escolhido favorecerão os passos seguintes.

A proposta de pesquisa aqui apresentada surgiu a partir das inquietações já mencionadas e análises críticas oriundas da realidade observada em relação ao acolhimento da diversidade humana dentro dos espaços formais de educação.

Trata-se de um esforço teórico-reflexivo no sentido de compreender as concepções ou motivações que subsidiam atitudes ou práticas omissas e por vezes preconceituosas de profissionais da educação, principalmente as professoras e professores, em relação a pessoas ou grupos que não se enquadram no “padrão social e/ou cultural” entendido como normal, desejável ou aceitável.

Tais barreiras atitudinais, promovem a “integração excluída” desses sujeitos dentro das salas de aula, onde embora formalmente autorizados a integrar, permanecem colocados à margem do espaço de participação, tendo seu direito de acesso à educação negado por não atenderem as expectativas de “estudante modelo” para o ensino ofertado, ou ainda por não construírem, por si só, relações de troca e socialização.

Nesse sentido, a decisão de pesquisar a respeito da educação inclusiva tomou forma e sentido, justamente por tal perspectiva buscar contrapor-se a essa realidade, visando superá-la. Do mesmo modo, a definição do problema de pesquisa indicou a necessidade de conhecer o que as professoras e professores do campo investigado entendem por educação inclusiva, se conhecem seu conceito e os princípios norteadores, se existem ou não concepções formadas a esse respeito, a origem desses discursos e como os mesmos reverberam (ou não) nas práticas pedagógicas dessas/es profissionais. Em outros termos: dentro da amostra investigada, os processos de formação inicial, continuada e permanente das/os profissionais da

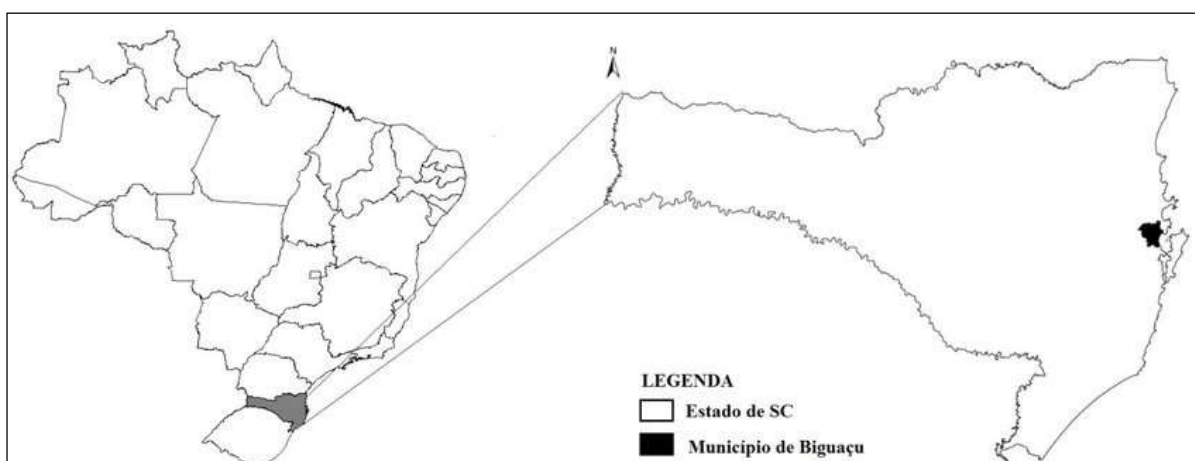
educação estão subsidiando a construção dos discursos sobre educação inclusiva e promovendo a qualidade na atuação pedagógica em consideração ao contexto da diversidade e pluralidade humana?

Os objetivos específicos vieram contribuir no delineamento do processo investigativo para o alcance dos resultados pretendidos, bem como para a definição das etapas da pesquisa em sua execução: 1) apurar as concepções das professoras e professores a respeito de diferença, diversidade humana e educação inclusiva; 2) verificar se existe relação entre essas concepções e os processos de formação inicial, continuada e permanente; 3) averiguar se tais concepções reverberam ou não nas suas práticas pedagógicas em sala de aula; 4) elaborar um recurso educacional.

Após o alinhamento das razões, do problema e dos objetivos da pesquisa, deu-se início à organização do projeto em si.

O primeiro passo foi decidir o campo de pesquisa para a busca e seleção dos espaços a serem investigados, tendo sido escolhida a rede municipal de educação de Biguaçu, localizada na região metropolitana de Florianópolis, Santa Catarina, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Localização de Biguaçu



Fonte: adaptado de Vicente e Fantini (2014, p. 186)

Considerando a capacidade de atendimento às variáveis técnicas e metodológicas para a realização do empreendimento (tempo para coleta e análise dos dados, produção dos resultados e relatório da pesquisa), foi necessário a realização de um recorte dentro da população a ser pesquisada.

Dessa forma, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu, decidiu-se pela efetivação da pesquisa em apenas três (03) das dezesseis (16) instituições de Educação Infantil municipais, outras três (03) das cinco (05) de Ensino Fundamental, além de um Grupo Escolar Municipal (dentre os dois existentes), todos em diferentes bairros do município, conforme identificamos na figura 2.

Figura 2 - Informação dos bairros das instituições pesquisadas



Fonte: Compilação da pesquisadora<sup>1</sup> (2024).

<sup>1</sup> Montagem a partir de imagens coletadas no Google Maps, Portal da Ilha (<https://portaldailha.com.br/noticias/lernoticia.php?id=48967>), Facebook CEIM Dona Virgínia; Site de Prefeitura Municipal de Biguaçu e Paper de Estágio de Ana Cláudia Lima da Silva Rocha (<https://www.passeidireto.com/arquivo/131064676/11-paper-de-estagio-ana>).

A definição desses espaços se deu em função de três variáveis analisadas em conjunto: 1) a localização das instituições dentro do município, garantindo a representatividade do maior número de bairros possível; 2) as características da comunidade escolar onde as instituições estão inseridas, considerando vulnerabilidades sociais, representatividade étnico-racial, presença (ou não) de imigrantes, entre outros aspectos; 3) a quantidade de estudantes matriculados nas unidades, buscando àquelas com maior volume nesse sentido.

A partir desse ponto foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão para os participantes nessas instituições.

A fim de atender aos interesses da pesquisa definiu-se entre as partes que nas unidades selecionadas seriam convidadas/os a participar as/os profissionais efetivos que empreendem suas atividades docentes em sala de aula, em efetiva interação pedagógica com os estudantes, quais sejam aquelas/es detentores dos cargos de Professor I, II ou III, Técnico em Magistério Auxiliar de Sala e Auxiliar de Ensino, em conformidade com a Lei Complementar 51/2012 do Município de Biguaçu (Plano de Cargos, Remuneração e Carreira dos Profissionais do Magistério Municipal). Além disso, seriam consideradas apenas as respostas encaminhadas pelas/os profissionais que estivessem em efetivo exercício de suas atividades docentes no momento da pesquisa.

O passo seguinte foi a estruturação de um esboço para todo o processo, importante etapa para a condução satisfatória da pesquisa idealizada, uma vez que a pesquisa científica, para ser elaborada e desenvolvida, necessita de um plano que organize as etapas e os processos a serem realizados, que defina “onde, como e com quem” será posta em prática, que estabeleça objetivos e critérios para o levantamento e posterior análise das informações coletadas, podendo assim elaborar suas considerações ou conclusões. Sobre essa questão Gil (2002) afirma que

[...] como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas. De modo geral, concebe-se o planejamento como a primeira fase da pesquisa, que envolve a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipóteses, a operacionalização dos conceitos etc (p. 19).

Esse planejamento, ainda conforme o mesmo autor

[...] concretiza-se mediante a elaboração de um projeto, que é o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa. O projeto deve, portanto, especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados” (GIL, 2002, p. 19).

Desta forma, esses aspectos de ordem mais técnica e formal, quais sejam a definição da modalidade de pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise de dados, fazem parte do processo de pesquisa desde o planejamento inicial, e constituem a chamada metodologia de pesquisa, aspecto fundamental na garantia da cientificidade do projeto.

Segundo Laville e Dionne (1999) “é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos” (p. 11). Assim, a organização da metodologia é parte fundamental na elaboração e desenvolvimento do projeto de pesquisa. Em outros termos, as escolhas metodológicas impactam diretamente nos processos de coleta e análise dos dados e, quando empregadas com lisura e responsabilidade, fornecem confiabilidade aos resultados obtidos.

Desta forma, toda pesquisa científica precisa apoiar-se em um planejamento metodológico que lhe apontará os rumos a serem seguidos de acordo com os objetivos almejados, sendo que para esse trabalho não foi diferente, conforme demonstrado na figura 3.

Figura 3 - Planejamento metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

O planejamento metodológico, por sua vez, não pode ser construído de forma aleatória, sem o necessário aprofundamento das causas, intenções e objetivos que motivaram a pesquisa. Para Gil (2002)

[...] há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (p. 17).

Dessa forma pode-se dizer que são as intenções que determinam a natureza da pesquisa: se básica (motivações intelectuais) ou aplicada (motivações práticas).

Nesse sentido, em considerando as causas que motivaram especificamente esse trabalho de pesquisa, profundamente relacionadas com as realidades observadas dentro dos espaços escolares em relação ao tratamento dado para as questões da diversidade humana, trazendo a necessidade de compreender melhor os conceitos que embasavam as práticas e de buscar fazer algo no sentido de problematizar essas questões, incentivando a reflexão crítica e talvez a reformulação

das mesmas, evidencia-se a intencionalidade e portanto a natureza desse trabalho, caracterizando-o como pesquisa aplicada.

Segundo Gil (2008), a pesquisa aplicada

[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial” (p. 27).

Cabe também destacar que um dos objetivos descritos para essa pesquisa é a elaboração de um recurso educacional que, por meio da análise e problematização dos resultados encontrados, possa justamente contribuir para a promoção da reflexão e do debate crítico dentro (e para além) dos espaços estudados, destacando os princípios da educação inclusiva no esforço pela construção de escolas mais respeitosas, acolhedoras e menos preconceituosas.

A intenção é que o material elaborado seja capaz de contribuir com as dúvidas, amenizando inquietações, preenchendo lacunas conceituais, ainda que com isso não se tenha a pretensão de esgotar toda a complexidade que o tema abriga. O objetivo principal que norteará sua elaboração será o de subsidiar e fomentar ações significativas para os espaços pesquisados e os participantes da pesquisa, posicionando a educação inclusiva entre os princípios a serem considerados no planejamento das ações educativas e práticas pedagógicas.

Além de sua natureza, Gil (2008) esclarece que as pesquisas científicas também podem ser classificadas de acordo com seus objetivos (descritiva, exploratória ou explicativa), quanto aos procedimentos técnicos e de coleta de dados (bibliográfica, documental, pesquisa-ação, pesquisa participante, levantamento, experimental, estudo de caso, estudo de campo e *ex-post-facto*) e em relação à abordagem do problema e análise dos dados (qualitativa, quantitativa ou ambas combinadas).

Segundo esse autor, as pesquisas descritivas buscam esmiuçar características de uma população ou fenômeno em investigação, podendo ainda estabelecer relações entre as variáveis encontradas nesse processo. Já no caso da pesquisa exploratória, o objetivo é promover a aproximação com o problema estudado, procurando clarificá-lo ou produzir hipóteses. A pesquisa explicativa “têm como

preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2002, p.42).

O trabalho aqui proposto, cuja temática versa sobre a formação de professoras/es e sua relação com os discursos e práticas destas/es frente à educação inclusiva, se enquadra na categoria de pesquisa descritiva e foi empreendido como um estudo de caso. Conforme explica Santos (2020), o estudo de caso

[...] é um procedimento empírico, amplamente usado nas ciências biomédicas e sociais. Significa dizer que não se reduz ao levantamento de informações teóricas, mas também de observações e experiências. Implica em uma densa investigação sobre algum aspecto específico de determinado tema (indivíduo, fenômeno, ambiente) (p. 22).

Como instrumento para coleta dos dados essa pesquisa empregou o questionário semiestruturado, sendo que de acordo com Gil (2008)

[...] pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (p.121).

A elaboração do questionário permite tanto a utilização de perguntas fechadas, ou seja, aquelas cuja resposta é escolhida entre alternativas dadas pelo pesquisador, quanto abertas, onde é possível ao participante a elaboração descritiva da resposta, agregando elementos fundamentais para a posterior reflexão e análise das informações coletadas (Laville e Dionne, 1999), e é nesse sentido que se estabelece o entendimento do termo semiestruturado.

A escolha do instrumento justificou-se pelo pouco tempo e maior facilidade de aplicação, uma vez que foi definido o envio e recebimento por meio virtual. O formulário de pesquisa foi construído e disponibilizado utilizando a ferramenta do Google Forms, gerando um link de acesso. Esse link foi enviado aos potenciais participantes na forma de um convite, por meio de seus endereços eletrônicos particulares (e-mail) e também pelo aplicativo de mensagens Whatsapp, utilizando o grupo da instituição do vínculo funcional do participante, contando dessa forma com a aquiescência e intervenção da Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu.



Bortolozzi (2020), nos subsidia ao observar que a escolha do questionário como instrumento de pesquisa apresenta vantagens, como a agilidade na coleta dos dados, possibilidade de acesso a um número maior de participantes e menor inibição nas respostas recebidas em função do anonimato. No entanto, a autora também alerta para as dificuldades, como o “menor detalhamento das respostas que dependem da redação do participante; questões não podem ser reformuladas; depende da compreensão e interpretação do informante” (p. 19).

Considerando que a coleta dos dados de pesquisa foi empreendida por meio não presencial (ambiente virtual), acrescenta-se ao rol das desvantagens os possíveis problemas na entrega e no recebimento do formulário de pesquisa. É nesse sentido que se optou pelo envio duplicado (através do e-mail e do grupo de Whatsapp), buscando garantir dessa forma que o questionário da pesquisa alcance o maior número de convidados possível.

É importante destacar que no formulário do instrumento de pesquisa (questionário) foi incluído o convite para participação livre e espontânea nessa pesquisa, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (apêndice A).

Tanto o TCLE como o questionário semiestruturado (apêndice B) foram elaborados e enviados aos potenciais participantes em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, bem como as orientações emitidas pelo mesmo órgão no ano de 2021 para realização de pesquisas por meio de ambientes virtuais, ratificando que os convidados só tiveram acesso ao questionário após o aceite do TCLE, ficando a anuência registrada no próprio formulário dentro do instrumento da pesquisa.

Além disso, todo o processo foi descrito e submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), coordenado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é uma das comissões do CNS do Ministério da Saúde, sob o número CAAE 73995123.3.0000.0118, tendo sido devidamente aprovado por meio do Parecer CEP/CONEP nº 6.486.124.

As informações coletadas foram armazenadas no desktop particular da pesquisadora, sendo tratadas de forma confidencial e sigilosa, garantindo ao

participante o anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa. Os dados apurados serão descartados 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Tais resoluções do CNS, que tratam dos procedimentos éticos nos processos de pesquisa envolvendo seres humanos, receberam especial atenção, uma vez que é justamente o compromisso ético que assegura a lisura e a responsabilidade do pesquisador para com os participantes de sua pesquisa.

Nesse sentido, o respeito à dignidade humana, a liberdade de escolha, garantindo o direito de não resposta a qualquer questão, bem como a própria desistência independentemente da etapa em que se encontre o processo, sem necessidade de justificativa ou risco de constrangimentos, além do comprometimento para com a não identificação pessoal dos participantes mediante a divulgação dos resultados da pesquisa, são princípios basilares desse trabalho, norteando as decisões metodológicas e permeando todas as ações empreendidas antes, durante e depois do processo de pesquisa.

De qualquer forma, considera-se que os riscos de participação na pesquisa foram mínimos, pois envolveram apenas as respostas às questões propostas no instrumento, questões essas cujas temáticas já permeiam o cotidiano docente.

Além disso, acredita-se que os benefícios recolhidos pela produção dos resultados suplantaram os riscos mapeados, principalmente no que se refere à entrega de um recurso educacional significativo, que tem potencial para contribuir de forma efetiva na promoção dos princípios da educação inclusiva nos espaços educativos. Não se trata aqui de desconsiderar a existência dos riscos, ainda que mínimos, mas de ponderar que o acolhimento, respeito e valorização da diversidade e pluralidades humanas – a essência da educação inclusiva – favorece a todas as pessoas: estudantes, profissionais da educação, famílias, comunidade, todos se beneficiam com a promoção de uma educação mais humana e sensível.

Atenção e cuidados redobrados também permearam o processo de elaboração das questões propostas na pesquisa, considerando que os dados levantados precisariam ser capazes de fornecer elementos suficientemente significativos para a construção da análise teórico-reflexiva, atendendo dessa forma aos objetivos propostos. Conforme Bortolozzi (2020) “nenhuma questão do questionário deve ser

em vão” (p. 20), ou seja, é necessário que o pesquisador saiba exatamente o que deseja perscrutar com cada uma das questões propostas.

Ainda segundo essa autora, as questões podem servir para diferentes finalidades, acompanhando os interesses e necessidades da pesquisa, podendo ser empregadas para levantamento de fatos, opiniões, sentimentos, crenças, comportamentos, atitudes, informações ou conhecimentos. Esse trabalho se utilizou das questões para investigar pouco disso tudo.

Assim, ao buscar desvelar por meio das perguntas descritas no questionário em que medida os processos de formação inicial, continuada e permanente estão subsidiando os discursos das professoras e professores sobre diversidade humana e educação inclusiva e a articulação (ou não) dessas concepções com práticas pedagógicas efetivas, principiou-se igualmente o delineamento das variáveis que seriam investigadas com a pesquisa.

A primeira delas diz respeito aos processos de formação, no sentido de verificar se essas temáticas (diversidade humana e educação inclusiva) foram contempladas no currículo formativo e se, tendo sido abordadas, produziram compreensão conceitual de educação inclusiva e diversidade humana apoiadas em seus fundamentos históricos e legais. A segunda variável corresponde aos discursos a respeito desses temas, buscando agrupá-los em categorias ou códigos que deverão ser definidos a partir da análise dos resultados. A terceira variável se relaciona com a transposição das concepções apresentadas pelas professoras e professores em práticas pedagógicas efetivas, desnudando a interferência do subjetivismo histórico, cultural, social e religioso na atuação pedagógica dessas/es profissionais.

De qualquer forma, os resultados obtidos necessitaram ser posteriormente categorizados. De acordo com Gomes (2022)

as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (p. 70).

Como as demais etapas do processo, a determinação das variáveis se relacionou com o desejo de resposta ao problema de pesquisa, o que pressupõe a

existência de relações entre estas e o problema, e umas com as outras. No caso específico desse trabalho a percepção dessas relações poderiam ser desenhadas, de forma bastante ampla, nas seguintes hipóteses: 1) se os processos de formação de professoras e professores contemplaram os temas diversidade humana e educação inclusiva, estes profissionais possuem compreensão teórica e científica desses assuntos, e esses conhecimentos estão sendo expressados tanto nos discursos como nas suas práticas pedagógicas; 2) ainda que os processos de formação tenham abordado as temáticas da diversidade humana e educação inclusiva, foram suplantados pelo subjetivismo histórico, cultural, social ou religioso dos profissionais, percebidos em suas falas e nas posturas assumidas em sua atuação pedagógica; 3) embora os tópicos da diversidade humana e educação inclusiva tenham sido tratados nas formações e reverberem nos discursos das professoras e professores, a atuação pedagógica não reflete a compreensão conceitual, sendo justificada pela dificuldade de transposição da teoria em práticas; 4) apesar de terem participado de formações abordando diversidade humana e educação inclusiva, as reflexões produzidas nesses momentos não se coadunaram com as necessidades ou os desafios práticos da vivência cotidiana das salas de aula e dos espaços educativos; 5) a ausência do tema diversidade humana e educação inclusiva nos processos formativos promovem uma lacuna conceitual (do ponto de vista teórico e científico) sobre esses assuntos, o que impacta as práticas pedagógicas das professoras e professores nesse sentido.

Tais hipóteses revelam a construção do pensamento da pesquisadora no esforço reflexivo de seleção e determinação das relações entre as variáveis definidas. No entanto, acredita-se que não há uma hipótese única em resposta ao problema de pesquisa, mas sim a incidência maior ou menor de mais de uma delas, e mesmo de outras que não surgiram no horizonte crítico da pesquisadora. Nesse sentido pondera Gil (2002) que é

[...] comum tentar atribuir a um único acontecimento a condição de causador de outro. Todavia, na ciência moderna, especialmente nas ciências sociais, tende-se a acentuar a multiplicidade de condições, que, reunidas, tornam provável a ocorrência de determinado fenômeno. Assim, enquanto uma pessoa movida apenas pelo senso comum espera que um único fator seja suficiente para explicar determinado fato, o pesquisador planeja seu trabalho no sentido de verificar em que medida determinadas condições atuam tornando provável a ocorrência do fato. O que geralmente o pesquisador busca é o estabelecimento de relações assimétricas entre as variáveis. As relações assimétricas indicam que os fenômenos não são independentes

entre si (relações simétricas) e não se relacionam mutuamente (relações recíprocas), mas que um exerce influência sobre o outro (p. 33).

Após a aplicação dos questionários foi iniciada a etapa de tratamento dos dados coletados

[...] esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organiza-los, podendo descreve-los, transcreve-los, ordena-los, codifica-los, agrupa-los em categorias... Somente então ele poderá proceder as análises e interpretações que o levarão as suas conclusões (Laville e Dionne, 1999, p. 197).

O passo seguinte consistiu na análise dos dados, propriamente dita, empregando métodos e técnicas específicas.

Para essa pesquisa os dados extraídos dos questionários foram analisados por meio de métodos mistos (pesquisa quali-quantitativa). Conforme Laville e Dionne (1999, p. 224) “na abordagem quantitativa, após ter reunido os elementos tirados dos conteúdos em categorias, o pesquisador constrói distribuições de frequência e outros índices numéricos”, ou seja, por meio dessa metodologia informações e opiniões coletadas são classificadas e interpretadas em números utilizando-se de fórmulas estatísticas. Essa abordagem, ainda que rigorosamente objetiva, apresenta desvantagens na análise de dados oriundos das pesquisas sociais, visto que pode deixar de contemplar aspectos subjetivos característicos deste campo. Já na abordagem qualitativa, embora seja mantida a categorização dos elementos, o pesquisador pode deter-se em suas peculiaridades, bem como nas relações entre as unidades de sentido construídas (Laville e Dionne, 1999, p. 225). Transitando entre elementos dessas duas perspectivas, a técnica de métodos mistos

[...] é aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas (Creswell, 2007, p. 35).

Assim, a opção pela utilização do método quali-quantitativo para a análise e interpretação dos dados se deu em função das possibilidades oferecidas pelo

instrumento escolhido, que produziu tanto informações de ordem objetiva (passíveis de serem mensuradas em números), quanto subjetiva (relacionados a dimensão humana, valores, crenças e significados que escapam ao trabalho puramente matemático). Para Minayo (2022) “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (p. 22).

A pesquisa bibliográfica também subsidiou a construção desse trabalho. Pondera Fonseca (2002) que “qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (p. 31). Assim, a pesquisa bibliográfica serve tanto para colocar o pesquisador ao par de outros trabalhos anteriormente produzidos em torno da mesma temática como para lhe fornecer elementos auxiliares na condução da reflexão crítica dos resultados obtidos para a elaboração de suas conclusões.

Subsidiando esse processo, foi empregado o método da Análise Temática (Braun e Clarke, 2006) na interpretação dos dados. Conforme Santos (2020) “há pelo menos duas abordagens de análise temática, sendo a abordagem mais utilizada a de Braun e Clarke” (p. 30).

Essas autoras defendem que

[...] a análise temática deve ser vista como um método fundamental para a análise qualitativa. É o primeiro método qualitativo de análise que os pesquisadores devem aprender, pois fornece habilidades básicas que serão úteis para conduzir muitas outras formas de análise qualitativa (Braun e Clarke, 2006, p. 4).

Segundo as mesmas autoras, a análise temática pode ser definida como “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em detalhes (ricos)” (Braun e Clarke, 2006, p. 6).

Afirmam ainda Braun e Clarke (2006) que “através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto de dados rico e detalhado, porém complexo” (p. 5).

Rosa e Mackedanza (2021), asseguram que “a análise temática nos dá a possibilidade de fornecer uma descrição mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico ou grupo de temas, dentro da análise de dados” (p. 11). Analogamente, para Santos (2020)

a análise temática é um método interpretativo de dados de pesquisas qualitativas, que permite apresentar e organizar os dados de uma forma sintética, preservando a riqueza do conteúdo manifesto. A análise temática é flexível, podendo ser utilizada epistemologicamente com diferentes posicionamentos; não tem requisitos de amostragem, ou seja, não é necessária uma amostragem teórica; e adequa-se a dados qualitativos oriundos de entrevistas, focus groups; pesquisa documental etc (p. 30).

O método da análise temática de Braun e Clarke (2006) apresenta seis etapas ou fases, que segundo Santos (2020) “garantem clareza e rigor ao processo de análise dos dados recolhidos no âmbito da pesquisa” (p. 30). São elas:

- 1) A familiarização com os dados: imersão profunda na leitura e releitura dos dados “de forma ativa - procurando por significados, padrões e assim por diante” (p. 16).
- 2) Geração de códigos iniciais: após a construção de uma lista inicial de ideias, começa “a produção de códigos iniciais a partir dos dados. Os códigos identificam uma característica dos dados (conteúdo semântico ou latente) que parecem interessantes ao analista” (p. 17). Essa etapa já se configura em uma análise, pois as informações brutas estão sendo organizadas em dados significativos sobre o fenômeno estudado.
- 3) Busca de temas: depois de codificar e agrupar todos os dados e obter uma lista provavelmente longa de códigos diferentes, esta fase reorganiza a análise para, ao invés de códigos, a emergência de temas, “essencialmente, você está começando a analisar seus códigos e considerar como diferentes códigos podem combinar para formar um tema abrangente” (p.19).
- 4) Revisão dos temas: depois de criar um conjunto amplo de temas, é necessário a reavaliação dos mesmos, pois é possível que se perceba que alguns temas não podem ser considerados “realmente temas (por exemplo, se não houver dados suficientes para apoiá-los ou se os dados forem muito diversos)” (p. 20). Também pode ocorrer que “dois temas aparentemente separados podem

formar um tema” enquanto “outros temas podem precisar ser divididos em temas separados” (p. 20).

- 5) Definição e nomeação dos temas: aqui cada tema é avaliado em busca de sua “essência” e também “qual aspecto dos dados cada tema captura” (p. 22). Para cada um dos temas é necessário proceder e descrever uma “análise detalhada”. É preciso nesse momento “considerar os temas em si mesmos, e cada tema em relação aos outros” (p. 22), ou seja, desvelar a “história que cada tema conta” (p.22) e como essa se encaixa na narrativa geral que seus dados apresentam. É preciso considerar que nesse processo também podem emergir subtemas. Ao final dessa etapa os temas devem estar claramente definidos e nomeados.
- 6) Produção do relatório: quando já se tem “um conjunto de temas totalmente elaborados” a última fase envolve a “análise final e redação do relatório” (p. 23). Nesse momento o pesquisador precisa “contar a complicada história de seus dados de uma forma que convença o leitor do mérito e validade de sua análise” (p. 23). Essa redação deve oferecer “uma visão concisa, coerente, lógica [...] e interessante da história que os dados contam – dentro e entre os temas” (p. 23).

É importante destacar, no entanto, que os “temas ou padrões dentro dos dados podem ser identificados de duas maneiras principais na análise temática: em uma forma indutiva ou 'de baixo para cima', ou de uma forma teórica ou dedutiva ou 'de cima para baixo'” (Braun e Clarke, 2006, p. 12).

Segundo as autoras, na abordagem indutiva os temas emergem diretamente da análise dos dados, podendo surgir desvinculados dos interesses teóricos do analista. Já na perspectiva dedutiva, a análise temática tende a ser conduzida para uma descrição mais detalhada de alguns aspectos dos dados, sendo dessa forma mais conduzida pelo pensamento do pesquisador.

Outro aspecto a ser considerado é “em torno do nível em que os temas devem ser identificados: em nível semântico ou nível explícito, ou a um nível latente ou interpretativo” (Braun e Clarke, 2006, p. 13).

Isso implica dizer que os temas podem ser definidos por meio “dos significados explícitos ou superficiais dos dados” – em nível semântico – ou ainda mediante um



esforço interpretativo que “começa a identificar ou examinar as ideias subjacentes, suposições e conceituações – e ideologias – que são teorizadas como moldando ou informando o conteúdo semântico dos dados” (Braun e Clarke, 2006, p. 13).

Cabe destacar, portanto, que a análise e interpretação dos dados constitui o núcleo da pesquisa e deve considerar as dimensões objetivas e subjetivas alcançadas por meio do trabalho conduzido. Conforme Gomes (2022)

[...] em alguns livros costumam aparecer as denominações *análise* e *interpretação*. Há autores que entendem a “*análise*” como *descrição dos dados* e a “*interpretação*” como *articulação dessa descrição* com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a “*análise*” num sentido mais amplo, abrangendo a “*interpretação*” (p. 68, grifos do autor).

No entanto, determinada a utilização do método quali-quantitativo e Análise Temática para a interpretação das respostas, entende-se que essa diferenciação não se faz necessária, pois as dimensões objetiva e subjetiva, embora essencialmente diversas, podem ser compreendidas como duas faces da mesma moeda, articulando-se em um único percurso de reflexão no esforço pela construção de respostas ou possíveis soluções para o problema estudado.

Concluída assim a descrição e justificativa das escolhas que compuseram a trajetória metodológica da pesquisa realizada, o capítulo a seguir abordará a revisão de literatura desenvolvida, compreendendo que tanto o levantamento de dados das pesquisas anteriormente produzidas quanto o conhecimento teórico a respeito dos temas em estudo compõem os alicerces do processo crítico e reflexivo que sustentará a análise dos dados e posteriormente a elaboração das considerações e conclusões finais.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura dentro de um processo de pesquisa científica possui dupla importância: situar o autor quanto aos trabalhos anteriormente produzidos versando sobre os mesmos temas de interesse e fundamentar a reflexão teórica e crítica dos mesmos.

Conforme Laville e Dionne (1999)

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (p.112).

Tais intenções são alcançados por meio de diferentes movimentos, onde são pesquisados tanto os trabalhos publicados em bibliotecas científicas como também o acervo de conhecimentos disponíveis em diferentes fontes de dados, apresentando perspectivas e concepções que contribuem decisivamente nos rumos do trabalho em construção.

São esses movimentos que compõem a chamada *revisão de literatura* do trabalho, e são empreendidos por meio de pesquisa bibliográfica.

Segundo Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e conforme Neto (2022) “podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse” (p. 53).

Dessa forma, a partir de agora são apresentados os referenciais teóricos do trabalho realizado, os quais forneceram bases ao desenvolvimento da pesquisa.

### 3.1 Educação Inclusiva, Diversidade Humana e Formação de Professoras/es

A revisão inicial de literatura desse trabalho foi empreendida no sentido de amostrar a produção intelectual brasileira a respeito dos temas de interesse da pesquisa por meio das publicações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2018 e 2022, utilizando como descritores os termos *educação inclusiva*, *diversidade* e *formação de professoras*, não sendo especificados outros critérios de inclusão ou exclusão além destes.

O levantamento realizado por meio destas especificações localizou 192 trabalhos desenvolvidos.

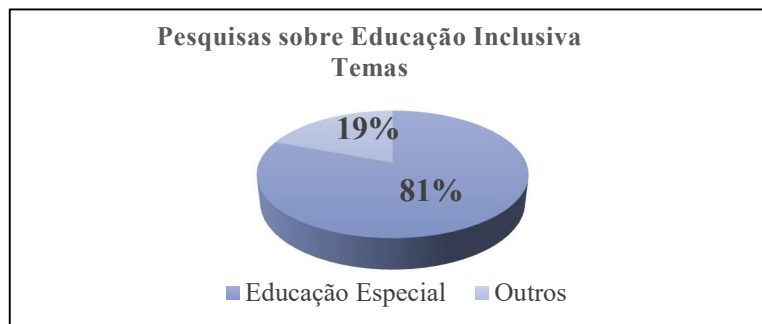
Os resultados encontrados, bem como a análise dos mesmos foram descritos em artigo e apresentados por meio de Comunicação Oral no IX Congresso Nacional de Educação - CONEDU, realizado no mês de outubro do ano de 2023, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba/BR, tendo sido esse mesmo artigo posteriormente publicado em formato digital no catálogo da revista *International Journal of Human Sciences Research (ISSN 2764-0558)*, sob o título "*Inclusive Education, Diversity And Teacher Training: Brief Analysis Of Academic Production In The Five Year 2018 – 2022*" na edição do mês de março do ano de 2024.

Por se tratar em grande parte de análise de dados quantitativos e objetivando evitar recortes que poderiam tornar imprecisos ou esvaziados de sentido o trabalho de pesquisa empreendido, opta-se por apresentar na íntegra (figura 4) o capítulo Resultados e Discussão descritos no referido artigo, evitando assim, o autoplágio:

Figura 4 - Recorte artigo publicado anais do IX CONEDU

As publicações encontradas foram então analisadas a partir dos títulos ou resumos, buscando especificar os enfoques dados. Os resultados apontaram 109 trabalhos alusivos à educação especial e 26 à outras dimensões da educação inclusiva (Gráfico I). Além destes, 27 que não se coadunavam com os interesses dessa pesquisa (não abordavam educação inclusiva ou estavam desvinculados da educação formal), 12 estavam repetidos e outros 18 apresentando problemas de acesso, somando assim o quantitativo de 57 trabalhos não considerados.

Gráfico I: Proporção das temáticas abordadas nos trabalhos publicados sobre Educação Inclusiva

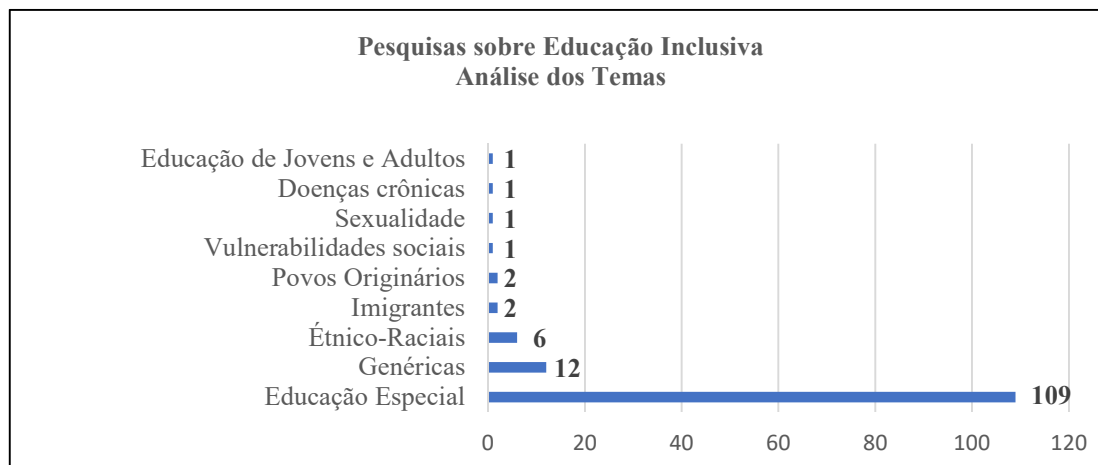


Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Refletindo sobre essa análise parcial, já é possível confirmar a dominância do enfoque na educação especial, mesmo sem a escolha específica desse descritor. Ou seja, quando se trata de educação inclusiva, a abordagem das questões relacionadas a educação especial ocupa espaço privilegiado na produção acadêmica, superando em grande número outras perspectivas. Daí também se depreende que a interpretação do conceito de educação inclusiva surge fortemente atrelada à educação especial, demandando esforço de ressignificação crítica a fim de alcançar os propósitos que lhe foram atribuídos originalmente.

Analisando os 26 trabalhos que não apresentavam as temáticas da educação especial (Gráfico II), verificou-se a ausência de estudos sobre as representações ou relações de gênero dentro dos espaços escolares. As questões étnico-raciais foram problematizadas em apenas seis publicações. Duas pesquisas abordaram a inclusão de imigrantes e outras duas trataram questões relacionadas aos povos originários. Doze trabalharam apenas genericamente com o termo educação inclusiva. A vulnerabilidade associada a questões de ordem socioeconômica foi discutida em apenas um trabalho, e a sexualidade foi o tema de outro. A problematização da inclusão e reintegração de estudantes com doenças crônicas surgiu em uma das pesquisas e as especificidades da educação de jovens e adultos em outra.

Gráfico II: Detalhamento das temáticas abordadas nos trabalhos sobre Educação Inclusiva

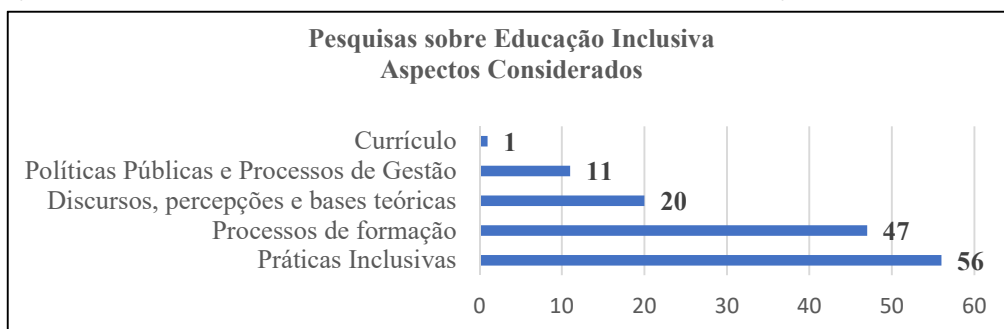


Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Tais informações demonstram a invisibilidade de certos temas, a despeito de sua importância social. Por isso é tão significativo o resgate da dimensão primeira atribuída a educação inclusiva, para que seja de fato pensada e constituída com o objetivo de promover a inclusão de todas e todos, independentemente de sua constituição biopsicossocial.

Finalizada essa perspectiva inicial de análise, os 135 trabalhos considerados foram novamente examinados procurando determinar sobre em que aspectos sondavam a educação inclusiva. Esse processo apresentou-se bem mais desafiador, considerando a imensidade de possibilidades e as linhas tênues que por vezes separam uns de outros. Em um esforço conceitual, os resultados foram sendo classificados em cinco diferentes categorias, embora alguns trabalhos pudessem ser enquadrados em mais de uma (Gráfico III). Assim, foram encontradas 56 publicações que abordavam práticas inclusivas (recursos, metodologias e a postura pedagógica dos profissionais frente aos processos de inclusão), 47 que tratavam dos processos de formação, 20 que perscrutavam percepções, discursos e embasamentos pronunciados por professoras e professores sobre educação inclusiva, 11 vinculados a análise de políticas públicas e processos de gestão educacional e um versando sobre currículo.

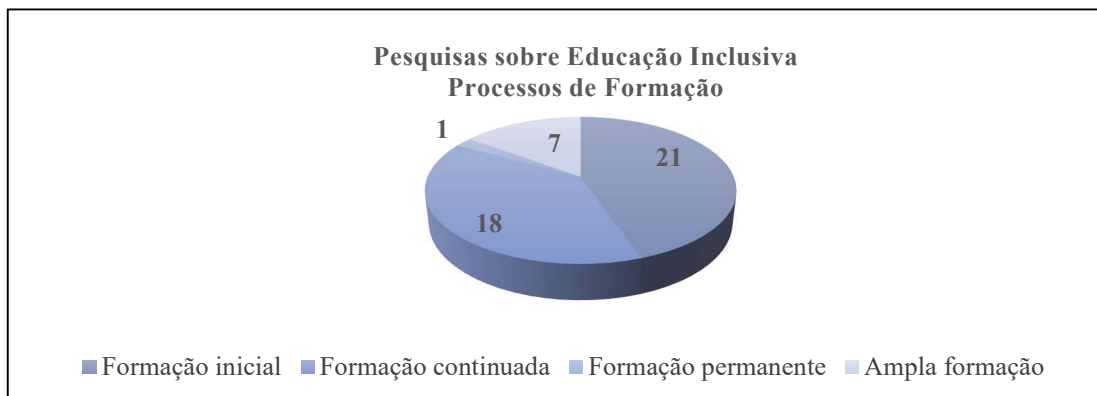
Gráfico III: Aspectos considerados a partir do tema Educação Inclusiva



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Considerando o interesse dessa pesquisa sobre os processos de formação, os 47 trabalhos identificados com esse tema foram reclassificados, indicando 21 estarem vinculados a problematização da formação inicial, 18 com a formação continuada, um citando formação permanente e outros 7 abordando as temáticas da formação de maneira ampla e plural (Gráfico IV).

Gráfico IV: Detalhamento dos processos de formação abordados a partir do tema Educação Inclusiva



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

É importante destacar, no entanto, que os processos de formação surgiram citados em pelo menos 85 dos 135 resumos analisados, particularmente nos trechos que referenciavam conclusões. As explanações abordavam aspectos como a carência ou fragilidade desses processos, a importância dos mesmos na problematização e promoção dos princípios e práticas alusivas à educação inclusiva ou especificavam as contribuições dos trabalhos realizados para a construção de processos formativos significativos nesse sentido.

A fim de tornar essa revisão de literatura o mais completa possível, além da pesquisa com os descritores inicialmente citados, o percurso foi refeito substituindo o termo *formação de professoras*, que é amplo, por outros quatro mais específicos: *formação inicial de professoras*, *formação continuada de professoras*, *formação em serviço de professoras* e *formação permanente de professoras*. Cada um desses descritores foi aplicado separadamente, em conjunto com aqueles que constituem o cerne da pesquisa – *educação inclusiva e diversidade*.

Os resultados apontaram que a mudança dos descritores não produziu alterações significativas nos resultados apurados, uma vez que a maioria ou totalidade dos trabalhos vinculados a esses novos termos já se encontrava incluído no bojo da primeira pesquisa realizada.

Fonte: Jobim e Santos (2023, n.p.).

Dessa forma, o resultado da revisão da literatura a respeito das pesquisas produzidas no Brasil relacionando os temas diversidade humana, educação inclusiva e formação de professoras/es indica pouca representatividade acadêmica na problematização dessas discussões – menos de 30 trabalhos ao ano – contabilizando em tese pouco mais de uma produção anual por estado brasileiro. Considerando a realidade do país, cujo número de estudantes matriculados na educação básica apurado no ano de 2023 supera a marca de 47 milhões, ou seja, mais de 23% da população total (203,1 milhões contados em 2022) e onde estão registradas

aproximadamente 178,5 mil escolas, ainda segundo os dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (2023), essa quantidade de produções sugere baixo interesse no tema, a despeito de sua relevância social.

Refletindo a esse respeito, é forçoso admitir que a realidade da diversidade humana permeia toda essa população, não somente os estudantes com deficiência, ou seja, milhões de crianças e jovens que vivenciam diariamente nos espaços escolares os desafios da desconsideração e desrespeito as diferenças e a complexidade na transformação dos olhares para a promoção das ações do incluir.

Ainda como forma de provocação reflexiva, diante dos resultados encontrados na pesquisa bibliográfica, não pode ser considerado equívoco interpretativo a afirmação de que não há dados de pesquisa sobre Educação Inclusiva no Brasil, o que se tem são investigações a respeito da Educação Especial, estando as demais – e inúmeras – pautas dos ideais inclusivos posicionados à margem do olhar acadêmico.

### **3.1.1 Diferenças, diversidade e pluralidades humanas**

O segundo movimento de revisão de literatura voltou-se para o estudo teórico dos principais termos da pesquisa, considerando que ao se aventurar pelos caminhos da ciência, a/o pesquisador/a social precisa dar clareza e sentido a esses termos, evitando assim equívocos conceituais que podem comprometer a compreensão ou interpretação dos resultados apresentados no trabalho.

Dessa forma, inicia-se o percurso conceitual desse projeto delineando criticamente as concepções de diferença e diversidade.

O significado do termo “diferença” indica a qualidade ou característica daquilo que não é igual, tudo o que se difere ou diferencia de alguma forma.

Se transferirmos tal concepção para a espécie humana, podemos contar diferenças aos milhares, pois nada nem ninguém é igual ao outro. Mesmo diante de genótipos (composição genética) e fenótipos (aparência exterior) idênticos, como no caso de irmãos gêmeos univitelinos, por exemplo, as experiências e trocas com o meio (físico e social) resultam aprendizagens e comportamentos diferentes, tornando-os diversos enquanto seres psicoemocionais.

Nessa mesma lógica, a cor da pele, ainda que considerada dentro de uma só etnia, também apresenta nuances diversas, independentemente de estar “enquadrada” em uma única referência ou terminologia.

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003)

constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens [e mulheres] fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (p. 37).

Dessa forma, as diferenças ou pluralidades humanas ocorrem ao infinito, pois englobam não apenas a multiplicidade de características físicas, mas também de comportamentos e manifestações no mundo.

Refletindo sobre isso, os seres humanos são muito mais que corpos e aparências, constituem-se de sentimentos, emoções, interpretações e manifestações, tecendo uma complexa rede de interações onde ratificam suas diferenças efetivando escolhas e construindo as mais variadas experiências culturais e sociais.

Segundo Gomes (2007)

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes (p. 22).

Princiando a reflexão a respeito do conceito de diversidade, busca-se o significado para o termo no dicionário Michaelis (2022) onde se encontra definido como “*qualidade* daquele ou daquilo que é diverso; diferença, dessemelhança (...)”.

Nesses termos, portanto, quando se fala em diversidade, deseja-se tratar da variedade, ou seja, da pluralidade de alguma coisa.



Observando os seres humanos a partir dessa lente, é necessário considerar, no entanto, que apesar das diferenças serem inerentes a espécie e apresentarem uma multiplicidade de variações que alcança o infinito, nem todas são percebidas ou classificadas objetivamente como diversidade humana.

Isso ocorre porque “a diversidade” não trata de todas as diferenças humanas. Na verdade, em termos objetivos em relação ao sentido que socialmente se lhe dá, a diversidade humana é composta pelo agrupamento de algumas diferenças em conjuntos norteados por uma ou mais características ou aspectos principais. É dessa forma que se constituem “os grupos da diversidade humana” estabelecidos em função das diferenças culturais, étnicas, biológicas, corporais, etárias, de identidade de gênero, orientação sexual, religiosas entre outras.

E qual seria o motivo de algumas características ou aspectos das diferenças humanas se destacarem frente aos demais?

Para Gomes (2007)

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (p. 17).

Dessa forma, pode-se inferir que para a autora a percepção da pluralidade humana ou, em outros termos, da diversidade humana, é algo socialmente construído e determinado.

É assim que, sob o ponto de vista histórico e cultural da sociedade brasileira, a cor dos olhos, por exemplo, não torna alguém “diferente”, mas o tom de pele sim. Também é dessa forma que os cultos e práticas de algumas crenças religiosas causam estranhamento, enquanto outras usufruem do status de normalidade conferido pela própria população.

Partindo dessa reflexão e buscando construir coerência interpretativa no percurso conceitual desse trabalho de pesquisa, elucida-se que o termo diversidade

humana será aqui considerado e problematizado enquanto construção histórica, social e cultural, contribuindo para a reflexão crítica desses aspectos.

Conforme Gomes (2007)

Seria muito mais simples dizer que o substantivo diversidade significa a variedade, diferença e multiplicidade. Mas essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam a ser nomes abstratos. Elas se constroem no contexto social e, sendo assim, a diversidade “**humana**” pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades (p.19, grifos nossos).

Da mesma forma, essa visão orientará a nossa percepção de diversidade humana dentro dos espaços formais de educação, considerada como a heterogeneidade biopsicossocial de todas as pessoas que interagem dentro deles (profissionais, estudantes, famílias, comunidade) e compreendida como realidade estruturada em processos históricos e culturais da sociedade onde estão inseridos.

### **3.1.2 Educação e Educação Inclusiva: onde estão as diferenças?**

A lei número 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define em seu artigo primeiro que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (p. 8).

Ainda nesse mesmo artigo afirma que a educação escolar é aquela desenvolvida prevalentemente por meio do ensino em instituições próprias (art. 1º, parágrafo 1º) e que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (art. 1º, parágrafo 2º).

A LDB também estabelece os princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(...) IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, 1996, p. 8-9).

Tais concepções estão embasadas na própria Constituição Federal de 1988, que define os objetivos da educação no país, estando descrito em seu artigo 205 que “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” (Brasil, 1988, n.p.).

Logo, desses dois documentos principais que determinam e disciplinam a educação no Brasil é possível inferir alguns conceitos chave que interessam à construção da reflexão crítica no bojo dessa pesquisa: I – a educação é dever do Estado em conjunto com a família; II – a educação deve ser orientada pelos ideais de liberdade e solidariedade humana; III – a educação de qualidade é direito de todos e todas; IV – a educação deve ter por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania; V – a educação escolar deve considerar a experiência extraescolar e vincular-se às práticas sociais; VI – deve haver respeito à liberdade e consideração com a diversidade étnico-racial.

O direito à educação configura-se assim como um direito social e a garantia desse direito se dá por meio do dever do Estado em disponibilizá-la como um serviço público. É responsabilidade do poder público a oferta do serviço educacional e da família o compromisso de promover a efetiva participação, além da responsabilidade própria para com a educação em sentido mais amplo, considerando a construção e transmissão de valores éticos, morais, sociais e culturais às sucessivas gerações.

A intencionalidade de construir um projeto educacional pautado em princípios fundamentais dos direitos humanos também fica evidenciada nos referidos documentos ao ratificarem os ideais de liberdade e solidariedade humana como inspiração para a educação no país, além do destaque à consideração para com a diversidade étnico-racial, a atenção a experiência extraescolar e o vínculo as práticas sociais.

Da mesma forma, ao definir o pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania como objetivos da educação, confirma-se o intuito de

promover a chancela de um projeto educacional humanizado e democrático, que considera a biopsicodiversidade humana e a necessidade de formação político-social.

Quando se trata de educação inclusiva torna-se fundamental remontar suas origens em busca dos conceitos iniciais, ou a gênese dos princípios que a devem nortear. Tendo como marco histórico a Declaração de Jomtien (1990), o artigo primeiro estabelece que

cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 2).

Esse entendimento expressa a preocupação com a equidade de oportunidades para todas as pessoas, visando não apenas o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, como a abertura e ampliação das oportunidades para melhoria das condições de vida e desenvolvimento da cidadania.

Complementando nesse sentido, outro importante documento também considerado marco histórico da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994) assevera que

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades [...] (p. 1).

A educação inclusiva, portanto, nasce como ideal de educação para todas as pessoas, conclamando o respeito a diversidade biopsicossocial dos indivíduos e as diferentes necessidades e especificidades nos modos de aprender, objetivando a promoção do direito de acesso à educação para todas as pessoas, de forma a garantir o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de alavancar a melhoria da qualidade de vida e a formação crítica para o efetivo exercício da cidadania.

Diante das considerações expostas, vale destacar as concepções de educação e educação inclusiva que embasam a condução dessa pesquisa, buscando dessa forma acordar um significado comum e evitar equívocos ou reducionismos na interpretação desses termos.

O conceito de educação que pauta esse trabalho, portanto, vem ao encontro dos documentos norteadores do país, uma vez que entende educação como um processo de aprendizado experiencial e contínuo, onde teoria e prática, ciência e vida cotidiana são indissociáveis na promoção da aprendizagem significativa e significativa na vida das pessoas e que por isso mesmo não pode desconsiderar a diversidade humana e a apropriação crítico-reflexiva das experiências culturais e sociais.

Segundo Paulo Freire (1987)

a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação (p. 14).

A educação inclusiva, por sua vez, é compreendida como um ideal de educação para todos, onde os processos de aprendizagem se organizam para atender os/as estudantes e não ao contrário, onde o olhar é para o acolhimento e a valorização da diversidade humana e o objetivo maior é o desenvolvimento do melhor potencial de cada pessoa, garantindo oportunidades para o incremento das condições de vida e a problematização da realidade social e política do país. Segundo declara o Ministério da Educação (2004)

uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional (p. 7-8).

Comparando ambos os sentidos, é possível perceber que não se apresentam tão diferentes assim, e que se um pode ser considerado o complemento do outro, também é verdade que ambos poderiam e deveriam se difundir, de tal modo que ao falar em educação não fosse necessário ajuntar o termo inclusiva para dar-se

destaque ao dever de abraçar todas as pessoas, todas as diversidades e pluralidades humanas no compromisso de garantir o direito à educação e a promoção da qualidade de vida.

Enquanto a educação precisar ser “inclusiva”, e não simplesmente o exercício de um direito comum a todas as pessoas de aprenderem e se desenvolverem juntas, em uma sociedade sadia, não preconceituosa, verdadeiramente justa e igualitária, estão falhando as políticas públicas, os documentos norteadores não possuem eficácia e a democracia não está posta como realidade concreta, é antes uma ilusão participativa, um poder exercido sem consciência de si.

### **3.1.3 Olhares sobre a Educação Inclusiva: contextualização e concepção sobre política inclusiva**

O ideal de construção de um modelo de sociedade pautada na ética dos direitos humanos tem provocado nas últimas décadas a elaboração de diferentes agendas temáticas por governos e organizações mundiais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU).

Dentre os assuntos discutidos, a educação sem dúvida ocupou e ocupa espaço privilegiado. A pauta da educação inclusiva e do respeito a diversidade humana dentro e a partir dos espaços escolares são temas nucleares nesse contexto, daí a relevância de iniciativas que abordem e promovam a reflexão crítica desses aspectos.

O paradigma da Educação Inclusiva começa a surgir a partir de reflexões produzidas na Conferência Mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ocorrida no ano de 1990 na Tailândia, com a participação de mais de 150 países. Nesse evento, pautado na perspectiva da defesa dos direitos humanos, foi elaborado um importante documento que se tornou marco histórico na luta pelo direito de acesso à educação para todas as pessoas, a Declaração de Jomtien (1990):

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. (artigo 1, parágrafo 1); A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como

tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (artigo 3, parágrafo 1) (p. 4-6).

Seguindo esse mesmo viés, em 1994 a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais ocorrida na Espanha e igualmente promovida pelas Nações Unidas, contando com a representação de 92 países e 25 organizações internacionais, produziu um segundo documento referencial na promoção do direito à educação, desta vez mais especificamente voltado para as pessoas com deficiência, a famosa Declaração de Salamanca (1994). Entre os princípios expressos nesse texto consta que

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades [...] (p. 1).

Nesse documento, a perspectiva da Educação Inclusiva emerge então com contornos mais definidos, relacionados diretamente às pessoas com deficiência, começando pela indicação da utilização da escola regular para o atendimento educacional aos estudantes nesta condição. Nele está escrito “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;” (Salamanca, 1994, p. 1).

Na sequência, a Declaração de Salamanca (1994) comunica os argumentos que motivam essa visão a respeito das escolas comuns:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (p. 1).

Neste trecho extraído do documento em análise percebe-se dois posicionamentos distintos que merecem destaque. O primeiro, trata de ressaltar a escola como espaço privilegiado na construção ou ressignificação de culturas sociais, ratificando assim seu valor para a sociedade humana. O segundo, além de reconhecer

a importância das escolas públicas e/ou gratuitas (embora não explicitado no texto, apreende-se tal interpretação a partir do verbo *prover*) para efetivar o acesso à educação, aponta a possível relação custo-benefício na implementação de tal medida.

Dessa forma, o surgimento da Educação Inclusiva enquanto conceito remete a três documentos distintos (figura 5), mas que juntos demonstram o percurso formativo desse ideal de educação:

Figura 5 - Referenciais teóricos da Educação Inclusiva: gênese

(continua)

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Declaração de Jomtien (1990)	Declaração de Salamanca (1994)
<p><b>Artigo 1</b></p> <p>Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.</p>	<p><b>Artigo 2</b></p> <p>3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.</p> <p><b>Artigo 3</b></p> <p>1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.</p> <p>2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.</p>	<p>6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por</p>
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, 2024.		



(continuação)		
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Declaração de Jomtien (1990)	Declaração de Salamanca (1994)
		parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.
<p><b>Artigo 2</b></p> <p>1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.</p>	<p><b>Artigo 3</b></p> <p>4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.</p>	<p>7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.</p>
<p><b>Artigo 7</b></p> <p>Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.</p>	<p><b>Artigo 3</b></p> <p>5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.</p>	<p>8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da</p>
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, 2024.		

(continuação)		
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Declaração de Jomtien (1990)	Declaração de Salamanca (1994)
		escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.
<p><b>Artigo 26</b></p> <p>1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.</p> <p>2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.</p>	<p><b>Artigo 1</b></p> <p>1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (...)</p> <p>2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-</p>	<p>3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de</p>
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, 2024.		

(conclusão)		
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Declaração de Jomtien (1990)	Declaração de Salamanca (1994)
	ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.	que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, 2024.

Revisados brevemente os referenciais teóricos do percurso histórico que embasam o paradigma da educação inclusiva, deles já é possível extrair três dimensões distintas: a social, a política e a econômica.

A dimensão social está vinculada ao direito de todos as pessoas de estarem e aprenderem juntas, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Garantindo o efetivo acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, pretende-se promover justiça social e igualdade de oportunidades, bem-estar individual e coletivo. Além disso, a partir da educação inclusiva, acredita-se ser possível a desconstrução de preconceitos e barreiras atitudinais, soerguendo uma cultura inclusiva que respeita e valoriza a diversidade compreendendo-a com essência mesma do ser humano.

Na visão política, as orientações para a efetivação dos princípios da educação inclusiva cumprem o papel social de fazer valer os direitos, principalmente das pessoas com deficiência, já de há muito tempo garantidos em lei, e que necessitam ser constantemente reafirmados para conseguirem alcançar, ao menos parcialmente,

seus objetivos. Além disso, a educação inclusiva reflete uma concepção política de organização social onde a participação ativa de todos e todas é cada vez mais desejável e incentivada, considerando as novas relações de trabalho e consumo estabelecidas a partir da ampliação do uso das tecnologias digitais.

Nesse sentido, emerge também a dimensão econômica, considerando que o mundo do trabalho, apesar de reconfigurar-se constantemente, não prescinde de mão-de-obra que lhe sustente e promova. Além disso, as relações de opressão embasadas no poderio econômico de pessoas e nações são sustentadas e mantidas pela alienação social, sendo interessante ao poder hegemônico a construção e efetivação de políticas públicas que amenizem as mazelas sociais, transferindo para a sociedade a responsabilidade pela desconstrução utópica das desigualdades sociais, sem no entanto promover a reflexão crítica mais aprofundada a respeito da origem dessas desigualdades, construídas e alimentadas por uma cultura individualista e competitiva própria dos sistemas econômicos capitalista e neoliberal.

Bezerra e Araújo (2013) tecem em seu trabalho uma crítica fundamentada e reflexiva a respeito do uso utilitarista dos ideais sociais de inclusão:

Não por acaso, os apelos pela inclusão escolar de pessoas com deficiência emergem, sobretudo, na última década do século XX, não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, mas, principalmente, como uma estratégia reformista do capital, sendo um novo mecanismo ideológico para perpetuar a ordem estabelecida e manter o *status quo* dominante (p. 575).

Para esses autores, é fundamental perceber os interesses políticos e econômicos dos regimes capitalista e neoliberal disfarçados sob a égide dos ideais humanistas da inclusão, visto que ao apontar educação e escola como soluções para resolver a problemática da exclusão e marginalidade social afastam o debate mais aprofundado sobre a origem de tais mazelas sociais, desviando o foco crítico a respeito dos conflitos de classe, das relações de opressão e exploração do capital humano, dos interesses das camadas hegemônicas na manutenção e reprodução das desigualdades sociais e demais objetivos torpes produzidos e mantidos por políticas econômicas predadoras. Segundo Bezerra e Araújo (2013) “deve-se questionar como um ajuste pontual possa realmente promover uma grande mudança nas relações institucionais e sociais, colocando a escola como agente autônomo em relação aos conflitos de classe e aos objetivos mercadológicos existentes” (p. 576).

Importante destacar, conforme ressaltado pelos próprios autores, que a crítica não tem por objetivo desmerecer os esforços empenhados na garantia do direito à educação para todas as pessoas. Segundo eles

“se neste texto esboçamos um posicionamento crítico acerca da escola e da proposta inclusivas, tal como estas se têm concretizado, não nos colocamos como reacionários, tampouco como defensores das práticas escolares segregadoras, que devem ser combatidas teórica e praticamente” (Bezerra e Araújo, 2013, p. 577).

No entanto, é necessário manter-se atento para que ao defender os princípios da inclusão, que promovem os valores éticos da justiça e equidade, não nos enredemos nas armadilhas do senso comum, que inocentemente acredita poder alcançar a solução destes e de outros graves problemas sociais tão somente por meio da educação, colocando sobre os ombros das escolas e professoras/es, todo o peso da responsabilidade no soerguimento de uma sociedade pouco fraterna e eminentemente desigual.

### **3.1.4 Educação Inclusiva no Brasil**

Apresentada originalmente nas Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) enquanto ideal de educação pautada em direitos humanos, a educação inclusiva passou gradativamente a ocupar os espaços de debate em governos e sociedades signatárias, resultando na aprovação de leis e reformulação de políticas públicas em diferentes locais, com mais ou menos celeridade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já firmava esse entendimento ao especificar que o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência deveria ser feito “preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (p. 124), porém desde sua promulgação já foram propostas inúmeras outras legislações buscando pôr em prática tal perspectiva. Ainda na CF de 1988, denominada também de constituição cidadã, nos reportamos ao Art. 5º, que preconiza que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (CF, 1988, p.14).

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, apesar de firmar a preferência de matrícula dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, também admitiu a possibilidade de escolas ou classes especiais (art. 4º, item III, §2º). No ano de 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirmou a orientação de que “os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns” (p. 29), embora tenha mantido aberta a mesma possibilidade descrita anteriormente na LDB.

Em 2008 foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, detalhando orientações para a promoção da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado, buscando ainda fomentar a ampliação das matrículas dos estudantes com deficiência nas classes comuns. O documento contextualiza que,

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (p. 1).

Dessa leitura é possível inferir que a educação inclusiva é ratificada como oportunidade de correção para os processos históricos que marginalizam diversos grupos, não apenas as pessoas com deficiência. A partir da educação inclusiva, espera-se promover o respeito às diversas culturas, modos de vida e necessidades especiais, valorizando as diferenças individuais e das coletividades como potências vivas na construção de sociedades mais justas e democráticas.

No entendimento do Ministério da Educação (2001), o ideal da Educação Inclusiva

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (Brasil, 2001, p. 40).

Trata-se de uma compreensão ampla, mas que vem sofrendo distorções e reducionismos, impactando sua riqueza multiconceitual. O mais significativo deles é aquele que posiciona a Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Especial. Tal concepção afeta a elaboração das políticas públicas, dos documentos e orientações a respeito da Educação Inclusiva, colocando foco apenas nos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino.

Esse equívoco conceitual historicamente construído se mantém até os dias atuais, destacando-se nas falas e práticas das professoras e professores nos espaços educativos, realidade que pode ser confirmada em expressões como “tenho um aluno da inclusão” ou “ele frequenta a sala da inclusão”.

Convém ressaltar, no entanto, que mesmo a partir desse recorte que desconsidera a amplitude do ideário da educação inclusiva, ainda há muito para avançar.

Examinando os estudos de Mendes (2010), ao revisitar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, é possível perceber quatro fases processuais e progressivas, que começaram pela exclusão total das crianças com deficiência, passando pela segregação institucional, depois pela integração nas escolas comuns e por fim pela perspectiva da inclusão pautada nos princípios da educação inclusiva. Esse último estágio, porém, está em processo de construção e se configura como promessa, pois não há consenso sequer sobre sua viabilidade.

Mais recentemente, em 2011, foi publicado o decreto 7.611 que estabelece diretrizes relacionadas a educação especial e o atendimento educacional especializado. O artigo primeiro já traz expresso os deveres do estado para com a educação das pessoas com deficiência:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às

instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (p. 1).

A partir do estudo desses documentos, é possível perceber que alguns princípios da política nacional de educação especial destacam-se, entre eles a orientação para escolarização dos estudantes com deficiência dentro das salas de aula comuns (e não em escolas ou classes especiais) e a oferta de atendimento educacional especializado.

Analizando então o percurso histórico da educação inclusiva em nosso país, infere-se um avanço gradual, porém lento, na organização e concretização dessa política, principalmente junto às redes e aos estabelecimentos de ensino, ainda que vinculada fortemente as questões que permeiam a educação especial.

Cabe destacar, no entanto, que mesmo diante desses esforços, na prática podem ser verificadas resistências por parte das famílias e dos próprios estudantes com deficiência em relação as orientações da política inclusiva.

Nesse sentido, é necessário refletir a dimensão humana no processo de inclusão escolar, uma vez que afeta e é afetada pela cultura social, as concepções de educação, escola e deficiência, e do próprio acolhimento aos ideais e princípios da educação inclusiva.

Em sua dissertação de mestrado, Scavoni (2016), aborda as representações sociais de professoras e professores a respeito da inclusão escolar de alunos/as com deficiência, categorizando o contexto político e pedagógico de onde partem os discursos. Nesse trabalho, é possível identificar posições contrárias, bem como pontos de vista e mesmo práticas que remetem as fases anteriores a da inclusão, como a indicação de que nem todas as crianças com deficiência apresentam condições para frequentar a escola comum (fase da segregação institucional) ou que por não saber o que fazer com a(o) estudante (criança com deficiência), fornecem uma atividade qualquer (para distrair e ocupar seu tempo) enquanto promovem a aula para os demais (fase da integração).

Obviamente que tais argumentos não devem ser avaliados (e julgados) isoladamente, descolados da realidade prática (recursos estruturais, físicos e humanos) vivenciada nesses contextos. Nesse sentido, expõe Scavioni (2016)



para que a inclusão escolar se dê, é necessário que se vá além da matrícula. Os professores foram nos contando sobre uma estrutura precária, sobre serviços ineficientes, sobre uma ideia justa e igualitária, mas nem sempre bem executada – dentro e fora da escola, em relação constante. Desta forma, para além de relatos de avanços ou proposições, apresentaram situações complexas relativas às contradições do direito e da efetividade da inclusão escolar, no intuito de evidenciar a centralidade do que defendem: a matrícula é só uma primeira garantia, sendo necessário serviços, recursos, espaços e profissionais competentes para uma inclusão verdadeira (p. 74).

Somadas a todas essas questões, ainda surgem os desafios vinculados aos próprios saberes docentes, que se embasam nos conhecimentos adquiridos por meio dos processos de formação, mas igualmente e de maneira significativa, em suas próprias experiências pessoais e profissionais e é nesse ponto que ganham destaque os aspectos subjetivos na profissão.

Conforme Tardif (2000),

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (p. 14).

Analisando brevemente o contexto exposto, é possível perceber que mesmo direcionado apenas à educação especial, a materialização dos princípios da educação inclusiva parece mais uma utopia do que um sonho possível de se alcançar.

Essa percepção, no entanto, não anula a necessidade de ampliação do olhar sobre educação inclusiva para além das pessoas com deficiência, sem qualquer intenção de desvalorizar a luta pela efetivação de seus direitos. Nesse sentido, reflete Camargo (2017),

[...] quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013a), e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional (p. 2).

Cabe destacar ainda que as reflexões aqui propostas estão direcionadas as políticas públicas de Educação Inclusiva, e não sobre as políticas públicas destinadas

à promoção da diversidade humana de modo geral, onde as temáticas da igualdade racial ocupam maior espaço de debate. Ainda assim é imperioso relatar a existência de legislações e orientações educacionais voltadas a problematização das questões étnico-raciais, da mesma forma como é forçoso reconhecer a baixa efetividade de tais indicações na realidade das salas de aula do país.

Trata-se de mais um exemplo do descompasso entre as legislações vigentes e a realidade objetiva dos espaços escolares brasileiros, adicionando barreiras estruturais ao que já é por natureza complexo.

#### **3.1.4.1 Contradições encontradas entre textos diretivos da política nacional e a realidade escolar**

As contradições observadas entre as diretrizes legais e a realidade objetiva encontrada dentro dos espaços da educação formal não é uma novidade para ninguém. Grande parte dos direitos preconizados nos documentos normativos não são respeitados por motivos que oscilam entre a falta absoluta de recursos (físicos, humanos ou financeiros) e o total despreparo ou desconsideração administrativa (seja em âmbito federal, estadual ou municipal ou ainda no microuniverso das próprias instituições educacionais).

Essa realidade não precisa ser comprovada por meio de números e estudos aprofundados, visto que é frequentemente denunciada nos meios de comunicação, em reportagens e vídeos que apresentam o descaso com as instalações físicas das escolas, com a merenda dos estudantes, com a disponibilidade de recursos tecnológicos ou pedagógicos ou mesmo com a falta de recursos humanos que garantam o funcionamento das escolas e o atendimento dos alunos.

Portanto, encontrar discrepâncias entre a legislação vigente e o que existe na prática dentro das escolas é comum em nosso país. O próprio documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ao fazer uma análise dos dados coletados a respeito das matrículas e da acessibilidade arquitetônica das escolas da rede regular de ensino, já denuncia o distanciamento entre o que se propõe e o que está posto na realidade objetiva. Aponta o documento que, entre 1998 e 2006 ocorreu um crescimento de 730% no número de escolas que

registraram matrículas na modalidade da educação especial, enquanto que no mesmo ano de 2006, apenas 23,3% destas escolas possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% apresentavam dependências e vias adequadas. Ainda segundo o texto “no âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%” (Brasil, 2008, p. 8).

Esse preâmbulo registra o descompasso entre o que se pretende para a educação inclusiva e as condições oferecidas para a efetivação destas intenções. Ainda assim, talvez a falta de acessibilidade nas escolas não seja a principal barreira que denuncia a dicotomia entre os discursos teóricos da política de educação inclusiva e as práticas realizadas nos espaços educacionais.

Considerando que todas as experiências vivenciadas pelos seres humanos afetam e contribuem para a construção dos sentidos de mundo, cultura e sociedade, a escola e o currículo nela imposto constituem parte fundamental na construção da percepção e das concepções a respeito das diferenças e diversidade humana. Trata-se de um capítulo longo e impactante, que deixa marcas profundas nos ditos “escolarizados”.

Conforme Silva (2011),

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe - noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (p. 190).

O currículo, portanto, não pode ser inocentemente considerado como algo neutro, uma vez que expressa visões de mundo, sociedade e educação que acompanham os interesses e reproduzem a intencionalidade dos grupos em situação de poder.

Educar o olhar da sociedade para que perceba somente aquilo que interessa a manutenção das relações de dominação é uma escolha política estratégica na conservação do *status quo* do poder hegemônico, sendo o currículo uma poderosa ferramenta na seleção, organização e afirmação dos conteúdos úteis nesse sentido.

Portanto, antes de pensar em Educação Inclusiva, é necessário refletir criticamente sobre que espécie de currículo está sendo reproduzido nas escolas e acolhido na atuação pedagógica das/os professoras/es, buscando avaliar criticamente em que medida se torna promotor ou limitador na efetivação dos ideais de inclusão.

É nessa perspectiva que Louro (2003, p. 62) pondera que, embora se verifique a modernização das práticas pedagógicas, a escola segue cumprindo seu papel histórico de “educação” dos corpos e mentes. Mantém-se assim empenhada em legitimar modelos e estereótipos constituídos historicamente e culturalmente nas relações de poder, permanecendo alienada e à margem da sua função social enquanto promotora da reflexão crítica e da problematização da própria sociedade.

Para Candau (2011),

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (p. 241).

O texto introdutório do caderno *Indagações sobre o Currículo: diversidade e currículo* (2007, p. 13-14), ao problematizar que a educação, o conhecimento, a escola e o currículo devem estar a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária, que seja “regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos” destacam a necessidade de

tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos (Gomes, 2007, p. 14).

Eis aí um dos principais objetivos da Educação Inclusiva: a construção do respeito e da equidade perante a multiplicidade da diversidade humana.

No entanto, diante dos desafios postos não apenas pelo currículo, mas igualmente pelas atitudes e práticas dos sujeitos em interação nos espaços formais de educação – construção histórica, cultural e social da compreensão e lida com as diferenças – a escola precisa se empoderar de sua função social, buscando a transformação das próprias práticas. Nesse sentido, é válido a reflexão crítica a partir da provocação de Pacheco (2016),

Sendo a educação um direito consagrado universalmente, no sentido do desenvolvimento do sujeito nas suas dimensões social, cultural e pessoal, e sendo a instrução a face escolar desse direito, por que razão a escola é cada vez mais um lugar de instrução e cada vez menos um lugar de educação? (p. 110-111).

Para além de tudo isso, considerando que a inclusão é um paradigma emerso a partir da perspectiva dos direitos humanos, acolher a educação inclusiva significa reconhecer o direito de todas as pessoas de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Envolve, portanto, aspectos do subjetivismo de professoras e professores, que permeiam suas concepções de homem, sociedade, educação, diversidade humana, entre outros, determinando suas escolhas e atuação no e sobre o mundo.

Para Tardif (2000),

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (p. 17).

Quando foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçando aspectos já apontados em legislações anteriores, como a garantia de currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades especiais dos estudantes com deficiência; o direito de matrícula na rede regular de ensino; o atendimento educacional especializado e outras redes de apoio; a acessibilidade arquitetônica, de recursos e mobiliários; o acesso aos níveis mais elevados do ensino; a participação familiar e comunitária, bem como a formação de professores para a educação inclusiva, esperava-se que produzisse novos sentidos para o fazer pedagógico.

Por meio de seus princípios norteadores, esse documento buscou promover a construção ou ressignificação da compreensão subjetiva de educação inclusiva, ou seja, o respeito a diversidade humana, posicionando o foco do processo de ensino e aprendizagem na percepção do potencial de cada estudante, e não sobre sua deficiência.

No entanto, a realidade observada nos espaços escolares e o conhecimento prático do dia-a-dia nas escolas não tem reafirmado esse sentido. Os métodos de ensino pouco mudaram após quinze anos de aprovação dessa política. O princípio da adaptação curricular, nem sempre é compreendido ou aceito pelo professor. Ainda que interpretado como novas possibilidades de ensino e aprendizagem para os mesmos conteúdos, tal prática é escassa e incomum.

Faltam recursos de adaptação e estimulação, mobiliários adequados e acessibilidade estrutural, bem como tecnologias assistivas em grande parte das escolas.

O atendimento educacional especializado conta com poucos profissionais, e por isso não consegue nem dar conta da demanda de crianças, reduzindo as possibilidades desse importante trabalho de apoio. A articulação entre os professores do ensino regular e o professor especialista em educação especial encontra dificuldade para efetivar-se, pela mesma falta de recursos humanos disponíveis, além das próprias barreiras atitudinais que evidenciam preconceitos a respeito da identidade e dos papéis de cada profissional no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Por fim, a formação dos professores para a educação inclusiva elencada na legislação ou não é efetivada ou não consegue obter sucesso na desconstrução de certos preconceitos e na sensibilização do olhar para com os princípios da educação inclusiva. Nesse último sentido, é necessário considerar que as condições de trabalho e o dia-a-dia dentro das salas de aula é desafiante, as rotinas do trabalho e as cargas horárias excessivas exigem disposição e esforços extras dos professores, promovendo desgaste físico e psicoemocional, situação que os predispõe à negação do novo e de tudo que possa implicar maiores demandas ou retrabalho com metodologias e processos.

### **3.1.4.2 Educação Inclusiva no estado de Santa Catarina e na rede municipal de Biguaçu**

Em Santa Catarina, a Proposta Curricular (2014), aborda a Diversidade como princípio formativo e elemento fundante da atualização curricular. A proposta apresenta o entendimento de diversidade “como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (p. 54). Nessa mesma linha de raciocínio, aborda a diversidade humana como constitutiva tanto das identidades individuais como coletivas (organizações sociais), constituídas por “etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades” (p. 54) entre outros. Ainda conforme o documento,

Diversidade também é heterogeneidade, com vistas ao reconhecimento de que todos somos diferentes. A diversidade está relacionada com as aspirações dos grupos humanos e das pessoas de viver em liberdade e no exercício de sua autodeterminação, como também à aspiração da vida em democracia e à necessidade de vivenciar coletivamente as realidades sociais que são múltiplas e de lutar pelo reconhecimento dos direitos humanos e a respeitá-los (Santa Catarina, 2014, p. 54).

Nesse sentido, segue problematizando a necessidade de refletir as temáticas da diversidade humana não em relação “aos grupos considerados excluídos, caracterizados como “os diferentes”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência” (Santa Catarina, 2014, p. 53-54), mas considerando a diferença que nos caracteriza a todos, sem exceção.

Segundo o documento, como resultados de lutas e movimentos sociais, foi surgindo nas últimas décadas o “direito à diferença”, fundamentado na ideia “de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do humano e assegurado lugar a sua expressão na sociedade” (p. 55).

O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos. Isso significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros, que, para de

fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos (Santa Catarina, 2014, p. 55).

Pondera o texto, no entanto, que considerar as diferenças “não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer discriminação” (p. 54).

A diversidade como princípio formativo tem sido apresentada como atrelada à educação inclusiva e educação integral, e resulta no enfrentamento desses discursos dominantes homogeneizadores. Busca promover a discussão nos espaços escolares e passa a deflagrar sistemas de representação mais amplos e a compreender que a valorização da diferença não se dá por meio de um discurso harmonioso, inócuo, e pela aceitação de grupos considerados excluídos como uma atitude, apenas, de tolerância. O respeito e o reconhecimento são o objetivo (Santa Catarina, 2014, p. 56).

Dessa forma, é possível perceber que a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014) representa um esforço teórico-prático de aproximação entre a educação que se pretende efetivar nesse estado e os princípios da Educação Inclusiva. O documento indica a necessidade de ir além de discursos ao pontuar que,

a “diversidade como princípio formativo” repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir (Santa Catarina, 2014, p. 84).

Ao declarar explicitamente a necessidade de reconfigurar as inúmeras dimensões que envolvem a educação e o processo educativo com vistas a efetivação da intencionalidade de abraçar a diversidade humana como princípio formativo, o documento reforça a importância de iniciativas que promovam a reflexão crítica desses aspectos, estando a problematização das práticas pedagógicas e dos processos de formação de professoras e professores amparados nessa propositura.

O Currículo da Rede Municipal de Educação de Biguaçu - SC (2022) toma por referenciais teóricos a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Proposta Curricular do Território Catarinense (2014), além dos próprios referenciais históricos de sua rede municipal de ensino.

Os princípios do Currículo Base do estado de Santa Catarina (2014) surgem fortemente ratificados, fornecendo os alicerces que sustentam o reconhecimento da diversidade humana no processo educativo.



Destaca o Currículo da Rede Municipal de Educação de Biguaçu (2022) que,

a diversidade constitui-se como princípio formativo e fundamenta-se nos processos de ensino e de aprendizagem, reconhecendo, no ser humano, suas especificidades, suas potencialidades e suas possibilidades de acessar as expectativas da Educação Básica. (...) Amparada nessa perspectiva, a diversidade é reconhecida pelo seu caráter formativo na educação escolar catarinense efetivamente pelas dimensões pedagógicas que privilegiam: o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; (...) (Biguaçu, 2022, p. 32).

O mesmo documento expressa sua concepção de mundo e sociedade ao declarar que,

Uma sociedade democrática e justa tem como pilar fundamental o princípio da igualdade; uma sociedade em que todos, independentemente de sexo, idade, origem étnica, raça, religião, orientação sexual ou deficiência tem oportunidades iguais de realização do potencial humano; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação, acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana (Biguaçu, 2022, p. 81).

Relacionando tal concepção à problematização do acolhimento da diversidade humana como princípio fundamental de sociedade e consequentemente de sua proposta educativa, o Currículo da Rede Municipal de Educação de Biguaçu (2022) propõe uma reflexão crítica quando afirma que,

Paradoxalmente, os princípios de igualdade e justiça se efetivam quando o seu oposto, a diferença é respeitada por todos no exercício da convivência coletiva. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento do princípio da igualdade exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que possam usufruir as oportunidades existentes. Esse paradoxo permite compreender a complexidade dos conceitos de justiça, igualdade e diversidade e sua estreita conexão. A priori, o desejo de igualdade e justiça escolar, por exemplo, é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa e igualitária é das mais complexas. A reflexão sobre esses conceitos, no entanto é condição indispensável para compreender o sentido e o alcance das políticas e das escolas ditas inclusivas (p. 81).

Ainda segundo o documento,

A igualdade real assume que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes, nas condições exigidas (p. 82).

Dessa forma, o Currículo da Rede Municipal de Educação de Biguaçu (2022) se declara filiado ao “movimento mundial de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos” (p. 82), assumindo a responsabilidade de estabelecer “sua Política de Educação Inclusiva (...) em consonância com o movimento da Educação para Todos, que tem como foco principal as crianças, jovens e adultos que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de aprendizagem” (p. 82).

### **3.1.5 Preparação para a atuação pedagógica na diversidade: os processos de formação de Professoras/es**

A formação de professoras e professores é assunto frequente dentro dos debates sobre a qualidade da educação do país.

Busca-se relacionar os índices alcançados pelos/as estudantes – na maioria das vezes aquém do desejável – à própria qualidade do trabalho docente, questionando o quanto os processos de formação estão ou não sendo capazes de fornecer bases de conhecimento técnico e pedagógico para o desempenho satisfatório das atividades profissionais dos educadores e educadoras formados no país.

Nesses debates, que se ratifica como importantes e necessários, são abordadas questões como os currículos formativos, a carga horária dos cursos, a modalidade (se presenciais ou não), os métodos avaliativos, entre outras questões relacionadas à organização e gestão dos processos de formação docente, porém pouco se problematiza a respeito dos desafios encontrados na realidade das salas de aula, sendo a diversidade humana o principal deles.

Cada criança, jovem ou adulto/a possui características e especificidades muito diversas, não apenas em relação ao corpo e as manifestações culturais e sociais, mas também e de forma ímpar em seu modo de se comunicar, relacionar e aprender, exigindo das/os professoras/es olhar atento, sensível e organização crítica e reflexiva das práticas pedagógicas de modo a considerar toda essa diversidade humana.

Considerando a complexidade desse desafio, a preparação docente para a atuação pedagógica na diversidade deveria figurar, portanto, como pauta de agenda

prioritária na avaliação e reestruturação dos cursos e demais propostas de formação para o exercício do magistério, constituindo a base estrutural de todo o fazer didático e metodológico na profissão.

Ao se iniciar a abordagem crítica a respeito dos processos de formação, é importante elucidar o entendimento de cada terminologia empregada a fim de promover clareza conceitual no desenvolvimento da pesquisa.

Conforme Mattos (2007),

O que podemos entender por “formação”? Esta pode ser definida como uma atividade que se realiza tendo como objetivo conferir ao sujeito em formação uma competência ao mesmo tempo específica e limitada, pois prepara para o exercício de uma atividade bem definida e predeterminada; no sentido de que seu uso é previsto antes da formação. Isto revela o forte vínculo existente entre a formação e o espaço do exercício profissional. A dificuldade se encontra em conscientizar os formandos, em relacionar os ensinamentos concretos para a concepção, a organização e a prática de uma formação que prepare plenamente para o exercício profissional (p. 24).

Dessa forma, quando se versa sobre *formação inicial* deseja-se fazer referência àquela exigida para o exercício da profissão docente na educação básica, conforme texto do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, n.p.).

É válido destacar que a partir da LDB também foram estabelecidas normas, parâmetros e referenciais que determinam critérios para essa formação inicial das/os professoras/es da educação básica. Conforme as Referências para Formação de Professores (Brasil, 1999)

É importante então, que a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver, já que as relações pedagógicas que se estabelecem ao longo da formação atuam sempre como currículo oculto. As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para a sua atuação (p. 68).

O termo *formação continuada* comunica uma perspectiva de ampliação dos conhecimentos construídos na formação inicial, seja na aquisição ou complementação de saberes, ou ainda por meio da reflexão ou resignificação promovidas a partir das experiências práticas ou da apropriação crítica da sociedade.

Conforme Libâneo (2004),

[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p. 189).

Nessa concepção os momentos de formação continuada são compreendidos como oportunidades de percepção e problematização dos pré-conceitos ou mitos oriundos das elaborações e significados construídos pelas/os professoras/es a partir de suas vivências ou experiências pessoais e profissionais. Segundo Mattos (2007) “o professor é um dos poucos profissionais que, mesmo em processo de formação inicial, tem alguma experiência profissional construída: a que viveu como aluno” (p. 25).

Portanto a formação é, ou pelo menos deveria ser, o espaço de encontro entre conhecimentos científicos e os saberes empíricos, o lugar onde a troca de experiências e a reflexão sobre as práticas constroem o percurso necessário para a promoção da transformação e evolução da atuação pedagógica individual e coletiva. Ainda no entender de Mattos (2007),

No processo de formação é preciso construir um conjunto de competências que não são naturais. É preciso saber analisar a prática pessoal, a prática escolar dos outros e a prática escolar como um todo e saber analisar-se. Para tanto é necessário construir um conjunto de ferramentas e de instrumentos que possibilitem efetiva articulação com a experiência profissional, isto é, articular teoria e prática; e para que isso ocorra é preciso romper com as práticas e dispositivos tradicionais (p. 25).

É nesse sentido que se constrói a perspectiva da *formação permanente*, elaborada enquanto prática autônoma, contínua e crítica de pesquisa e autoformação. Para Trombetta, S., Zitkoski e Trombetta, L.C. (2023),

Educar, ensinar e pesquisar é buscar a qualidade na educação, é construir a capacidade de questionar, é ato político, e seu sentido pleno está na prática alternativa, razão pela qual o questionamento científico é a base da

construção, enquanto o questionamento político é a base da participação. Pesquisa não é apenas aquela que se aprende no nível da educação institucional, não são títulos, nem publicações, mas é a atitude cotidiana do aprender a aprender, do saber pensar para melhor agir; a educação é um processo permanente; pesquisa é uma atitude que deve ser cotidiana (n.p.).

Dessa forma, os processos de formação inicial, continuada e permanente dessas/es profissionais devem ou deveriam formar a base teórico-reflexiva na elaboração dos enunciados e das práticas docentes, contribuindo positivamente para a superação de estereótipos e credences que ainda coexistem dentro dos espaços educacionais, como discursos de exclusão, segregação e desgastadas práticas de integração dos sujeitos da educação especial.

Nesse sentido, a investigação dos conhecimentos adquiridos e problematizados por meio dos processos de formação podem revelar tanto a percepção de professoras e professores quanto à diversidade humana, como as estratégias empregadas perante os desafios de efetivação da inclusão escolar. São, dessa forma, oportunidades na avaliação e (re)construção de políticas públicas visando auxiliar a verdadeira promoção dos ideais da Educação Inclusiva dentro dos espaços educacionais.

Segundo Omote (2014),

Os educadores precisam estar motivados e comprometidos nesse empreendimento, mas a sua adequada formação é imprescindível. Precisam ter um domínio seguro de conhecimentos acerca da diversidade e da inclusão, noções às quais têm sido atribuídas diferentes significações, muitas vezes confusas e desconstruídas, que podem leva-los não propositalmente à incapacitação social de estudantes com necessidades especiais e, paradoxalmente, até à legitimação dissimulada das desigualdades (p. 8).

Refletindo especificamente sobre os discursos, cabe ressaltar o fato de serem enunciados proferidos em um determinado contexto histórico e social, realidade essa que destaca a urgência e relevância da promoção do debate social a respeito da compreensão e problematização das pluralidades humanas.

Contribuindo para essa reflexão, declara Vilarinho [s.d.] que “discurso é toda situação que envolve a comunicação dentro de um determinado contexto e diz respeito a quem fala, para quem se fala e sobre o que se fala”.

Considerando ser esse contexto o da escola e as falas oriundas de professoras/es, torna-se ainda mais preocupante a negação e o desrespeito para com a realidade da diversidade humana, uma vez que os ouvintes ou partícipes dessa realidade são os diversos, e os discursos sobre educação inclusiva justamente aqueles que lhes deveriam considerar a voz.

Para Hooks (2013),

o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (p.18, grifo da autora).

Compreendendo a atuação pedagógica como a articulação entre teoria e prática, materializada em escolhas metodológicas e na própria postura da professora ou professor frente a realidade complexa e os desafios surgidos na interação dialógica com as/os estudantes, refletir sobre atuação pedagógica na diversidade, respeitando os princípios da educação inclusiva, requer a problematização das diferenças, a construção de uma ética profissional pautada nos direitos humanos, o acolhimento e valorização da diversidade humana como oportunidade na apropriação de novos saberes, habilidades e competências sociais, promovendo a perspectiva de uma sociedade inclusiva, que aceite e aprenda a aprender com o outro, sendo essa a centralidade do ideal de escola inclusiva.

Conforme Carvalho (2005) “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (p. 28).

Nesse sentido, para que se concretize essa dimensão subjetiva e humanizada dentro dos espaços educacionais, faz-se necessário mobilizar o engajamento, a intencionalidade e a sensibilidade de educadoras e educadores, além de outros profissionais da educação, garantindo o comprometimento pessoal de cada um dos envolvidos no processo.

No entanto, há de se ter em vista que essa construção passa necessariamente pelo conhecimento e as experiências pessoais desses sujeitos, e é justamente nesse ponto que se torna mais evidente a relevância dos processos de formação inicial e continuada.

Além disso, a educação para a diversidade em uma perspectiva inclusiva deve ser entendida como um percurso a ser construído de forma contínua, tanto no individual como coletivamente, onde a percepção e valorização da diversidade humana precisam assumir a centralidade do esforço reflexivo-pedagógico.

É preciso considerar, no entanto, que esse esforço não pode ficar restrito aos momentos organizados intencionalmente para esse fim, até aqui nomeados como *processos de formação* (inicial ou continuada) que partem de fora para dentro do fazer pedagógico, promovidos por espaços formais de educação ou ainda no ambiente de trabalho, a partir dos interesses administrativos ou pedagógicos das redes ou das próprias instituições de ensino a que se vinculam os docentes.

É fundamental que professoras e professores assumam o protagonismo de sua formação, construindo uma cultura de autoformação, de busca pelo conhecimento de forma autônoma e crítica. Conforme Hooks (2013),

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (p. 36).

Considerando a realidade exposta, essa pesquisa tem o objetivo de conhecer o quê e como expressam os profissionais da educação dentro de algumas instituições de ensino da rede municipal de Biguaçu/SC a respeito dos temas diferença, diversidade humana e educação inclusiva, investigando se existe relação entre os discursos proferidos e os processos de formação inicial, continuada e permanente, verificando ainda possíveis conexões com as estratégias empregadas pelos educadores para a promoção da atuação pedagógica na diversidade dentro dos espaços educativos, considerando a perspectiva da interseccionalidade humana.

Nesse sentido, a pergunta de pesquisa é: os processos de formação inicial, continuada e permanente estão subsidiando a construção dos discursos sobre educação inclusiva e intervindo na atuação pedagógica das professoras e professores da rede municipal de ensino de Biguaçu, de forma a considerar o contexto da diversidade humana?

Trata-se de um esforço construído a partir de um microuniverso, mas com potencial para produzir transformações dentro deste, podendo ser replicado por outros

pesquisadores e então alcançar talvez proporções mais significativas, afetando um número maior de pessoas.

Dessa forma, no capítulo seguinte inicia-se a apresentação dos resultados e a análise crítica e reflexiva dos mesmos, procurando justamente encontrar respostas significativas e construir caminhos que venham ao encontro da pergunta de pesquisa.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Empreender pesquisa baseando-se em um método científico não é tarefa fácil e muito menos célere, porém todo o trabalho que esteja comprometido com a intenção de conduzir-se de forma responsável, apresentando seus resultados com criticidade e análise reflexiva, passa necessariamente por esse percurso que exige do pesquisador esforço, tempo e dedicação.

Embrenhar-se nessa tarefa pela primeira vez é ainda mais difícil, porque a inexperiência cobra o preço da necessidade de mais estudo, familiaridade com o método, idas e vindas conceituais até mesmo sobre as próprias decisões metodológicas, ampliando a insegurança natural daqueles que estão apenas engatinhando no fazer científico.

A pesquisa científica, em especial a pesquisa social, é algo tanto mais difícil quanto maior a complexidade do que se deseja conhecer, analisar e responder. Ou seja, um cenário multifacetado, composto por indivíduos mais diversos ainda, pessoas tomadas por crenças, experiências multiculturais e de vida, emoções e sentimentos que as tornam únicas em sua leitura e percepção de mundo, respondendo questões sensíveis à atual e complicada realidade social, apresenta sem sombra de dúvidas um desafio intrincado e significativo.

Nesse trabalho de pesquisa, que caracteriza-se justamente na categoria de pesquisa social, a intenção foi conhecer o pensamento dos educadores dos espaços estudados a respeito da educação inclusiva, verificar a relação desses conceitos com os processos de formação de cada um e como (ou se) os discursos reverberam na sua atuação pedagógica, sendo para isso necessário perscrutar concepções de diferença e diversidade humana, educação, educação inclusiva, a percepção a respeito das aprendizagens construídas (ou não) por meio dos processos formativos e a autoavaliação das práticas pedagógicas que sustentam a atuação pedagógica desses profissionais na diversidade.

A expectativa de resultados era no sentido de conseguir relacionar a presença ou ausência do tema educação inclusiva nos processos de formação com o pensamento dos educadores a respeito do assunto, bem como a qualidade ou eficácia dessas formações como alicerces das práticas pedagógicas inclusivas, não apenas

forneendo os conhecimentos teóricos, mas os subsídios necessários na transposição destes em efetivas práticas inclusivas.

A pesquisa bibliográfica a respeito dos trabalhos anteriormente publicados tratando da educação inclusiva, processos de formação e atuação pedagógica na diversidade apresentou o vislumbre inicial do entrelaçamento entre esses temas, proporcionando uma base de dados da produção intelectual brasileira sobre esses temas nos últimos cinco anos. Porém, mais do que isso, serviu para revelar um novo desafio no bojo do trabalho investigativo: o equívoco conceitual que limita o entendimento do termo educação inclusiva relacionando-o tão somente à educação especial, desconsiderando a amplitude das pautas abrigadas sob seus princípios originários. Cabe aqui lembrar que mais de 80% dos trabalhos investigados abordaram questões relacionadas à Educação Especial, enquanto que temas como sexualidade, vulnerabilidades socioeconômicas e relações de gênero permaneceram praticamente ou totalmente invisibilizados.

Para a efetivação prática dessa pesquisa e consequente produção dos resultados foi escolhido como método o estudo de caso e como instrumento de pesquisa o questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas. A definição do público alvo foi tomada em conjunto com representantes da rede de ensino em foco no estudo e o convite para participação na pesquisa foi enviado a esse público utilizando meios eletrônicos e grupos de rede social. A aplicação do questionário também ocorreu de forma online.

É interessante pontuar que dentro das instituições selecionadas para contribuição nessa proposta investigativa, havia uma população de aproximadamente 130 profissionais aptos, ou seja, que atendiam os critérios de inclusão para participação na pesquisa. Destes, apenas 12 responderam ao convite, representando menos de 10% do público identificado como viável para contribuição no trabalho.

Essa realidade oferece indícios da construção histórica e social na cultura brasileira da percepção da essência da pesquisa científica e do próprio estereótipo de pesquisador, fortemente vinculados a ideia de laboratório e práticas envolvendo processos químicos ou físicos. Nesse contexto, o pesquisador materializa-se na figura de um cientista trajado de jaleco branco e óculos de proteção, cercado de serpentinas e vidros preenchidos por líquidos coloridos e fumegantes, empenhado em fórmulas e

processos de difícil compreensão ao vulgo, o que torna seu trabalho e a própria compreensão do processo científico como algo distante e inalcançável para a maioria das pessoas.

A pesquisa e o pesquisador social, que nada tem em comum com esse quadro imaginativo, ficam à margem nessa percepção do fazer científico, despertando menor interesse e apequenando-se em relevância frente ao entendimento comum.

Dessa realidade também é possível depreender a dificuldade das/os professoras/es apropriarem-se da pesquisa científica como possibilidade de reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas pois, além de se encontrarem fora dos ambientes laboratoriais e não associarem o trabalho nos espaços educacionais às possibilidades de pesquisa social, também não se reconhecem nesse estereótipo de pesquisador, desconsiderando o potencial da pesquisa científica para a transformação e a melhora da qualidade das práticas pedagógicas, particularmente na relação com as diversidades humanas.

Todas essas questões ecoam significativamente sobre os trabalhos envolvendo pesquisa social em educação, uma vez que ampliam as barreiras do processo de coleta dos dados.

O resultado desse baixo reconhecimento do valor da pesquisa social por parte da sociedade em geral e das/os professores/es em sala de aula é que, mesmo diante de temas tão atuais e instigantes quanto necessitados de problematização social e reflexão crítica quanto os abordados nessa pesquisa, é difícil contar com a adesão de voluntários dispostos a participar e dar sua contribuição.

Após a aplicação dos questionários, foi dado início a fase de organização e tratamento dos dados. Esse momento é fundamental dentro do trabalho de pesquisa, pois se configura como uma primeira etapa da análise dos dados e precisa estar vinculado à escolha prévia do método de análise e interpretação dos resultados.

A Análise Temática é um método qualitativo de análise de dados produzidos por meio de pesquisa que busca examinar e interpretar aspectos ou elementos registrados em um determinado *corpus de dados*, destacando temas ou padrões conectados aos interesses investigativos e em resposta ao problema de pesquisa.

Conforme Braun e Clarke (2006) “*corpus* de dados refere-se a todos os dados coletados para um determinado projeto de pesquisa, enquanto o conjunto de dados refere-se a todos os dados do *corpus* que está sendo usado para uma análise particular” (p. 5-6).

Por se tratar de um método flexível, pode partir tanto de uma abordagem indutiva quanto dedutiva no levantamento destes temas ou padrões de dados.

Em uma abordagem indutiva, os temas são extraídos a partir da própria análise dos dados e pode-se afirmar que são orientados pelos mesmos.

No caso da abordagem dedutiva, já existe um conjunto pré-estabelecido e bem-definido de temas ou categorias, pois o interesse teórico e analítico do pesquisador está posto ou concentrado em determinados aspectos dos dados que foram identificados como imprescindíveis à construção do diálogo reflexivo em relação ao fenômeno ou problema estudado.

Além disso, os temas podem ser identificados em nível semântico ou interpretativo, ou seja, de acordo com os significados explícitos nos dados ou por meio de uma análise das ideias subjacentes aos mesmos.

Definida a escolha metodológica pela aplicação da Análise Temática de Braun e Clarke (2006) na interpretação dos dados, foi necessário ter clareza de que para alcançar os objetivos dessa pesquisa não seria suficiente verificar a recorrência semântica de palavras ou expressões, mas principalmente levantar a percepção subjetiva de conceitos e intencionalidades presentes nos discursos escritos, exigindo do pesquisador atenção e sensibilidade ao que foi expresso e também ao que foi propositalmente esquecido ou negligenciado.

Lembrando que nessa pesquisa o *corpus de dados* constituiu-se por meio das respostas dadas as questões abertas e fechadas propostas em um questionário de pesquisa, e que para a construção deste foi necessário definir e organizar as perguntas em blocos temáticos, facilitando a leitura e interpretação das questões pelos participantes, bem como a posterior análise dos dados.

Partindo dessa realidade, é possível inferir a escolha metodológica pela abordagem dedutiva dos dados na aplicação da Análise Temática, uma vez que a

própria organização do instrumento de pesquisa solicitava a predefinição dos temas chave no processo investigativo.

Além disso, retomando e analisando o problema de pesquisa evidenciou-se que o processo de construção de respostas já indicava a necessidade de perscrutar algumas temáticas específicas, as quais orientaram essa prévia determinação dos temas relevantes ao estudo.

Conforme Braun e Clarke (2006) “um tema captura algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa e representa algum nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados” (p. 10).

Dessa forma, as categorias ou temas elencados para a efetivação da pesquisa foram: **diferenças, diversidade e pluralidades humanas; educação, educação inclusiva e escola; formação de professores e atuação pedagógica na diversidade.**

Ainda segundo Braun e Clarke (2006) “a “chave” de um tema não depende necessariamente de medidas quantificáveis – mas em termos de capturar algo importante em relação à questão geral da pesquisa” (p. 10).

Ao eleger o tema “diferenças, diversidade e pluralidade humana” intencionou-se investigar a percepção dos participantes em relação aos processos de construção social das diferenças humanas, ou seja, quais aspectos da pluralidade humana são compreendidos e destacados como constituintes do grupo das diversidades e por quê o são, visto que nem toda a diferença é socialmente encaixada nessa percepção, impactando inclusive a definição, construção e o direcionamento das políticas públicas para a diversidade humana. Além disso, também buscou-se levantar quais as diferenças são interpretadas como mais significativas ou impactantes na vida dos sujeitos, procurando dessa forma desvelar àquelas que, pelo olhar dos educadores, seriam mais significativas abordar na construção da reflexão crítica e no desenvolvimento e aprimoramento da atuação pedagógica na diversidade.

O tema “educação, educação inclusiva e escola” proporcionou a sondagem do conceito de educação a partir da função ou objetivo desta na sociedade. Nessa categoria também foram investigados os entendimentos a respeito da educação inclusiva e o papel das políticas públicas, da escola e dos educadores na promoção

dos objetivos ou princípios da educação inclusiva, elencando ainda quais os maiores desafios enfrentados nesse sentido a partir da percepção dos participantes da pesquisa.

O último tema estabelecido – formação de professores e atuação pedagógica na diversidade – buscou revelar informações objetivas sobre os processos de formação dos profissionais participantes da pesquisa em relação as diferentes pautas ou públicos vinculados à educação inclusiva, bem como a percepção desses profissionais em relação a efetividade prática dos assuntos abordados em tais processos de formação. Nesse bloco também foram investigados os conceitos de formação continuada e formação permanente, e a opinião dos participantes em relação a relevância desses processos e da utilização da pesquisa em uma perspectiva de autoformação para a promoção da educação inclusiva e da qualidade e o aprimoramento da atuação pedagógica na diversidade. Além disso, foram verificados aspectos subjetivos da atuação pedagógica, como a percepção dos profissionais em relação às próprias práticas e vivências de sala de aula no que tange à diversidade humana, e quais aspectos poderiam contribuir para a promoção dos princípios da educação inclusiva dentro dos espaços educativos.

A partir destes três temas principais, a análise das respostas indicadas ou descritas nos questionários apontou os conceitos, os entendimentos e a percepção que cada participante carrega em relação aos assuntos abordados, produzindo uma complexa e imbrincada rede de dados, cujos entrelaçamentos apontam os principais resultados evidenciados para a população estudada.

Porém, antes mesmo de dar início a essa análise reflexiva dos resultados apurados, é interessante conhecer a caracterização geral do grupo de voluntários que se dispôs a participar da pesquisa.

Trata-se de onze mulheres e um homem. Destas/e, nove se autodeclararam pessoas brancas, uma preta e duas pardas. Apenas um/a dos/as participantes era pessoa com deficiência. A maioria indicou ser adepta do catolicismo (sete participantes), mas também espíritas (quatro respondentes) e um/a representante das crenças evangélicas. Dez são moradoras de zonas urbanas e dois de áreas rurais. Em relação ao percurso formativo, todas/os possuem especialização, sendo que apenas um/a indicou ter cursado magistério em nível médio, porém esta última

informação pode ter sido prejudicada pela possibilidade de distorção interpretativa. Sobre a atuação profissional destes participantes, dez trabalhavam na etapa da Educação Infantil e dois no Ensino Fundamental. O tempo de experiência profissional apurado na maioria foi de mais de dez anos de atuação (oito profissionais), porém dois participantes indicaram possuir entre cinco e dez anos e outros dois até cinco anos na profissão.

Partindo desse vislumbre inicial da população estudada, dentro da primeira categoria elencada, cujos assuntos abordaram as questões relacionadas as diferenças, diversidades e pluralidades humanas, os resultados sugerem que não há clareza de distinção entre os conceitos de diferença e diversidade humana.

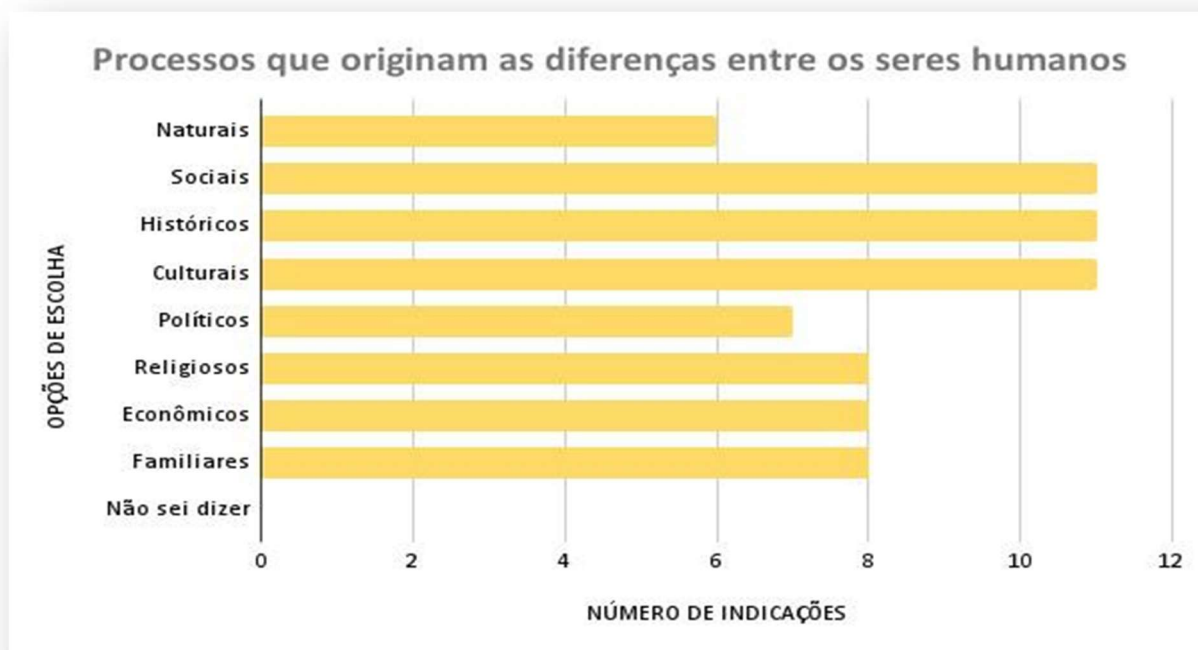
Nesse sentido, cabe problematizar que a diversidade humana é composta pelas diferenças, mas nem todas as diferenças são interpretadas como diversidade. Conforme Gomes (2007),

Os seres humanos, enquanto seres vivos, apresentam diversidade biológica, ou seja, mostram diferenças entre si. No entanto, ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas, passaram a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória (...) o ser humano enquanto parte da diversidade biológica não pode ser entendido fora do contexto da diversidade cultural (p. 20).

Dessa forma, as diferenças podem ser consideradas algo natural, mas a diversidade é uma invenção social.

Nesses termos, embora de forma paradoxal, as respostas evidenciaram essa compreensão de que as diferenças possuem origem em sistemas naturais, mas igualmente vinculam-se a diversidade construída por meio de processos sociais e culturais (gráfico 1):

Gráfico 1 - Processos que dão origem as diferenças entre os seres humanos



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

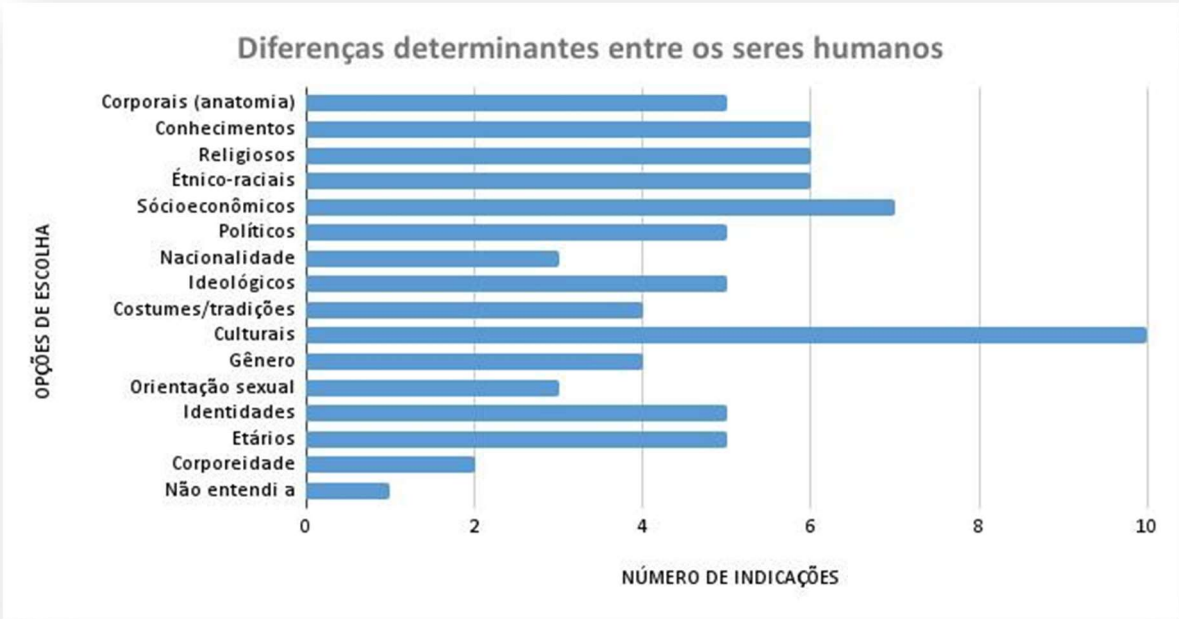
Cabe ainda destacar que, analisando o registro das respostas às questões descritivas (abertas), os processos naturais surgiram nestas com maior ênfase, ficando praticamente empatados em primeiro lugar com as citações dos processos sociais.

Retomando a questão da dificuldade de distinção entre os conceitos de diferença e diversidade, talvez seja esse o ponto de partida para a compreensão de algumas contradições evidenciadas na análise dos resultados.

É o caso da indicação de quais diferenças são consideradas determinantes ou muito significativas na vida dos sujeitos (gráfico 2) em comparação àquelas que são percebidas como vinculadas à estereótipos e preconceitos (gráfico 3):

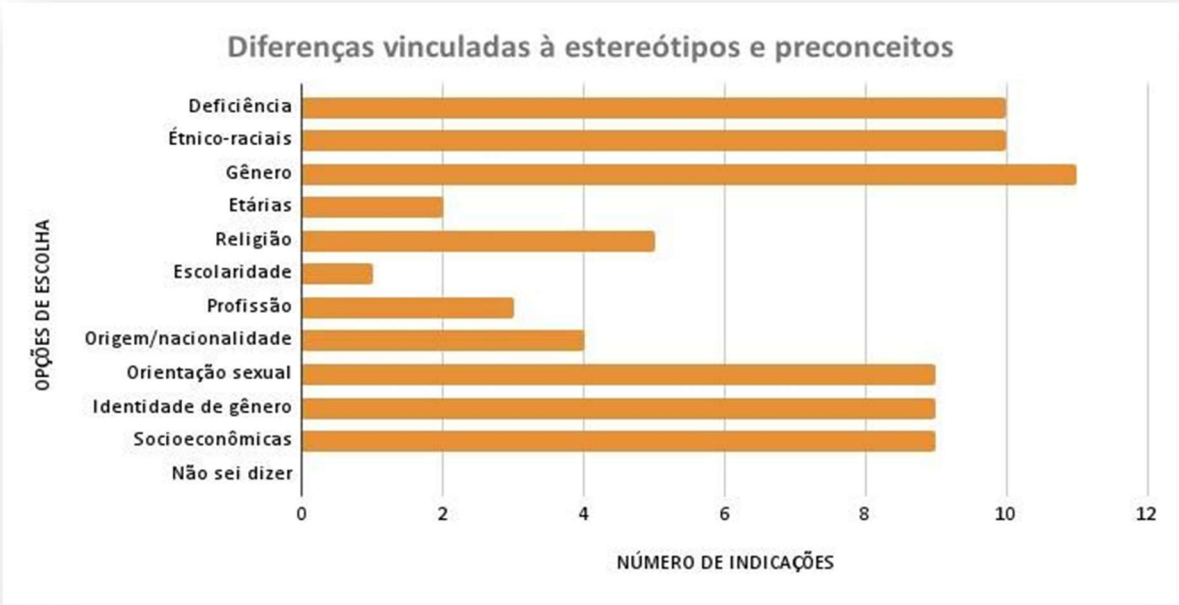


Gráfico 2 - Diferenças determinantes entre os seres humanos



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Gráfico 3 - Diferenças vinculadas a estereótipos e preconceitos



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Questionados ainda quanto as diferenças que expõem os sujeitos a experiências de vulnerabilidade social, são apontadas em primeiro lugar (66,7% de

indicações) as relacionadas com deficiências, as étnico-raciais e os padrões socioeconômicos e em segundo lugar (58,3% de apontamentos) as de gênero e orientação sexual.

Diante das respostas dadas é possível observar, portanto, que as diferenças apontadas como mais impactantes e determinantes na vida das pessoas não são as mesmas percebidas como vinculadas a experiências de rotulação, preconceito e vulnerabilidade social, o que representa uma dicotomia conceitual.

A despeito dessa incoerência interpretativa em relação as diferenças mais significativas, existe o entendimento compartilhado daquelas que devem receber maior atenção dentro dos espaços educativos (gráfico 4):

Gráfico 4 - Diferenças que devem ser consideradas no ambiente da escola



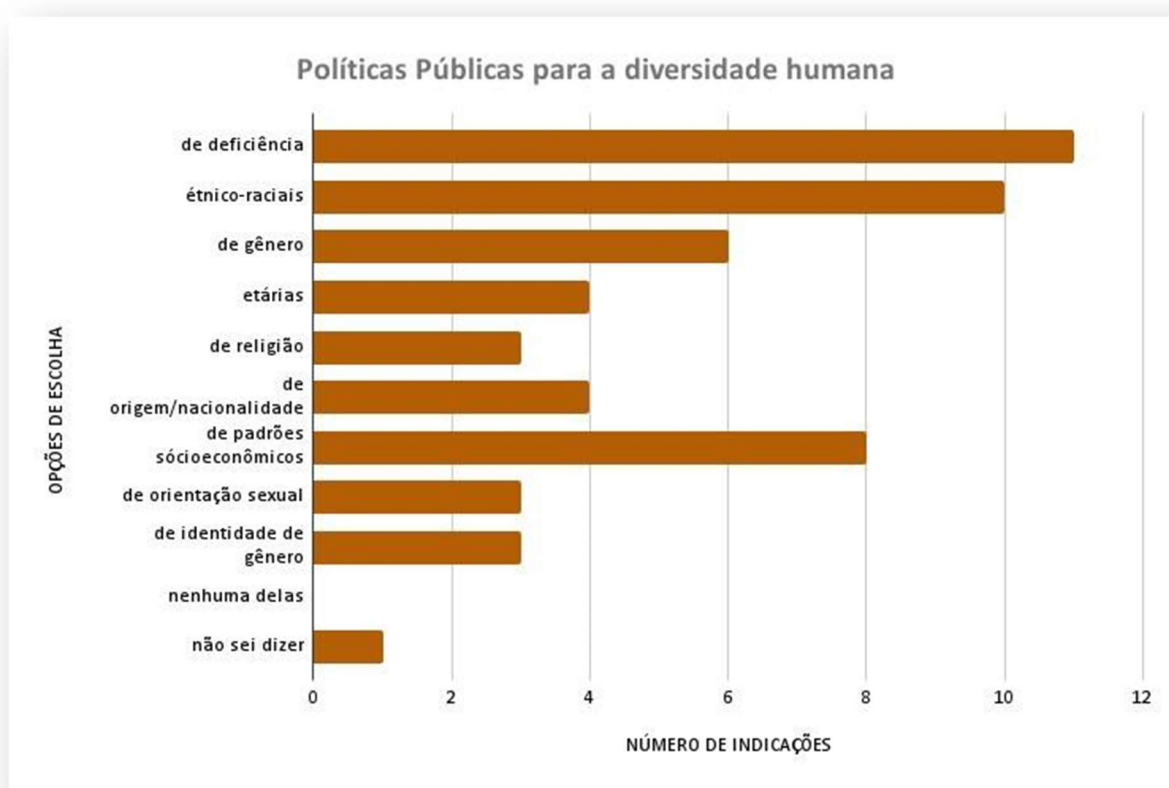
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Nesse caso as diferenças culturais, corporais, religiosas, étnico-raciais e de costumes e tradições ganham destaque, revelando que no entendimento destes profissionais tais dimensões da diversidade humana necessitam de maior atenção, reflexão e efetividade na promoção de práticas inclusivas, seja por meio da mediação

pedagógica, da organização do trabalho pedagógico, de maior disponibilidade de recursos materiais e/ou humanos e políticas públicas mais efetivas, conforme será melhor detalhado posteriormente.

No entanto, ainda dentro deste mesmo tema das diferenças, diversidades e pluralidades humanas, buscou-se perscrutar também o conhecimento dos participantes a respeito de quais diversidades humanas recebem reconhecimento político e institucional, sendo capazes de produzir políticas públicas (gráfico 5):

Gráfico 5 - Políticas Públicas que contemplam a diversidade humana



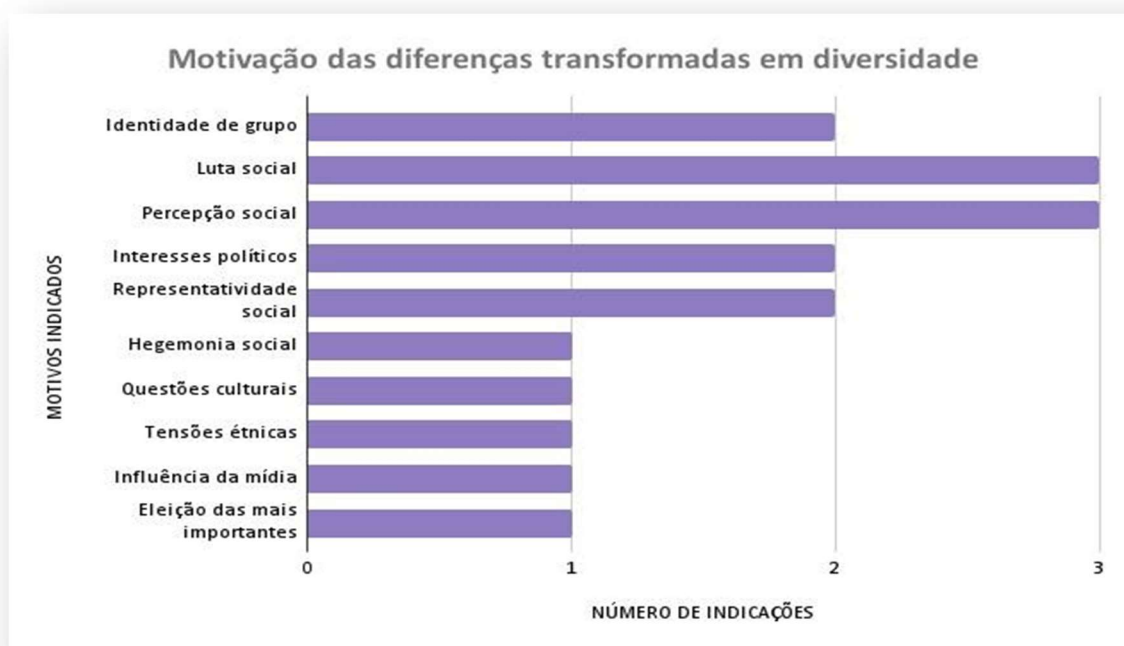
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Nesse sentido fica explícito o conhecimento dos participantes sobre a existência de políticas públicas destinadas as pessoas com deficiência, de legislações que tratam das questões étnico-raciais e as ações referentes as problemáticas de gênero e de ordem etária. No entanto, não foi possível determinar qual o nível de aprofundamento em tais conhecimentos, ainda que tenha sido manifestada a percepção da efetividade das políticas em análise.

Para os participantes da pesquisa, embora haja o reconhecimento da existência de políticas públicas em atenção às diversidades humanas acima descritas, o sentimento é de que as mesmas não alcançam a eficácia ou eficiência necessárias, sendo incapazes de promover verdadeiramente a inclusão social dos grupos minoritários ou considerados socialmente mais expostos a situações de violação de direitos e vulnerabilidade. As políticas públicas apenas “contemplam” as necessidades de cada grupo, permanecendo muito aquém da efetividade prática na promoção da transformação ou mudança da cultura social de onde nascem e estão situadas as raízes do preconceito, desrespeito e discriminação desses grupos ou populações. Ainda assim, acreditam que entre as políticas existentes, aquelas destinadas ao tratamento das questões étnico-raciais são as que mais se aproximam dos resultados a que se propõem. Conforme Ribeiro (2019) “embora as desigualdades nas oportunidades para negros e brancos ainda sejam enormes, políticas públicas mostraram que têm potencial transformador na área” (p. 23).

Concluindo a análise desse primeiro tema proposto, foi questionado aos participantes quais seriam os motivos que levam algumas diferenças humanas a se destacarem frente as demais (gráfico 6):

Gráfico 6 - Motivos que transformam a leitura das diferenças em diversidade



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Por se tratarem de respostas descritivas, os retornos produzidos nessa questão proporcionaram reflexões diversas e interessantes.

A leitura da importância da construção de uma identidade de grupo ficou expressa na associação direta desta com as questões de representatividade e luta social. A lógica inferida das respostas recebidas é de que se não há a construção da autopercepção de um determinado grupo ou minoria em relação às suas próprias características, especificidades e necessidades não se constitui uma representatividade ativa e capaz de também fazer ecoar sua voz frente à hegemonia de outros grupos sociais. Essa falta de representatividade influenciaria fortemente a luta pela igualdade de acesso aos direitos e consequente edificação da equidade social, responsável por equalizar a oferta real de oportunidades a todas as pessoas.

De maneira resumida, o entendimento apresentado é de que a falta de identidade de grupo resulta no acanhamento da representatividade social, enfraquecendo a luta pela igualdade de acesso aos direitos constituídos e as oportunidades reais, impactando a percepção das necessidades de determinado grupo em relação aos demais.

Problematizando as questões étnico-raciais, afirma Ribeiro (2019) que,

PERCEBER-SE CRITICAMENTE implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas (p. 47).

Ainda que possa ser considerado um argumento válido diante desse complexo cenário, vale refletir, no entanto, que essa visão de mundo e sociedade em certo ponto também carrega uma leitura preconceituosa da realidade, uma vez que culpabiliza os próprios grupos oprimidos pela invisibilidade sofrida.

Os interesses políticos também foram citados como promotores da percepção das diferenças sociais, uma vez que muitas vezes elegem suas pautas de acordo com o momento, os movimentos sociais e as oportunidades que surgem, buscando por meio de seus discursos garantir o engajamento e os votos de determinada população.

Na verdade, essa apropriação política da diversidade humana tanto pode apresentar viés positivo quanto negativo para a sociedade.

Debater as características, necessidades e interesses de grupos socialmente vulneráveis, buscando contribuir para a construção do debate político e o diálogo democrático das pautas inclusivas, visando a elaboração políticas públicas cada vez mais assertivas é algo positivo e desejável.

Nesse sentido pondera Gomes (2017) que,

As políticas públicas para a diversidade podem transversalizar as demais políticas e, ao mesmo tempo, serem formuladas e implementadas de forma afirmativa, por determinado tempo, a fim de corrigir desigualdades históricas que incidem sobre determinados coletivos sociais marcados por uma diferença reconhecida social e politicamente (p. 13).

No entanto, aproveitar-se dessas mesmas pautas de forma perversa e perversiva, pronunciando discursos que mais fomentam o ódio e o distanciamento entre os diferentes grupos sociais do que promovem a reeducação dos preconceitos e a transformação cultural da sociedade, deve ser considerado tão irresponsável quanto perigoso. Relembra e reflete Gomes (2017),

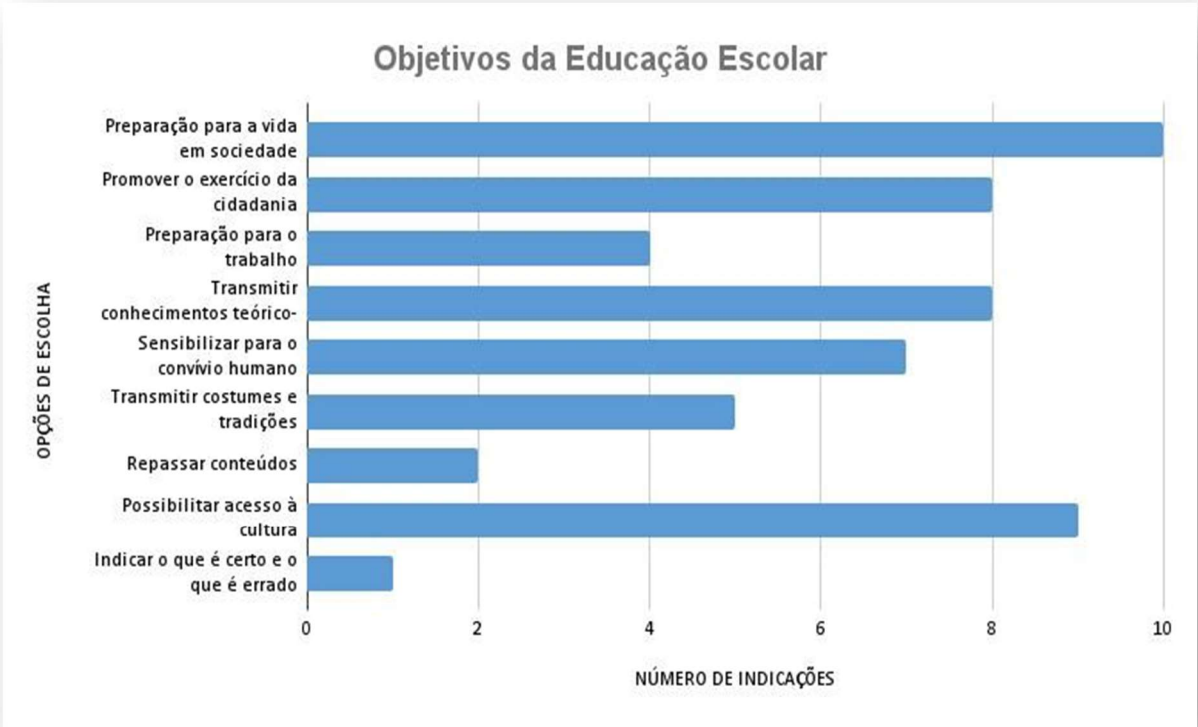
Assistimos, a partir de maio de 2016, uma ofensiva das forças conservadoras e capitalistas no Brasil. Ofensiva que se dá na Europa, América Latina, África. E que se concretiza em novas formas de golpe de Estado, de retirada de direitos, de violência midiática e policial, de violência no campo e contra os povos indígenas e quilombolas. A intensidade da ofensiva conservadora no mundo é proporcional ao tanto que as lutas sociais conseguiram abalar as fortes estruturas do capitalismo e do colonialismo que ainda perduram em nosso imaginário, políticas e práticas. (...) Essa face conservadora, preconceituosa, arrogante, autoritária que muitas vezes disfarçamos e relutamos aceitar que ela existe. Perturba-nos quando nos mostra que não são apenas as políticas transversais e de ações afirmativas que devem se preocupar com a superação do racismo, da LGBTfobia, do machismo, da misoginia, do preconceito de classe e das várias formas de violência. Mas que essas devem ser preocupações centrais de uma sociedade diversa e democrática (p. 19-21).

Ao iniciar a análise dos resultados obtidos para o segundo tema elencado nesse trabalho – **educação, educação inclusiva e escola** – foi necessário retomar a pergunta e o objetivo da pesquisa a fim de manter o foco interpretativo sobre os aspectos relevantes nesse sentido.

A busca pela compreensão dos participantes a respeito dos objetivos da educação (gráfico 7) e a função social da escola (gráfico 8) subsidia a interpretação

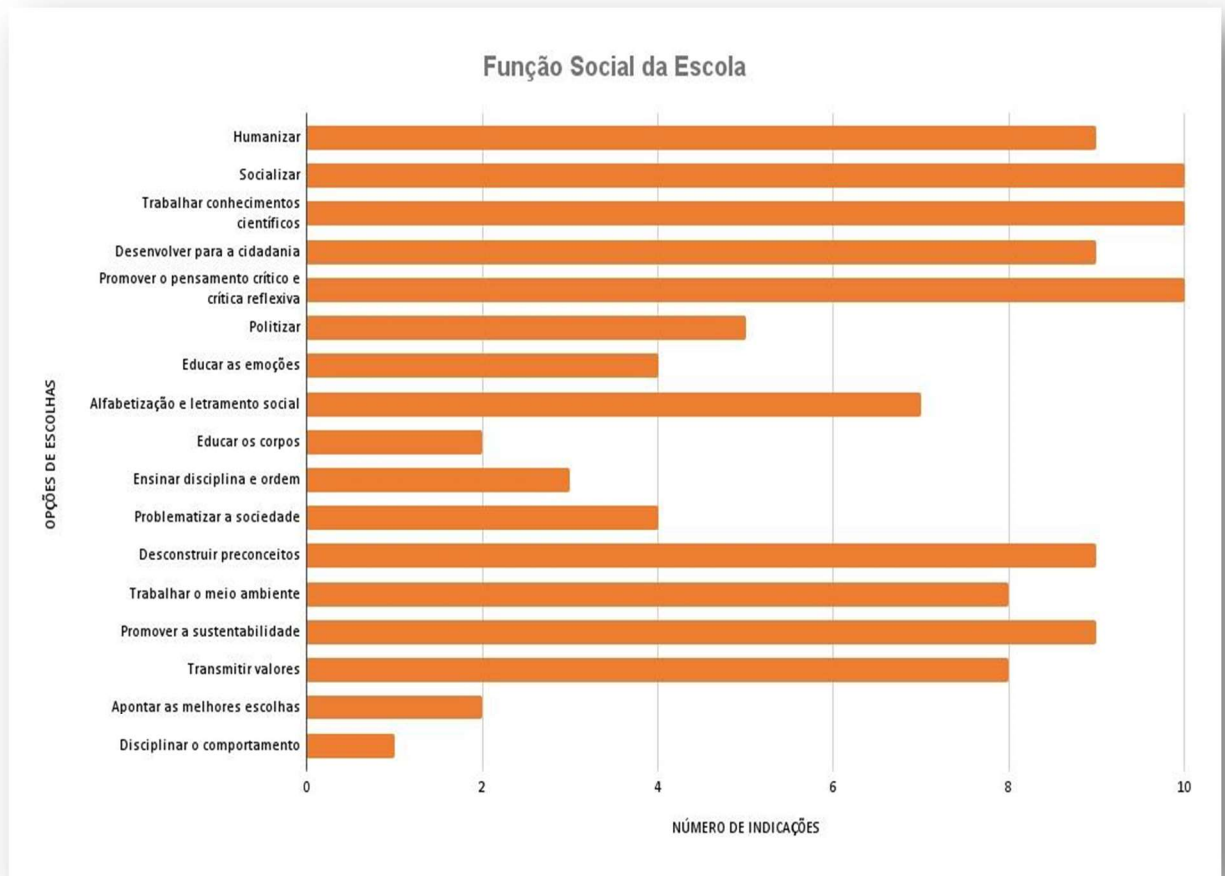
quanto à percepção dos mesmos em relação à educação inclusiva e o acolhimento das diversidades humanas de forma específica e geral.

Gráfico 7 - Objetivos da Educação Formal



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Gráfico 8 - Função Social da Escola



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Relacionando os resultados encontrados para essas duas importantes questões respondidas pelos participantes da pesquisa é possível perceber que os principais objetivos atribuídos à educação e a função da escola referem-se de forma mais direta a aspectos sociais, como a “preparação para a vida em sociedade”, “socialização” e a “promoção do pensamento crítico e a crítica reflexiva”, ambos com mais de 80% das indicações. O acesso à cultura, o desenvolvimento da cidadania, a humanização e desconstrução dos preconceitos e a promoção da sustentabilidade também surgem destacados em pelo menos 75% dos apontamentos. Tratando mais especificamente das funções da escola, o trabalho com os conhecimentos científicos também é citado por mais de 80% dos respondentes, embora esse índice não tenha sido corroborado na percepção dos objetivos mais significativos da educação.

Novamente nesse bloco de questões emergem contradições conceituais a serem refletidas: como pode a humanização figurar como função da escola em 75%



das indicações enquanto a sensibilização para o convívio humano foi assinalada como objetivo da educação em menos de 60% das respostas? Da mesma forma, a desconstrução dos preconceitos ser eleita como função da escola por 75% dos participantes enquanto a problematização da sociedade não chegou a alcançar 35% de suas escolhas nesse sentido?

As respostas dadas a respeito dos objetivos da educação nas questões abertas também acompanham o entendimento do caráter social da educação, tendo sido transmitida, repetitivamente, a concepção da sua função como sendo o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo social e a formação integral para o exercício da cidadania na promoção do bem-estar comum na sociedade. O desenvolvimento intelectual e de habilidades também surgiram nas respostas, mas em número menos significativo de referências.

Esse “jogo conceitual”, onde educação e escola são percebidas como fundamentais no desenvolvimento e aprimoramento social, mas não necessariamente na problematização dos processos sociais e da própria subjetividade humana, pode esconder um possível indício do receio das/os docentes em abordar e trabalhar tais aspectos, considerando a complexidade da atuação pedagógica nesse sentido.

Conforme avalia Gomes (2007),

a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (p. 25).

A compreensão do conceito de Educação Inclusiva foi revelada pelos participantes por meio de resposta à questão aberta nesse sentido. A maioria indicou que se trata de um modelo educacional que acolhe a todas e todas, considerando suas diferenças e particularidades, promovendo a inclusão e a integração social.

Essa percepção foi corroborada por outra questão – de formato fechado – onde os participantes foram convidados a indicar quais seriam os objetivos da Educação Inclusiva (gráfico 9). Nesse caso, a opção “garantir o direito de acesso e permanência à educação para todas as pessoas” foi marcada em 91,7% das respostas e “promover

o acolhimento e respeito a todas as pessoas” e “incentivar a convivência respeitosa entre as diferenças e pluralidades sociais” alcançaram 83,3% como índice de escolha.

Porém, igualmente nessa questão surgiram aspectos a problematizar: “desconstruir estereótipos e preconceitos, desnaturalizando processos de hierarquização e exclusão” foi apontado como objetivo da Educação Inclusiva por apenas 75% das/os respondentes e “exaltar e valorizar a diversidade e pluralidade humana como algo positivo e desejável” por tão somente 58,3% delas/es. Em outros termos, isso equivale a dizer que 25% das/os participantes da pesquisa não acreditam que a Educação Inclusiva deva trabalhar os aspectos históricos e sociais responsáveis pela construção das diversidades e que mais de 40% delas/es não investem na valorização da diversidade humana como um objetivo da referida Educação Inclusiva.

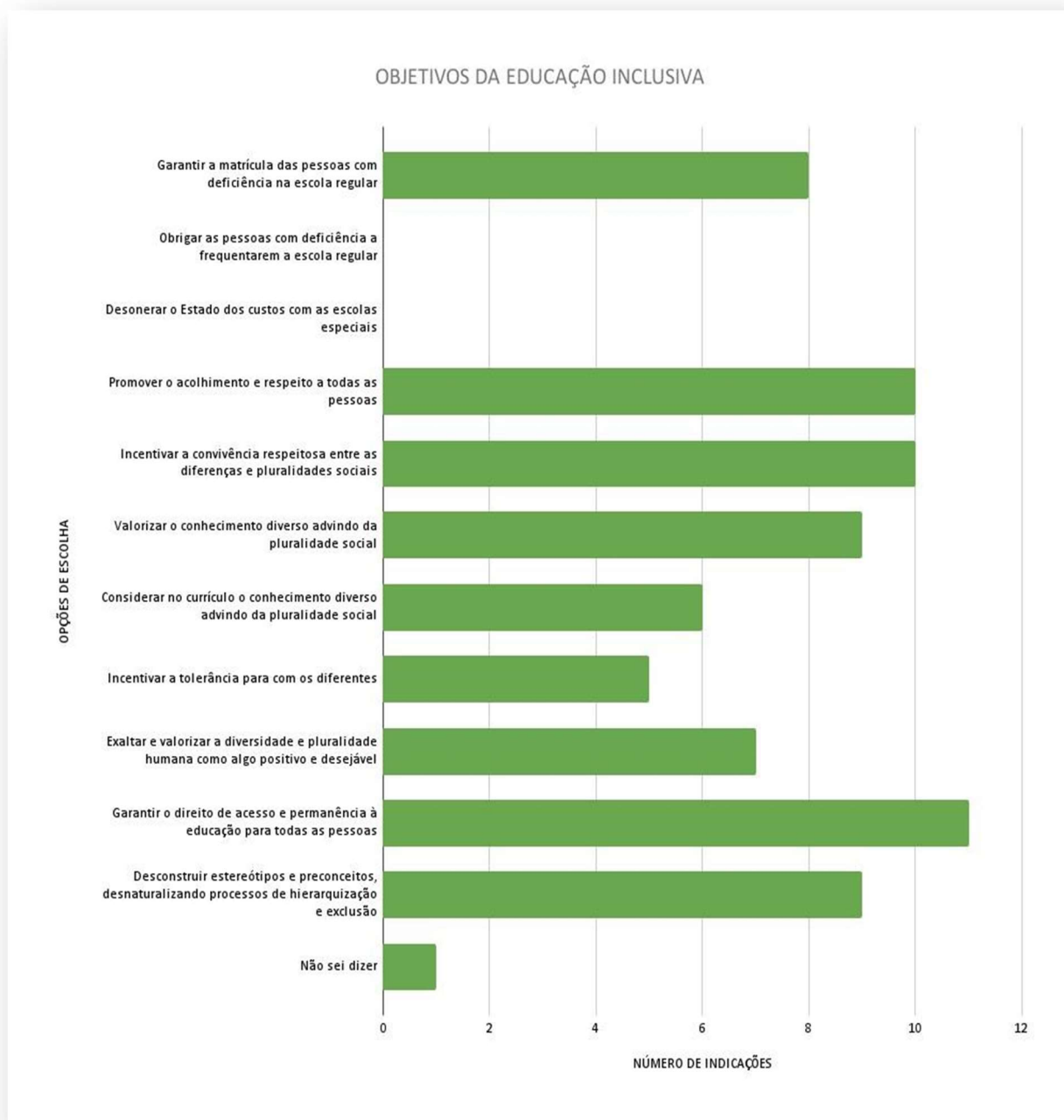
Outra dicotomia conceitual encontrada nas respostas dadas a essa mesma questão diz respeito à “valorização do conhecimento diverso advindo da pluralidade social” que foi apontado como objetivo da Educação Inclusiva em 75% das respostas, enquanto que “considerar no currículo o conhecimento diverso advindo da pluralidade social” só surgiu indicado por 50% dos respondentes.

Será possível valorizar o conhecimento oriundo da diversidade social sem incluí-lo no próprio currículo? Porventura não seria o determinismo curricular o responsável por selecionar e valorar narrativas, modelando leituras e percepções de mundo ao especificar aquelas que são válidas e quais outras podem – ou devem – ser desconsideradas? Não poderia essa ser então considerada uma forma de exercício de controle e poder?

Segundo Freire (1996),

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (p. 24).

Gráfico 9 - Objetivos da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

De forma geral, os resultados apurados para essa questão reafirmam os entendimentos encontrados para os objetivos da educação e da escola que, apesar de conectados as questões sociais, surgem descolados da própria problematização da sociedade. A Educação Inclusiva por sua vez, embora vinculada ao ideal de educação para todos e todas, que considera e promove o respeito e acolhimento as diversidades e pluralidades humanas, não está compreendida como um projeto de

crítica e reflexão social, ou mesmo de valorização da diversidade humana a partir de sua efetiva consideração no currículo escolar.

Nesse sentido, acolher sem valorizar se traduziria em tolerância apenas e inclusão é muito mais que isso, é a construção de um novo paradigma social, onde as diferenças são percebidas enquanto essência humana, mas não como diversidades que hierarquizam as pessoas em classes ou subespécies valoradas pela forma como experienciam a vida e não pelo seu próprio direito de ser e existir com dignidade e igualdade de oportunidades e condições.

Em relação ao papel da escola na Educação Inclusiva (gráfico 10) os resultados apurados indicam a compreensão generalizada (100% das respostas) de que a escola deve “atender a todos/as os/as estudantes independentemente de suas condições biopsicossociais”, sendo que a maioria (91,7% das indicações) acredita que também é função da escola “promover o acolhimento e respeito a todas as pessoas”, “incentivar a convivência respeitosa entre aqueles que são diferentes” e “exaltar e valorizar a diversidade e pluralidade humana como algo positivo e desejável”.

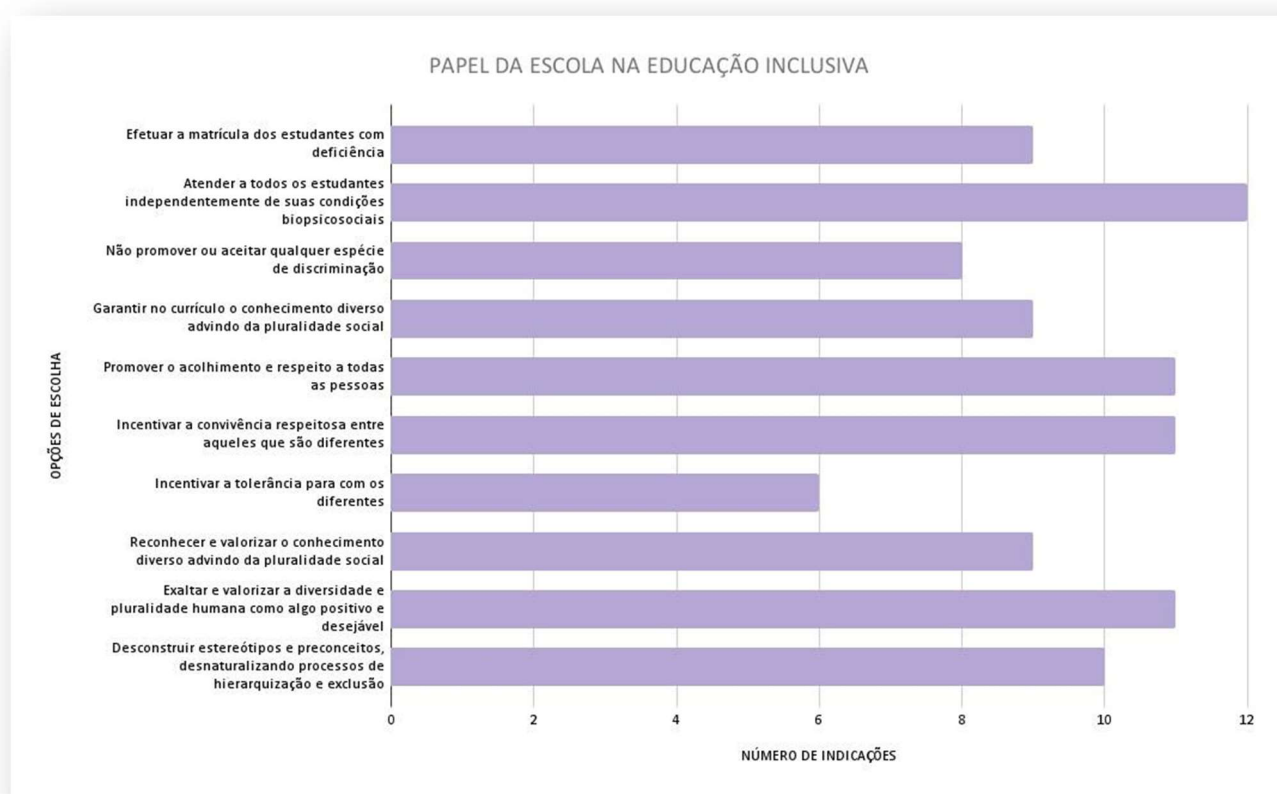
Já o índice de marcações para “desconstruir estereótipos e preconceitos, desnaturalizando processos de hierarquização e exclusão” cai um pouco em relação aos anteriores, representando papel da escola na Educação Inclusiva na opinião de 83,3% dos participantes somente. O entendimento de que é função da escola “garantir no currículo o conhecimento diverso advindo da pluralidade social” e “reconhecer e valorizar o conhecimento diverso advindo da pluralidade social” é ainda menos significativo, tendo sido atribuído por apenas 75% das/os pesquisadas/os, índice esse semelhante aos encontrados em alternativas similares na pergunta sobre os objetivos da educação inclusiva.

Nessa questão, o destaque fica por conta do resultado de 66,7% de indicações verificado para a alternativa “não promover ou aceitar qualquer espécie de discriminação”, lembrando tratar-se do questionamento quanto ao papel da escola na Educação Inclusiva, pois leva a inferir que para mais de 30% das/os professoras/es participantes da pesquisa, ocorrências discriminatórias ainda poderiam ser “toleradas” no ambiente escolar. Conforme o grande educador Paulo Freire (1996) “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de

discriminação. A prática preconceituosa de raça, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 20).

Esse é um dado preocupante, indicando a necessidade de maior aprofundamento por meio de pesquisas ou estudos posteriores, visto que não há como avançar no ideal de escola inclusiva se o preconceito ainda for uma realidade aceita, tolerada ou mascarada dentro dos espaços educativos.

Gráfico 10 - Papel da Escola na Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Em relação ao papel das políticas públicas na Educação Inclusiva, as respostas colhidas indicam que, na percepção das/os participantes, as mesmas devem estar alinhadas aos objetivos anteriormente indicados por elas/es para esse ideal de educação: “garantir o direito de acesso e permanência a educação para todas as pessoas”, em 91,7% das escolhas; “garantir a matrícula das pessoas com deficiência na escola regular”, com 83,3% das marcações; “promover o acolhimento e respeito a todas as pessoas” e “incentivar a convivência respeitosa entre aqueles que são

diferentes” em 75% dos apontamentos; “desconstruir estereótipos e preconceitos, desnaturalizando processos de hierarquização e exclusão” para 66,7% dos respondentes e “exaltar e valorizar a diversidade e pluralidade humana como algo positivo e desejável” definido em pouco mais de 58% dos retornos.

Nesse mesmo contexto, quando questionados a respeito dos problemas ou dificuldades para efetivação da Educação Inclusiva encontrados nas escolas (gráfico 11), com exceção da alternativa “acessibilidade arquitetônica” – que surgiu disparada em primeiro lugar – os demais resultados de maior relevância surgiram muito próximos, revelando a multiplicidade e complexidade do cenário atual:

Gráfico 11 - Desafios encontrados na escola para efetivação da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

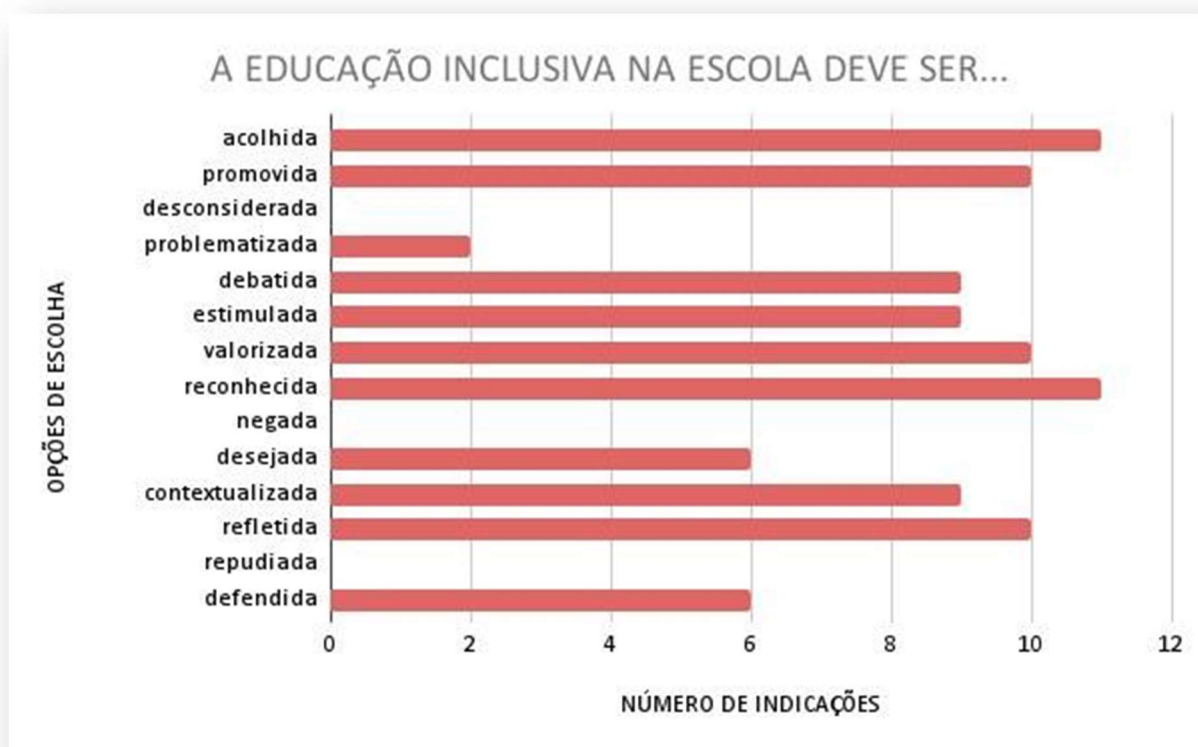
Ainda assim, as questões apontadas podem ser classificadas em dois grandes grupos: aquelas de ordem estrutural (como acessibilidade física, gestão e organização de recursos e do trabalho pedagógico e as próprias políticas públicas) e as humanas

(barreiras atitudinais e a formação dos profissionais e a parceria familiar), indicando a necessidade de atuação nessas duas frentes a fim de construir ações efetivas na promoção da Educação Inclusiva nos espaços escolares.

Destaca-se mais uma vez a baixa representatividade da problematização a respeito do currículo e da percepção de seu impacto frente aos desafios da implementação dos ideais da Educação Inclusiva nos espaços estudados.

Mesmo diante dos desafios apontados, a percepção dos participantes quanto ao tratamento que deve ser dado à Educação Inclusiva dentro das escolas (gráfico 12) é positiva, uma vez que as alternativas escolhidas pela maioria indicam a necessidade de reconhecimento e acolhimento de seus princípios. A promoção, valorização e reflexão crítica também surgem como aspectos significativos nesse sentido, bem como a relevância de ser estimulada, contextualizada e debatida nos espaços educacionais.

Gráfico 12 - Tratamento dado à Educação Inclusiva nas escolas



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

No entanto, também é necessário destacar que apenas metade das/os professoras/es acredita que a Educação Inclusiva deva ser defendida ou desejada nas escolas, e pouco mais de 15% entende que necessite ser problematizada.

Esses retornos pouco animadores a respeito da Educação Inclusiva sugerem que a percepção do dimensionamento e da complexidade das dificuldades anteriormente indicadas possam estar suplantando a capacidade de resposta das escolas e principalmente das políticas públicas na defesa pela implementação dos ideais inclusivos.

Vale ressaltar que, em resposta ao questionamento quanto ao maior desafio em relação a efetivação da Educação Inclusiva, os participantes destacaram ser a formação das/os profissionais envolvidas/os o aspecto mais relevante a ser considerado nesse sentido.

Iniciando então a análise dos resultados relacionados justamente aos processos de formação, a primeira questão abordada foi sobre a presença ou não do tema Educação Inclusiva na formação inicial das/os profissionais pesquisadas/os.

Em relação a essa pergunta, 75% das/os participantes responderam positivamente à interpelação. No entanto, questionadas/os ainda quanto à suficiência dessa formação como esteio para a atuação pedagógica no contexto da diversidade ou pluralidades humanas, a resposta foi contrária no mesmo percentil, evidenciando uma percepção negativa em relação à eficácia do processo formativo inicial nesse sentido.

No próximo item investigado – a formação continuada – a primeira preocupação foi verificar o significado atribuído ao termo. Da maioria das respostas inferiu-se a compreensão de que se trata de um processo contínuo de atualização, guiado pelas necessidades cotidianas e por importantes demandas associadas ao contexto educativo. Além disso, o aprimoramento dos conhecimentos para a promoção da qualidade na prática educativa também foi citado por uma parcela significativa dos participantes e a promoção da reflexão crítica a partir da realidade vivenciada surgiu ressaltada em pelo menos um dos retornos.



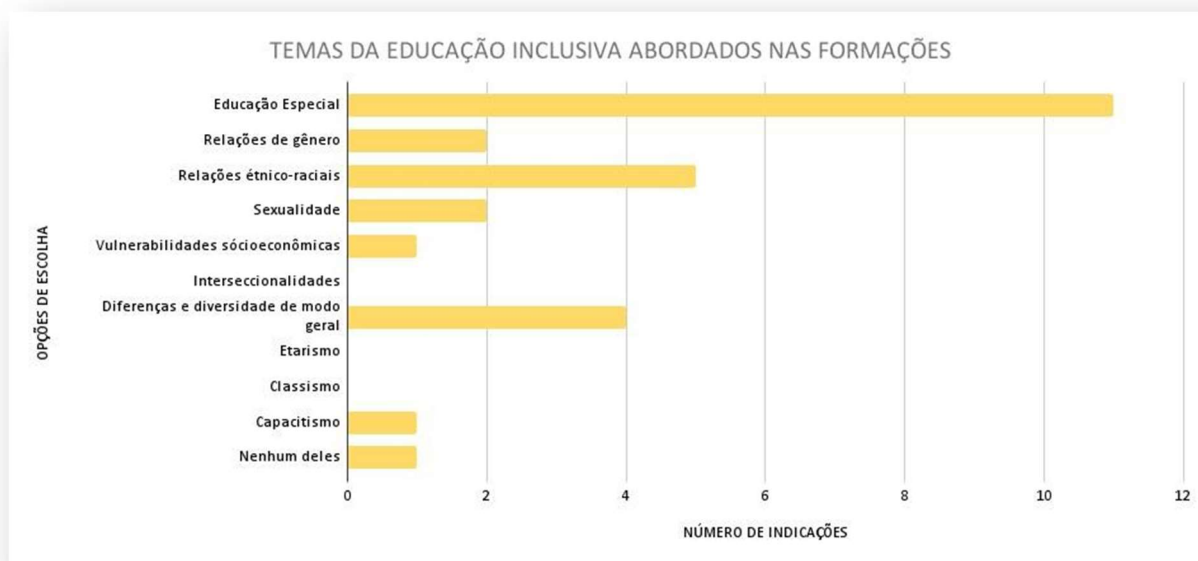
Dois comentários a respeito da necessidade de apoio – inclusive financeiro – de políticas públicas para a promoção da formação continuada também merecem destaque, sendo que uma delas invocou o direito das/os professoras/es de escolher as formações de acordo com os temas que melhor lhes atendam diante das realidades vivenciadas no contexto de cada um/a, podendo ser esta indicação interpretada como uma crítica direta as formações coletivas e sem opção de escolha promovidas pelas secretarias de educação.

Revelado o conceito associado ao termo, questionou-se as/os professoras/es se haviam participado de alguma formação continuada abordando Educação Inclusiva. Todas/os responderam afirmativamente, no entanto, mais de 65% revelou ter sido necessário empregar recursos financeiros próprios para acessar e promover sua formação.

Ainda assim, e acompanhando a percepção atribuída ao desenvolvimento do tema Educação Inclusiva no processo de formação inicial, mais de 66% dos participantes responderam que os aprendizados construídos na formação continuada também não foram ou não estão sendo suficientes para embasar sua atuação pedagógica na diversidade.

Com o interesse em desvelar quais as instâncias da Educação Inclusiva foram reconhecidas e abordadas junto as/os professoras/es participantes da pesquisa (gráfico 13), questionou-se a respeito dos temas ou aspectos estudados:

Gráfico 13 - Temas da Educação Inclusiva e Processos de Formação



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Nesse momento é possível conectar aspectos revelados no processo inicial da pesquisa, ainda durante a coleta dos dados para revisão bibliográfica, quando foi verificado que os trabalhos vinculados às temáticas da Educação Especial superavam em grande número as demais possibilidades albergadas pelas pautas da Educação Inclusiva, constituindo-se como o principal aspecto encontrado na pesquisa a partir desse descritor.

Da mesma forma, conforme demonstrado pelos dados acima apresentados, os estudos relacionados à Educação Especial ocupam espaço privilegiado nas formações para a Educação Inclusiva, sugerindo agregarem maior interesse na seleção e constituição dos currículos formativos acadêmicos ou não.

Sem desconsiderar a importância da problematização e reflexão dos desafios relacionados à promoção da Educação Especial, essa realidade reflete a desconsideração histórica e cultural de determinados temas, mesmo diante de sua presença e relevância incontestável na sociedade brasileira. É o caso das relações étnico-raciais, das questões envolvendo gênero e sexualidade, do preconceito regional e socioeconômico entre outros.

Nesse sentido e retomando a reflexão a respeito das marcas que o processo de escolarização deixa nas pessoas – incluindo aqui as professoras e professores – cujo resultado são “corpos e mentes escolarizados”, cabe ponderar sobre a reprodução de modelos internalizados por esses indivíduos ao longo das próprias vivências dentro da escola na sua atuação docente. Talvez isso explique o fato de até hoje organizarem-se filas de meninos e meninas, disponibilizarem-se brinquedos conforme as “preferências” (?) de cada gênero, empregarem-se as cores rosa e azul para distingui-los etc. Além disso, e de forma bem mais preocupante, segue-se reforçando o sexismo, o racismo e o etnocentrismo por meio de expressões ou falas que uma linguagem displicente (inocente ou não) “frequentemente carrega e institui” (Louro, 2003, p. 64).

Diante dessas realidades, as temáticas priorizadas nos processos de formação tomam ainda maior dimensão. No entanto, como iniciar o processo de desconstrução de velhas práticas e dos equívocos conceituais reproduzidos nas práticas docentes, se os próprios processos de formação não os questionam e problematizam, permanecendo à margem do necessário e urgente processo de atualização?

Independentemente dessa realidade, foi solicitado aos participantes que indicassem os principais desafios relacionados aos processos de formação. Não houve consenso significativo nesse sentido, porém a desconsideração da realidade onde atuam as/os professoras/es e os desafios na transposição dos conhecimentos teóricos em práticas efetivas apresentaram maior destaque em relação as demais opções. Além disso, também foram citadas a escolha das temáticas a serem tratadas e os estudos focados em teorias e não em possibilidades práticas como realidades a serem problematizadas.

Dentro desse mesmo bloco de questões outro aspecto investigado diz respeito à compreensão das/os professoras/es em relação ao conceito de formação permanente. O entendimento mais comum aponta a formação permanente como uma espécie de constância na participação em formações continuadas, buscando atualização e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. A busca por conhecimento para o desenvolvimento pessoal e profissional, guiado pelos interesses e necessidades de cada profissional também emergiram das respostas coletas. A noção de que a formação das/os professoras/es deve ocorrer dentro dessa concepção

de formação permanente é compartilhada por pelo menos 75% das/os participantes da pesquisa.

O juízo nesse sentido é emitido a partir da percepção de que o trabalho das/os professoras/es implica necessidade de estudo e atualização constante, não apenas em função das demandas por ampliação e aprimoramento dos conhecimentos, mas também pelo entendimento de que os saberes precisam estar atentos e conectados as mudanças sociais.

Outras duas respostas destacaram-se em função das possibilidades de reflexão.

A primeira ressalta que a busca por especialização marca e difere o modelo de profissional, uma vez que demonstra a preocupação com a qualidade e o aperfeiçoamento das próprias práticas pedagógicas. Essa concepção vem ao encontro do conceito mais ampliado de formação permanente, uma vez que engloba a perspectiva de busca pela autoformação, considerando a apropriação crítica do senso de comprometimento em relação ao próprio desenvolvimento profissional. Aliás, nesse sentido, quando interpeladas/os sobre de quem seria a responsabilidade pela promoção dessa formação permanente, 83,3% das respostas deram conta de que se trata de um compromisso de todas e todos as/os envolvidas/os no processo, compreendendo tanto as/os professoras/es quanto as redes de ensino.

Conforme Trombetta, S., Zitkoski e Trombetta, L.C. (2023)

Não é possível desenvolver uma educação de qualidade nos dias atuais sem a disposição para a pesquisa e a aprendizagem permanente, pois só assim é possível desafiar os educandos para a atualização constante de sua formação teórica através de um conhecimento atualizado, inovador, com eficácia política. A essência da educação emancipatória está na formação continuada com base na pesquisa e na capacidade de desenvolver conhecimento próprio. O educador/a precisa ter consciência que sua formação nunca está concluída (n.p.).

A segunda resposta afirma que é a qualidade e não a quantidade das formações que deve ser considerada. Sem dúvida, aqui se trata de um argumento válido, porém complexo, uma vez que a definição do que pode ou não ser considerado “uma formação de qualidade” não é exata, variando de acordo com o entendimento dos participantes. Ainda assim, a qualidade das formações precisa ser debatida e

figurar no bojo das discussões sobre o tema, uma vez que constitui fiança na construção e apropriação crítica e significativa dos conhecimentos.

A percepção a respeito da utilização de pesquisa como possibilidade de autoformação também foi investigada, sendo que mais de 83% das/os participantes concordam ser essa uma alternativa viável.

No entendimento das/os profissionais, o acesso e emprego de pesquisa oportuniza autoatualização e promoção da reflexão crítica, servindo como auxílio e apoio ao desenvolvimento da atuação pedagógica. Segundo Freire (1996)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 16).

Relacionando por fim os temas formação permanente e educação inclusiva foi apurado o entendimento generalizado das/os professoras/es de que o primeiro contribui efetivamente para a promoção do segundo, uma vez que oportuniza a autorreflexão, autoatualização e a construção de novos conhecimentos, favorecendo a qualidade e atuando como facilitador do trabalho pedagógico.

O último tema investigado por meio do trabalho de pesquisa foi a atuação pedagógica das/os professoras/es em consideração ao contexto da diversidade e pluralidades humanas. Trata-se do núcleo, o objetivo fim de todo o caminho percorrido. A dimensão desse interesse está pautada justamente no impacto social e relevância do objeto em análise, uma vez que sua essência é justamente a vivência real do processo educativo. Tamanho significado esteve presente desde o início, permeando e guiando a organização do projeto, tendo surgido por isso mesmo em todos os blocos de questões.

Inicialmente foi importante desvelar a opinião das/os participantes em relação ao tratamento que deve ser dado à diversidade e as pluralidades humanas dentro dos espaços educacionais, considerando que toda a atuação pedagógica começa e se fundamenta nas próprias crenças individuais das/os professoras/es. Nesse sentido, mais de 83% das respostas apontaram a necessidade de que sejam percebidas e

75% que devem ser reconhecidas, acolhidas e contextualizadas. A indicação para que sejam refletidas criticamente emergiu em 58,3% dos retornos e a manifestação de que devem ser valorizadas em apenas 50% das respostas.

Ao serem questionados quanto a percepção de como é trabalhar pedagogicamente aspectos relacionados a diversidade e pluralidades humanas dentro das escolas, 75% das/os professoras/es responderam ser relevante e possível, sendo que mais de 66% igualmente acreditam ser positivo. Em contraponto, quase 60% dessas/es profissionais também indicaram tratar-se de algo complexo, embora não desconfortável.

O fato da atuação pedagógica na diversidade ser considerada uma atividade complexa se alinha aos demais entendimentos até aqui expressos, no entanto, a falta de reconhecimento do desconforto causado diante da necessidade de abordar determinados temas, como a diversidade religiosa, orientação sexual ou identidade de gênero, parece descolada da realidade vivenciada dentro das escolas, uma vez que certos assuntos impactam e são impactados pela cultura, valores e o próprio subjetivismo das/os professoras/es, resultando no seu ocultamento ou em abordagens equivocadas, fundamentadas em preconceitos ou em apresentações rasas e pouco problematizadoras da sociedade. Esse desconforto, inclusive, seria a explicação do motivo pelo qual somente metade das/os professoras/es pesquisadas/os afirmou o entendimento de que as diversidades humanas devam ser valorizadas dentro dos espaços educacionais.

Além disso, a supressão de pautas vinculadas a diversidade e pluralidades humanas dos currículos formativos e escolares também é uma realidade perversa nas mais diversas etapas e nos sistemas de ensino, materializando as intencionalidades da cultura hegemônica por meio do braço forte das forças políticas dominantes no jogo do poder. Conforme Pacheco (2016),

Deste modo, e perante a diversidade com que a escola é confrontada na organização dos percursos escolares, que respondem a necessidades de públicos diferentes, o grande desafio é o de organizar o processo de desenvolvimento do currículo que seja democrático e inclusivo, sabendo-se, no entanto, que toda e qualquer forma escolar contém em si um potencial de discriminação, mais ainda se a escola usar a linguagem da instrução em detrimento da linguagem da educação. Pode-se dizer, por isso, que a discriminação é uma categoria criada a partir do interior da própria escola, ou seja, a escola, na forma como está organizada curricularmente, produz a desigualdade, não tanto no ponto de partida, mas essencialmente no ponto

de chegada ou na conclusão de ciclos e níveis escolares, pelo que a democratização através da educação é um ideal que estará sempre confrontado com políticas e práticas de discriminação curricular (p. 117).

Ainda abordando à atuação pedagógica na diversidade, as/os professoras/es relacionaram outros aspectos desse contexto, como a percepção de ser uma experiência desafiadora, porém estimulante, vivências necessárias, saudáveis e prazerosas por fim. Para Gomes (2007),

Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. A primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade (p. 17).

Esmiuçando e refletindo sobre sua própria realidade, destacaram o sentimento de solidão e falta de reconhecimento, mesmo diante das inúmeras dificuldades e dos desafios impostos pela complexidade dos cenários constituídos, além de um heroísmo e significativo esforço pessoal. Relataram falta de recursos, apoio técnico e norteamto, além de mais orientação quanto aos processos de inclusão. Uma sensação de insegurança também pode ser inferida das respostas coletadas e o reconhecimento da necessidade de mais formação.

Nesse sentido, aliás, a falta de formação é abordada como um fator de amplificação da complexidade natural atribuída à necessidade de desconstrução dos preconceitos oriundos da cultura familiar das/os estudantes e mesmo da percepção e do valor que é dado as diferenças.

Nesse contexto, a diversidade humana é percebida como problema ou conflito a ser resolvido, donde resulta a compreensão do valor da atuação pedagógica como espaço de promoção da empatia e do respeito na busca pela construção de equidade social.

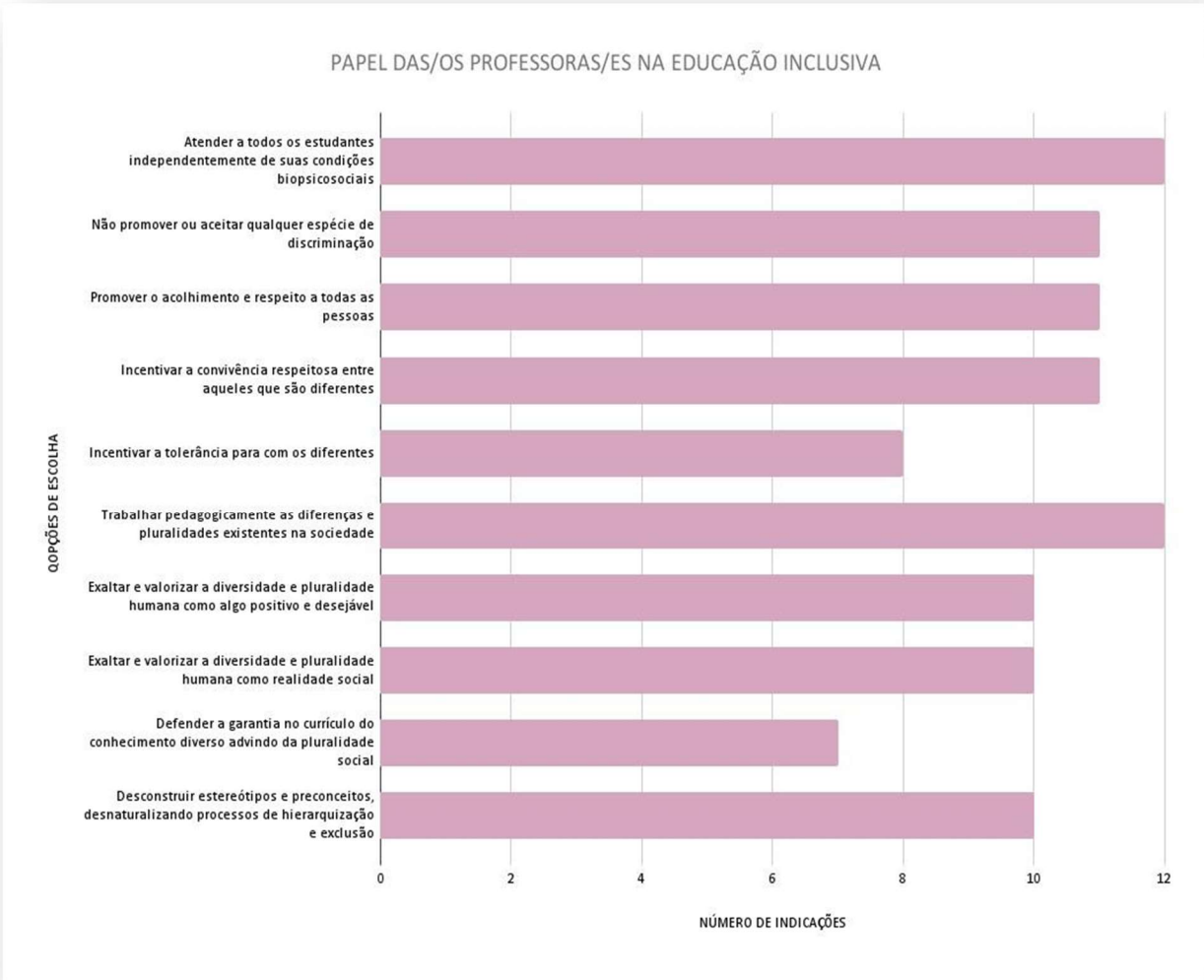
Apesar da percepção dos desafios dessa realidade, as respostas das/os participantes também demonstraram o reconhecimento da necessidade e da relevância social em trabalhar a dimensão cultural da diversidade e das pluralidades humanas na escola, compreendendo as possibilidades da atuação pedagógica no reconhecimento e compreensão das diferenças, bem como na diminuição dos preconceitos e estigmas a elas vinculados, sendo isso considerado algo positivo, além de uma função da escola.

Para Candau (2011),

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (p. 253).

Quanto ao papel das/os professoras/es na educação inclusiva (gráfico 14), os participantes parecem concordar em inúmeros aspectos:

Gráfico 14 - Papel Professoras/es na Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.



Nessa questão é significativo problematizar dois apontamentos, o que diz respeito a não discriminação e novamente sobre a questão do currículo.

Iniciando pela indicação de quase 92% das/os participantes de que é papel das/os professoras/es “não promover ou aceitar qualquer espécie de discriminação” retoma-se esse mesmo item já apresentado como possibilidade de escolha em relação ao papel da escola na Educação Inclusiva. Daquela feita, mais de 30% das respostas desconsiderou a opção, sugerindo não se tratar de uma prioridade o combate à discriminação no espaço escolar.

Aqui, o mal-entendido é desconstruído e o reconhecimento desse papel fundamental é ratificado pela quase totalidade das/os professoras/es.

Ainda uma vez retomando a questão do currículo, novamente a opção que designa a necessidade de problematização do mesmo no sentido de garantir a presença “do conhecimento diverso advindo da pluralidade social” não foi indicada como papel das/os professoras/es por mais de 40% dos participantes, sugerindo a concepção de que o currículo é algo determinado de cima para baixo e que portanto não pode ser modificado ou mesmo resignificado ainda que não atenda às necessidades ou especificidades das/os estudantes e da realidade das salas de aula no cotidiano escolar.

Conforme Oliveira e Martins (2011),

Incluir exige uma ação conjunta dos envolvidos no processo educacional, novos posicionamentos, reflexões efetivas sobre a prática educativa, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos. Trata-se de reconhecer que as dificuldades que os alunos apresentam não são apenas deles, visto que resultam, em grande parte, do modo como a educação é concebida e colocada em prática (p. 311).

Ainda nesse sentido, destacam as autoras que,

A partir do momento em que a escola compreende e implementa, na construção do seu currículo, princípios que subsidiem uma prática pedagógica favorecedora da aprendizagem de todos, consequentemente busca estratégias e alternativas capazes de tornar possível uma formação de acordo com o ritmo de cada um (Oliveira; Martins, 2011, p. 311).

Encaminhando o fechamento desse percurso investigativo, as/os participantes foram convidadas/os a refletir criticamente a respeito da própria atuação pedagógica.

Nesse interim, a maioria, cerca de 75%, acredita que somente em parte tem conseguido transpor os conhecimentos teóricos a respeito da educação inclusiva em práticas efetivas a favor da atuação pedagógica na diversidade, enquanto que menos de 17% afirmam que sim e quase 9% entendem que não.

Como justificativa para essa realidade, alegam a falta de apoio, de formação e de recursos mínimos, como a parceria de profissionais qualificados, a adaptação dos espaços e a garantia de acessibilidade. Também acreditam que a demanda atual supera os recursos humanos disponíveis e que o sucesso na referida transposição tem dependido exclusivamente do esforço pessoal de cada professor/a.

Nesse sentido, aliás, reforça Saviani (2009),

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (p. 153).

Interpelados ainda se avaliam que suas práticas em sala de aula estão em acordo com o que acreditam ser uma atuação pedagógica de qualidade no contexto da diversidade e pluralidades humanas, 50% responderam afirmativamente e 41,7% consideraram que apenas em parte.

Essa percepção afirmativa expressada por metade das/os professoras/es se apresenta um tanto intrigante se retomada a questão da transposição do conhecimento teórico a respeito da Educação Inclusiva em práticas efetivas, uma vez que a qualidade na atuação pedagógica deve ser compreendida e posicionada justamente no ponto de intersecção entre conhecimentos e práticas, garantindo efetividade do processo educativo.

Em relação aos outros quase 42% que entendem sua atuação pedagógica como alinhada apenas em parte as suas próprias crenças e expectativas a respeito da Educação Inclusiva, a justificativa é ainda a falta de apoio na superação das inúmeras barreiras educacionais, exalando um sentimento de impotência e exaustão diante da constante demanda por esforço pessoal.

Convidadas/os ainda de forma direta a expor as impressões e sentimentos despertados diante da realidade de atuar pedagogicamente na diversidade, as/os professoras/es demonstraram percepções de angústia, dúvida e incerteza, novamente ressaltando o próprio esforço na promoção dos ideais da educação inclusiva. A importância do tema foi ratificada, bem como o reconhecimento da ocorrência de falhas, mas a falta de apoio e o sentimento de solidão afloram constantemente, contribuindo para o rótulo de insuficiência registrado por alguns.

Concluindo percurso investigativo da pesquisa, foi solicitado as/os professoras/es que indicassem quais aspectos poderiam ser mais significativos na promoção da atuação pedagógica na diversidade, funcionando exatamente como esse apoio tão destacado por meio de suas escolhas e escritas.

As respostas apontaram soluções diversas, como políticas públicas mais efetivas, apoio técnico especializado e voltado à realidade de cada contexto educativo, a construção de redes de apoio e a ampliação dos recursos materiais e humanos. No entanto, dois aspectos emergiram mais significativos pela frequência em que foram citados: reflexão crítica e formação.

A reflexão crítica parece surgir atrelada não somente a problematização das questões que permeiam a diversidade humana e a própria educação inclusiva, perpassando sociedade e cultura, mas também sobre a efetividade das práticas educativas e do trabalho de construção dos limites e do respeito junto as/os estudantes. Nesse sentido problematiza Mattos (2007),

Na proporção em que a sociedade cumpre menos com suas tarefas de educar as crianças, no plano cultural, da disciplina e dos valores, mais exige que a escola o faça. É preciso chamar a sociedade para que assuma suas responsabilidades; e isso significa desenvolver um esforço educativo que deve ser conjunto (p. 26).

No entanto, enquanto esse ideal de um projeto educacional amplo parece distante e utópico, não há como abdicar ou transferir o compromisso da escola e consequentemente das professoras e professores em minimizar as lacunas geradas pelo desinteresse social na educação ética das novas gerações. Nesse sentido, a reflexão sobre as próprias práticas se coloca como possibilidade real de ação-transformação. Segundo Louro (2003),

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (p. 63).

Sobre a efetividade das práticas pedagógicas, entende-se que estão diretamente vinculadas aos processos de formação, por apoiarem-se nestes como base ao desenvolvimento das etapas de planejamento, execução metodológica e avaliação.

Nesse sentido, a formação, seja expressada simplesmente nesse termo ou associada ao adjetivo continuada, foi justamente o segundo aspecto que despontou ratificado inúmeras vezes, firmando a compreensão que as professoras e professores carregam a respeito do seu valor enquanto ferramenta necessária na aquisição de novos conhecimentos e no acesso aos elementos capazes de sustentar a reavaliação crítica e contínua de suas práticas.

Para Trombetta, S., Zitkoski e Trombetta, L.C. (2023),

Os professores devem ser para seus educandos exemplos vivos da pesquisa e da formação continuada, pois dessa forma irão influenciar positivamente os mesmos na busca do conhecimento autônomo. O ensino é inseparável da pesquisa e da formação continuada, da disposição para inovar. Educar, ensinar e pesquisar é buscar a qualidade da educação; é desenvolver a capacidade de questionar, é o princípio educativo que desenvolve a autonomia crítica e a cidadania (n.p.).

Dessa forma, os processos de formação reconhecidamente impulsionam o processo educativo, bem como o próprio desenvolvimento pessoal e profissional das professoras e professores, contribuindo de maneira efetiva para a superação das barreiras identificadas, particularmente aquelas de origem atitudinal, possibilitando assim a construção de alternativas e possíveis soluções diante da complexidade do cenário vivenciado nas escolas e em consideração a grandeza dos ideais da Educação Inclusiva.

Considerando então essa importância, o capítulo a seguir apresenta a proposta de *recurso educacional* elaborada a partir das reflexões construídas por meio desse trabalho investigativo, configurando-se também como uma possibilidade de formação na área de Educação Inclusiva para as/os profissionais envolvidas/os direta ou indiretamente na pesquisa, bem como todas/os aquelas/es que se interessam pelo tema.

## 5 RECURSO EDUCACIONAL

O compromisso ético e de responsabilidade social para com a entrega de um resultado objetivo e de valor em contrapartida aos benefícios colhidos por meio da participação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI constituiu-se como uma preocupação real desde o início da elaboração do projeto de pesquisa.

Esse resultado objetivo, antes chamado *produto educacional* e agora atualizado para *recurso educacional*<sup>1</sup>, pode ser definido como,

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019a, p. 16, *in* Freitas, 2021, p. 6).

Guiando-se pela gênese do conceito, é possível compreender que um produto ou recurso educacional possui características e finalidades bem delineadas, necessitando serem avaliados nesses termos a fim de garantir minimamente a qualidade do que está sendo entregue.

Nesse sentido, foi produzido um documento pelo Grupo de Trabalho de Produção Técnica delegado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Brasil, 2019b) especificando alguns critérios avaliativos para os produtos educacionais:

1. Aderência (critério obrigatório): O critério aderência se faz obrigatório para a validação de uma produção para o Programa de Pós-Graduação - PPG em avaliação, visto que os produtos deverão apresentar origens nas atividades oriundas das linhas de pesquisas/atuação e projetos vinculados a estas linhas.

<sup>1</sup> A fim de evitar dúvidas conceituais, cabe destacar que a alteração do termo *produto educacional* para *recurso educacional* não modificou a essência do conceito em si, apenas buscou atualizar a compreensão e o alcance da ferramenta.

2. Impacto: A avaliação deste critério está relacionada com as mudanças causadas pelo produto Técnico e Tecnológico no ambiente em que o mesmo está inserido. Para avaliar tal critério é importante entender o motivo de sua criação, onde a questão do demandante se torna de grande relevância, e também deve estar claro qual o foco de aplicação do produto, permitindo assim avaliar em qual(is) área(s) as mudanças poderão ser percebidas.

3. Aplicabilidade: O critério aplicabilidade faz referência à facilidade com que se pode empregar o Produto a fim de atingir os objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade como produção técnica.

4. Inovação: O conceito de inovação é muito amplo, mas em linhas gerais, pode-se definir como a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou a criação de algo novo.

5. Complexidade: Pode ser entendida como uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos (Brasil, 2019b, p. 22-25, *in* Freitas, 2021, p. 8).

Esses critérios podem e devem servir como base não apenas ao processo avaliativo, mas igualmente para a condução do planejamento e elaboração do produto ou recurso educacional.

Considerando tais especificações, o recurso educacional planejado e construído por meio desse projeto buscou primeiramente compreender as necessidades levantadas por meio dos resultados encontrados na análise dos dados relacionando-as a pergunta de pesquisa e as próprias intencionalidades da mesma.

Acredita-se que o critério de aderência foi construído e contemplado exatamente nesse ponto, uma vez que a tipologia ou concepção do produto não estava pronta e acabada já no começo do projeto, tendo sido elaborada paulatinamente de acordo e em função da realidade que foi se desenhando aos olhos da pesquisadora.

O critério da aplicabilidade foi considerado em termos da facilidade de aplicação e utilização do produto em função do público identificado como de interesse para seu consumo. A viabilidade de replicabilidade para uma parcela maior de pessoas, para além do público inicialmente intencionado, também constitui guia para a definição e escolha entre as diferentes possibilidades.

A inovação, nesse caso, foi o critério de maior impacto na decisão final do modelo de produto a ser entregue, uma vez que se almejava a construção de um resultado prático, objetivo, de fácil acesso e utilização ao mesmo tempo que

conectado à cultura digital que estrutura as relações e práticas sociais da atualidade. O tempo a ser investido no consumo do produto/recurso também era fator de preocupação, compreendendo ser ele – o tempo disponível (ou não) – o tesouro mais valioso que hoje em dia as pessoas têm para administrar.

Nesse sentido, a dimensão da complexidade assumiu duas dimensões diversas: uma enquanto critério avaliativo do produto/recurso proposto no sentido do quão complexo seria seu processo de desenvolvimento e elaboração, e outra enquanto problematização da relação entre a quantidade de informações e conteúdos considerados úteis ou relevantes a serem abordados pelo recurso educacional e o tempo ou esforço que o público de interesse estaria disposto a despendar para seu acesso e consumo.

Diante de todos esses aspectos, refletindo e buscando soluções viáveis considerando a inexperiência da pesquisadora na produção de materiais multimídia e visuais, a alternativa que melhor atendeu aos critérios de qualidade na elaboração do recurso educacional foi a opção pela gravação de uma série de *podcast's*.

Segundo Silva (2022)

Podcast é um conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou streaming, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar. Pode ser ouvido em diversos dispositivos, o que ajudou na sua popularização, e costuma abordar um assunto específico para construir uma audiência fiel (n.p.).

Dessa forma, o recurso em andamento por meio e a partir desse trabalho constitui-se na gravação de uma série de até doze arquivos de áudio, formato multimídia, acessíveis por meio de processadores *android* ou *IOS* disponíveis em aparelhos celulares, *tablet's* ou *notebook's*, desde que apresentem as especificações necessárias ao formato do arquivo. Todos os arquivos serão gravados com no máximo quinze minutos de duração, abordando questões relacionadas a problematização dos principais temas da pesquisa conforme especificado na figura 6.

Figura 6 - Planejamento temas e conteúdos para podcast

(continua)

Tema	Conteúdos a serem abordados	Participantes	Referências iniciais
1. Concepção de diferença e diversidade humana.	- Elaboração crítica dos conceitos de diferença e diversidade.	A Pesquisadora.	GOMES, Nilma Lino. <b>Indagações sobre currículo</b> : diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag4.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag4.pdf</a> . Acesso em: 05 set. 2024. FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
2. Construção social das diferenças.	- Percepção da construção histórica e social das diferenças; - Diversidade como produto de processos de dominação e hierarquização.	Professora convidada: Profa. Dra. Gabriela Maria Dutra de Carvalho.	
3. A origem do conceito de Educação Inclusiva	- Conceituando a Educação Inclusiva, suas origens e princípios.	A Pesquisadora.	<b>DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais</b> , 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf</a> . Acesso em: 02 set. 2024. <b>DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS</b> . Disponível em: <a href="https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos">https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos</a> . Acesso em: 02 set. 2024. UNESCO. <b>Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem</b> . Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <a href="https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990">https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990</a> . Acesso em: 02 set. 2024.
4. Educação, Educação Inclusiva e Direitos Humanos.	- O conceito de Educação e Educação Inclusiva nas legislações brasileiras: uma perspectiva de Direitos Humanos.	A Pesquisadora.	BRASIL. <b>Constituição Federal de 1988</b> . Brasília, 1988. Disponível em: <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a> . Acesso em: 02 set. 2024. _____. <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b> . Brasília, 1996. Disponível em: <a href="https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf">https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf</a> . Acesso em: 02 set. 2024.

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, 2024.



(continua)			
			<p><b>DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais</b>, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf</a>. Acesso em: 02 set. 2024.</p> <p><b>DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS</b>. Disponível em: <a href="https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos">https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos</a>. Acesso em: 02 set. 2024.</p> <p>UNESCO. <b>Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem</b>. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <a href="https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990">https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990</a>. Acesso em: 02 set. 2024.</p>
5. Educação Inclusiva e currículo.	- Escola, professoras/es e currículo: reverberações sobre a educação inclusiva.	Professora convidada: Profa. Dra. Cléia Demétrio Pereira	
6. Processos de Formação de Professoras/es: inicial, continuada e permanente.	- Conceituando os termos; - Elaboração crítica da realidade vivenciada por professoras e professores nos processos de formação profissional.	A Pesquisadora.	<p>BRASIL. <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>. Brasília, 1996. Disponível em: <a href="https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf">https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf</a>. Acesso em: 02 set. 2024.</p> <p>MATTOS, Isabel Cristina Rossi. <b>A formação permanente de professores</b>. Anuário da Produção Acadêmica Docente - v.1, n.1, 2007. Cogná Educação, 2007. Disponível em: <a href="https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/522">https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/522</a>. Acesso em 02 jun. 2024.</p> <p>TROMBETTA, Sérgio; ZITKOSKI, Jaime José; TROMBETTA, Luís Carlos. <b>Formação Permanente dos Educadores/as: o desafio da pesquisa</b>. Disponível em: <a href="https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/FORMACAO%20PERMANENTE%20DOS%20EDUCADORES-AS.pdf">https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/FORMACAO%20PERMANENTE%20DOS%20EDUCADORES-AS.pdf</a>. Acesso em: 20 set. 2024.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. <b>Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática</b>. Goiania: Alternativa, 2004.</p> <p>HOOKS, Bell. <b>Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade</b>.</p>
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, 2024.			

(continua)			
			<p>Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, 2013.</p> <p>NÓVOA, António. <b>Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar</b>. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.</p> <p>SAVIANI, Demerval. <b>Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro</b>. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPgHMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPgHMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&amp;lang=pt</a> . Acesso em: 20 set. 2024.</p> <p>TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. <b>Revista Brasileira de Educação</b>. [online] nº. 13, p. 05-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Disponível em: <a href="https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:42ee2a38-b6b7-4232-849a-64bb93240c84">https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:42ee2a38-b6b7-4232-849a-64bb93240c84</a> . Acesso em: 20 set. 2024.</p>
7. A diversidade humana: questões étnicas.	- A problematização das questões étnicas frente ao preconceito e as vivências nos espaços educacionais.	Professora convidada: Profa. Dra. Maria Helena Thomaz	
8. A diversidade humana: questões de Gênero, Sexualidade e Etariedade.	- A atuação pedagógica na diversidade e as vivências na escola frente às questões de gênero, sexualidade e etariedade.	Professora convidada: Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos	
9. A diversidade humana: questões de orientação religiosa.	- Laicidade, diversidade de credos, reconhecimento, respeito e valorização da diversidade religiosa em sala de aula.	Professor convidado: Prof. Dr. Marcos Rodrigues ou Profa. Dra. Renilda Nunes	
10. Atuação pedagógica na diversidade humana.	- Elaboração crítica da realidade vivenciada por professoras e professores na atualidade.	A Pesquisadora.	<p>BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. <b>Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação</b> . Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014">http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014</a>. Acesso em: 26 mar. 2023.</p>
Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, 2024.			

(conclusão)			
			<p>CANDAU, V. M. (2011). Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, 11(2), 332-344 Disponível em: <a href="http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf">http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf</a> . Acesso em: 01 mai. 2024.</p> <p>FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa</b>. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed., 1996. Disponível em: <a href="https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf">https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf</a>. Acesso em: 13 mai. 2024.</p> <p>FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia do oprimido</b>. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.</p>
11. O perigo de uma história única.	- Reflexões a respeito da construção histórica da diversidade humana e suas implicações na sociedade atual.	Professora convidada: Profa. Dra. Maria Helena ou Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos	
12. Todas as vozes importam.	- Novos olhares sobre a educação inclusiva e a atuação pedagógica na diversidade.	A Pesquisadora.	<p>CARVALHO, Rosita Edler. <b>Educação inclusiva: com os pingos nos is</b>. Porto Alegre: Mediação, 2005.</p> <p>FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. <b>Educação inclusiva</b>. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2003.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. <b>Indagações sobre currículo: diversidade e currículo</b>. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/s/pdf/Ensfund/indag4.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/s/pdf/Ensfund/indag4.pdf</a>. Acesso em: 05 set. 2024.</p> <p>HOOKS, Bell. <b>Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade</b>. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, 2013.</p>

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora, 2024.

Por se tratar de um planejamento dinâmico, serão disponibilizados para avaliação alguns arquivos já produzidos, enquanto outros terão sequência mesmo após a defesa do trabalho.

Trata-se de um instrumento simples para acesso e utilização e que guarda igualmente pouca complexidade no seu processo de elaboração e hospedagem, que ocorrerá no canal do Laboratório Educação e Sexualidade – LabEduSex da UDESC

na plataforma do YouTube. A página de apresentação desses arquivos seguirá o modelo apresentado na figura 7.

Figura 7 - Modelo apresentação páginas de podcast



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2024.

Essa escolha se justifica tanto pelos atributos pessoais da pesquisadora – que se reconhece mais afeita as palavras ditas do que as escritas – quanto ao perfil do público que se deseja alcançar, considerando ser este formado basicamente por professoras e professores, para os quais a disponibilidade do tempo é quase sempre escassa e disputada por uma imensa variedade de conteúdos a consumir.

O objetivo principal desse produto/recurso é justamente oferecer um vislumbre prático e rápido a respeito das questões que emergiram pouco problematizadas ou carentes de reflexão crítica na análise e interpretação dos dados levantados na pesquisa.

Especificamente intenciona-se promover a construção inicial do debate a respeito da promoção da educação inclusiva dentro dos espaços investigados e quiçá para além deles. Pretende-se igualmente despertar o interesse e a curiosidade investigativa das professoras e professores, no sentido de problematizar a construção social das diferenças e avaliar criticamente a sociedade e cultura em que estão inseridos. A percepção da força e dos interesses políticos dominantes materializados nas determinações do currículo e do impacto da representatividade social dos grupos mais vulneráveis também são reflexões desejáveis.

Dessa forma, entende-se que o recurso educacional aqui descrito também pode ser classificado como um ato de formação ou autoformação, uma vez que deve instigar a apropriação crítica de novos conhecimentos, promovendo a validação da pesquisa como ferramenta nesse sentido. Trata-se então de formação com o reconhecimento da responsabilidade pessoal e profissional das professoras e professores em relação ao seu processo de autoatualização, ou seja, uma ação positivamente relacionada ao conceito de formação permanente.

O último critério que direciona a avaliação da qualidade dos produtos educacionais – impacto – é possivelmente o mais difícil de auferir. Obviamente que ao se planejar qualquer ação educativa paralelamente surgem expectativas quanto ao seu alcance e os resultados que pode entregar. No entanto, por mais detalhado seja o planejamento e mais cuidadosa a escolha e aplicação da metodologia, é necessário considerar que os efeitos se produzem por meio da interação entre objeto e sujeito, a partir dos sentidos construídos na apropriação do primeiro pelo segundo. Ou seja, o impacto produzido, e posteriormente traduzido em novas práticas que finalmente se

transferem gerando efeitos objetivos sobre o espaço de atuação, depende fundamentalmente do quanto os temas e a abordagem que se lhes dá faz sentido para os sujeitos de sua ação, gerando empatia ou simples desconsideração.

Nesse sentido, cabe tão somente ao autor trabalhar criticamente a construção de seu objeto de modo a tornar-lhe o mais significativo e provocante possível. Então é necessário problematizar o quê, a quem e para que se destina, perguntas estas que alicerçam a construção sistemática do planejamento de quaisquer projetos educativos. Além disso, reconhecer as necessidades do seu público, a relevância das questões abordadas para sua vida pessoal e profissional e projetar os possíveis benefícios das transformações no modo de pensar e agir desse público destacando-os na abordagem dos temas são formas de alavancar maiores chances de sucesso para o empreendimento idealizado.

Concluindo, o recurso educacional elaborado por meio desse trabalho de pesquisa será divulgado e primordialmente direcionado aos espaços investigados, no entanto, por tratar de temas que interessam a toda a coletividade das/os profissionais envolvidas/os com a educação no país e que em termos de educação inclusiva registram vivências e realidades as quais compartilham e as/os aproximam, possui potencial de reflexão-ação para além desses espaços, dificultando, ainda que de uma maneira positiva, a verificação dos possíveis impactos que venha a produzir.

Esclarecida e finalizada mais essa etapa de registro do trabalho construído, encaminha-se a partir daqui o fechamento de todo esse percurso investigativo-reflexivo, sendo que no capítulo a seguir são apresentadas as conclusões finais e as percepções da autora em relação aos resultados recolhidos por meio dessa pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença é característica inerente à espécie humana. Todas as pessoas são diferentes, sendo esse entendimento socialmente compreendido e aceito. A diversidade, no entanto, é um conceito que agrega as diferenças percepções construídas a partir de dimensões históricas, sociais e culturais que podem vir a ser responsáveis por (re)produzir o preconceito. A demonstração dessa concepção é simples, bastando refletir sobre porque alguns aspectos das diferenças humanas não pertencem ao “rol da diversidade”, como a cor dos olhos ou dos cabelos, enquanto outros, como a própria cor da pele, constituem-se como diferenças que se traduzem em diversidade, arrastando atrás de si, infelizmente, uma série de estereótipos oriundos das experiências históricas e sociais vivenciadas por indivíduos e coletividades inteiras.

A cultura e a religião, dentro do processo histórico, também possuem seu papel como “construtoras da diversidade”, colaborando de alguma forma na reprodução de ideias e costumes que embasam e promovem comportamentos e atitudes preconceituosas e levianas, direcionadas contra pessoas e grupos considerados “fora do padrão” socialmente determinado e aceito no enquadramento dos seres humanos compreendidos como corretos e normais.

É por meio dessa realidade, por vezes cruel, que a sociedade vem se organizando há séculos, definindo papéis sociais e lugares a serem ocupados pelas pessoas a partir de aspectos como gênero, raça, etnia, nacionalidade, orientação sexual, status socioeconômico, profissão, religião, dentre outros, impactando a vida de indivíduos planeta a fora, todos os dias.

A educação formal, compreendida como aquela que acontece em espaços eminentes de convívio social – as escolas – também (re)produz essas experiências, contribuindo de maneira objetiva para o continuísmo de lamentáveis práticas.

Tais aspectos, quando percebidos e criticamente analisados, estabelecem inquietações e provocam a necessidade de problematização dos contextos observados.

Foi dessa forma que se constituiu esse trabalho de pesquisa, partindo do desejo de encontrar respostas para determinadas situações, verificadas dentro das escolas, que se relacionam com a organização dos espaços, tempos, currículo e, principalmente, com a atuação docente, situada tanto nos planejamentos e escolhas metodológicas, como na forma de lidar com as questões pertinentes à diversidade humana dentro das salas de aula.

A fim de situar o leitor a respeito da construção do pensamento da autora, que se fundamenta nas concepções de mundo elaboradas a partir de suas experiências pessoais e profissionais – a própria história de vida – a primeira parte do trabalho apresentou um memorial descritivo, que também serviu como importante espaço de autoconhecimento e autodescoberta, promovendo a leitura crítica de suas escolhas e expectativas para o futuro. Conforme Josso (2002)

Falar das suas experiências formadoras é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Mas é também uma certa maneira de representarmos o facto que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência da qual ela extrairá as informações úteis às nossas transacções conosco próprios e/ou com o nosso meio humano e natural (p. 34).

Ainda nessa primeira parte foram apresentadas criticamente, mas de maneira breve, as temáticas inscritas no horizonte da pesquisa, bem como justificada a relevância e necessidade da iniciativa.

Em resposta à necessidade de percepção e problematização dessas relevantes questões sociais relacionadas com a diversidade humana, importantes órgãos internacionais vinculados à educação apresentaram ao mundo o ideal da educação inclusiva, convocando governos, entidades e instituições vinculadas ao meio educativo a contribuírem nesse processo, construindo meios para a superação dos preconceitos arraigados às dimensões percebidas como diversidade.

A educação inclusiva, portanto, constitui-se de uma série de princípios a serem adotados na educação e nos processos educativos de modo amplo e generalizado, desde as políticas públicas e a formação dos profissionais até as decisões administrativas e pedagógicas que permeiam o cotidiano das escolas e salas de aula.



Tais princípios já estão incorporados nos documentos norteadores e em diversas políticas públicas no Brasil. Um exemplo disso foi a atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), que trouxe a diversidade como princípio formativo e elemento fundamental no projeto de atualização.

No entanto, mesmo diante dessas orientações, ainda há desconpassos conceituais ou interpretativos a problematizar. A análise de revisão de literatura acerca das pesquisas acadêmicas produzidas a partir da temática da educação inclusiva indica que os trabalhos estão em sua maioria focados em aspectos ou problemas relacionados à educação especial. Poucas são as pesquisas que abordam questões étnico-raciais e raras as que tratam das diferenças culturais (nacionalidade) ou socioeconômicas. Sexualidade é um tema praticamente inexistente e as problematizações de gênero totalmente nulas. Nesse sentido fica expressa a invisibilidade de certos temas, apesar de sua importância social.

A revisão de literatura também indicou que a formação docente é reconhecida como imprescindível no processo de construção da educação inclusiva e ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, tais problematizações surgem focadas ainda nos desafios da inclusão relacionados ao público da educação especial. Nesse sentido, se as práticas pedagógicas precisam ser reavaliadas e reconstruídas de modo a considerarem, acolherem e valorizarem a diversidade humana, buscando garantir a efetividade do direito de todas e todos à educação, como poderá isso ser alcançado se os olhares não se ampliam a favor de toda a diversidade, permanecendo estranhamente postos apenas sobre parte delas?

Ainda em relação ao que foi desvelado por meio do processo de revisão das pesquisas acadêmicas, é interessante destacar que, embora alguns trabalhos tenham abordado os discursos e embasamentos proferidos pelas professoras e professores a respeito da educação inclusiva, nenhum deles apresentou a avaliação diagnóstica como possibilidade de ação-reflexão para a construção de percursos formativos relevantes na promoção da compreensão dos princípios da educação inclusiva e de práticas pedagógicas a estes alinhadas.

A segunda parte do trabalho de pesquisa, que se constitui como um estudo de caso, envolvendo a participação direta, por meio de respostas ao questionário semiestruturado, de uma amostra específica da população investigada, desvelou

aspectos que reforçaram os achados da pesquisa bibliográfica, mas que também acrescentaram elementos ao percurso reflexivo, possibilitando a construção de novas relações e inferências a respeito dos temas estudados.

A categorização e análise dos dados coletados desenvolvida por meio de métodos quali-quantitativos e a construção de resultados embasados na metodologia da Análise Temática de Braun e Clarke (2006) também serviram para assegurar a cientificidade na condução do trabalho de pesquisa, bem como desenvolver o conhecimento metodológico da investigadora. Da mesma forma, a preocupação ética construída a partir da atenção e respeito as diretrizes e normas regulamentadoras e demais orientações emitidas pelo CNS para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos contribuiu nesse percurso formativo da professora enquanto aspirante ao conhecimento do método científico.

No entanto, os dois principais ganhos que se destacam no bojo desse trabalho envolvem mais do que a constituição de uma pesquisadora: estão conectados a razões de ordem intelectual e prática.

Os ganhos de ordem intelectual se referem à formação permanente dessa professora-pesquisadora e de seus pares, pois o desenrolar do processo investigativo trouxe a possibilidade de desenvolvimento da reflexão crítica a respeito dos temas abordados, provendo visibilidade às pautas da educação inclusiva no cotidiano dos espaços ocupados pelas professoras e professores participantes da pesquisa.

Já os ganhos de ordem prática vinculam-se a entrega de um recurso educacional a partir dos resultados apurados na pesquisa. Como profissional da educação que pesquisa partindo da sua prática entre/com os seus pares, a elaboração desse produto tem como objetivo servir de fonte de pesquisa e/ou divulgação dos princípios da educação inclusiva, ou ainda como uma iniciativa organizada na promoção da reflexão crítica a respeito dos estereótipos e preconceitos sociais vinculados a percepção da diversidade humana, com vistas a sua desconstrução e superação.

Além disso, a aproximação com a pesquisa científica também pode contribuir com a transformação ou resignificação das próprias práticas, uma vez que os processos de observação e autoavaliação fomentam a construção da análise crítica

de velhas crenças e/ou preconceitos até então despercebidos ou escondidos por detrás de rotinas e atividades comuns do fazer pedagógico.

As descobertas reveladas pelo levantamento e análise dos dados igualmente representam frutos importantes desse projeto de pesquisa, uma vez que apresentam o pensamento e a vivência de professoras e professores em efetivo exercício em salas de aula do país, oferecendo atualidade e confiabilidade as impressões registradas.

Os principais elementos verificados dão conta de que não há clareza de distinção entre a percepção de diferença e diversidade humana e que, embora a origem das diferenças e da nomeada diversidade sejam relacionadas a processos naturais e culturais, não há problematização a respeito da elaboração histórica e social das diferenças. Essa ausência de reflexão crítica talvez possa explicar porque as diferenças apontadas como mais impactantes e determinantes na vida das pessoas não são as mesmas percebidas como vinculadas a experiências de rotulação, preconceito e vulnerabilidade social, interpretação essa que expõe uma dicotomia conceitual.

Nesse sentido, portanto, as diferenças são percebidas enquanto essência humana, mas não como diversidades socialmente produzidas que hierarquizam as pessoas em classes ou subespécies valoradas pela forma como experienciam a vida, e não pelo seu próprio direito de ser e existir com dignidade e igualdade de oportunidades e condições.

Ainda em relação a diversidade humana, o reconhecimento da existência de políticas públicas em atenção a parte delas está permeado pelo sentimento ineficiência ou ineficácia, e a percepção de que não estão sendo capazes de promover verdadeiramente a inclusão social dos grupos considerados socialmente mais vulneráveis.

A baixa representatividade de alguns desses grupos é indicada como fator de enfraquecimento na luta pela igualdade de acesso aos direitos constituídos e consequentemente na percepção social de suas necessidades, no entanto esse argumento pode denunciar uma leitura preconceituosa da realidade, culpabilizando os próprios grupos oprimidos pela invisibilidade sofrida.

Os interesses políticos também são percebidos como promotores na percepção das diferenças sociais, mas a apropriação política das diversidades humanas tanto pode contribuir para a construção do debate democrático das pautas inclusivas, quanto pode fomentar o ódio e o distanciamento entre os diferentes grupos sociais a partir de seus discursos.

Os entendimentos encontrados para os objetivos da educação e da escola surgem conectados a apropriação de aspectos sociais, porém descolados da própria problematização da sociedade. A Educação Inclusiva é percebida como um ideal de educação que acolhe a todas as pessoas, considerando suas diferenças e particularidades, promovendo a inclusão e a integração social, mas não está compreendida como um projeto de crítica e reflexão social, ou mesmo de valorização da diversidade humana a partir de sua efetiva consideração no currículo escolar.

Nesse sentido, o currículo não foi problematizado com suficiente representatividade nas respostas coletadas ao ponto de demonstrar a percepção de sua relevância no trato dado à diversidade humana dentro dos espaços educativos.

Os dados e reflexões a respeito do impacto dos processos de formação em relação a efetividade de implementação dos ideais da educação inclusiva indicam que apesar do tema surgir nos conteúdos abordados, o foco das problematizações está posto sobre as questões da Educação Especial, estando os demais temas marginalizados ou invisibilizados nos processos, realidade essa que confirma as impressões construídas a partir da pesquisa bibliográfica de revisão da literatura.

Dessa realidade pulsante surge a reflexão-provocação: como iniciar o processo de desconstrução de velhas práticas e dos equívocos conceituais relacionados as mais diversas pluralidades humanas, que emergem reproduzidos nas práticas docentes, se os próprios processos de formação não os questionam e problematizam, permanecendo à margem do necessário e urgente processo de atualização?

Nesse sentido, no entanto, a responsabilidade pessoal e o compromisso profissional das professoras e professores em relação aos processos de formação também foi reconhecida, uma vez que ratificaram a relevância de assumir uma postura de autoatualização por meio da pesquisa e das práticas de formação permanente.

Talvez por isso os participantes tenham indicado a reflexão crítica e os processos de formação como os aspectos mais significativos para a promoção da atuação pedagógica na diversidade.

Cabe destacar, todavia, que a reflexão crítica não deve ocorrer tão somente em função da problematização de práticas cotidianas. É necessário ampliar essa percepção, uma vez que a (re)construção da identidade das/os professoras/es é peça fundamental na (re)apropriação do seu espaço social, na valorização da profissão docente e dos saberes construídos por meio dos processos de formação e da experiência diária, aspectos esses que sustentam e dão significado a atuação pedagógica.

Conforme Nóvoa (2022)

É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir (p. 73).

Analisando o entrelaçamento dessa complexa rede de conceitos, percepções, opiniões e sentimentos, entende-se ter sido alcançado algumas respostas ao problema inicial desse trabalho de pesquisa.

Sim, os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação estão subsidiando a construção dos discursos sobre educação inclusiva, uma vez que a falta de problematização expressa a respeito dos diferentes temas abrigados nessa pauta surge refletida nas dúvidas, incertezas e incoerências conceituais apresentadas.

A prática da pesquisa e da formação permanente, embora reconhecidas como possibilidades de reflexão crítica para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, ainda necessitam de maior apropriação por parte das professoras e professores.

A promoção da qualidade na atuação pedagógica em consideração ao contexto da diversidade e pluralidade humana está diretamente relacionada a tais fatores, e por isso demonstra-se ainda fragmentada e fragilizada, pautada fortemente no heroísmo e esforço pessoal de professoras e professores.

Nesse sentido, a concretização de políticas públicas mais efetivas, o apoio técnico especializado e voltado à realidade de cada contexto educativo, a construção de redes de apoio e a ampliação dos recursos materiais e humanos também surgem ratificados como aspectos necessários para a promoção da qualidade da atuação pedagógica inclusiva.

Mesmo diante de tamanhos desafios, a percepção das professoras e professores quanto ao tratamento que deve ser dado à Educação Inclusiva dentro das escolas é positiva, indicando a necessidade de reconhecimento e acolhimento de seus princípios, embora paradoxalmente ainda surjam dúvidas quanto ao dever de defender ou desejar seus princípios e mais ainda em relação a necessidade de problematizar suas pautas.

A percepção expressa em relação à própria atuação pedagógica na diversidade é confusa e permeada por insegurança e incertezas, sendo o sentimento de solidão ratificado inúmeras vezes, revelando urgência na construção de momentos coletivos para a troca de experiências e problematização das práticas, emergindo mais uma vez a formação continuada como possibilidade de ação nesse sentido.

Por fim, a análise e interpretação dos dados extraídos do instrumento de pesquisa serviu para concluir que a transformação de conceitos, orientações e legislações em práticas efetivas é algo complexo e desafiador. Os processos de formação inicial, continuada e permanente são indispensáveis nesse percurso, solicitando um olhar mais atento aos currículos formativos. A qualidade da atuação pedagógica na diversidade depende da construção da reflexão crítica de professoras e professores, no sentido não apenas de acolher a diversidade humana, mas de compreender profundamente os aspectos históricos, sociais e culturais que estão entremeados nessa tessitura. A problematização desses aspectos precisa ser embrenhada no chão da escola e das práticas pedagógicas, questionando desde falas e atitudes corriqueiras e naturalizadas, ainda que portadoras de ocultos preconceitos, até o currículo verticalizado, posto e sustentado por um poder político e hegemônico nem sempre comprometido com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática e pautada em direitos humanos.

Nesse sentido, todo esforço teórico e prático ganha importância e significado, pois contribui na promoção da reflexão crítica e conseqüentemente na desconstrução

de barreiras conceituais, interpretativas e atitudinais dos envolvidos no processo educativo. É como um “trabalho de formiga”, no entanto com potencial de promover mudanças sociais, ainda que seja por meio de um ou poucos indivíduos de cada vez.

Ainda não poderia encerrar essa escrita sem destacar a contribuição para minha formação pessoal e profissional de tudo o que aprendi por meio da leitura das autoras e autores que subsidiaram minhas reflexões a partir dos referenciais teóricos desse trabalho de pesquisa.

Iniciei o projeto como professora e encerro constituindo-me como docente e pesquisadora dentro de uma temática tão importante para a sala de aula e para minha própria prática cotidiana.

O ideal da Educação Inclusiva não é um modelo de educação para o futuro, é para o agora e deveria ter sido o de sempre.

As reflexões a respeito dos princípios que embasam suas temáticas e os contrapontos encontrados na realidade objetiva das salas de aula em nosso país desafiam todas e todos que almejam uma educação mais significativa e um percurso de escolarização mais humanizado a buscar novas maneiras de fazer essa educação, construindo alternativas aos modelos já tão desgastados e incapazes de responder a complexidade dos seres humanos e das relações sociais estabelecidas na atualidade.

O binômio teoria e prática precisa se reencontrar numa fórmula bem sucedida para que seja possível enfim obter um resultado mais eficiente na construção desse projeto educacional condizente com as realidades do século XXI.

Não deveria mais parecer natural e aceitável a necessidade de uso da lei e da força para reprimir o preconceito. A educação para o convívio saudável e o respeito e valorização da diversidade humana deveria ser princípio moral e ético de todas as culturas e sociedades, mas se ainda não o é, a escola e as/os professoras/es não podem eximir-se na construção desse dever.

Os resultados evidenciados pela pesquisa demonstraram o quanto ainda é difícil compreender e trabalhar com e pela diversidade humana. Não é apenas a falta de recursos, mas também o enfrentamento de séculos de uma história que nos foi contada através da lente eurocentrada e hegemônica, fundamentada no poder econômico e sexista.

Por isso, iniciei esse trabalho citando Conceição Evaristo (2018) “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer” (p.107). Tomo emprestado de Conceição a frase que, para essa Mulher negra, que vive os percalços racistas e preconceituosos, não consigo nem imaginar as marcas de devastação do que isso significa. Mas, respeitosamente, utilizo a sua dor, materializada na sua escrita, para evidenciar as complexidades da diversidade humana numa sociedade de cultura hegemônica. Acredito que essa frase sintetiza muito bem o que tem sido a educação inclusiva até então: um ato de pura resistência! Dar-se conta disso é apenas o primeiro passo, no entanto, é urgente mudar!

Aprendi muito com todo esse processo, o que poderá render novos desdobramentos, particularmente em relação ao “que fazer” para iniciar efetivamente essa necessária e imprescindível mudança.

Estudar experiências bem-sucedidas em outros países em relação à promoção e integração dos princípios da Educação Inclusiva na organização dos tempos, espaços, currículos e modelos educacionais é uma possibilidade real e instigante.

Verificar as possibilidades de adaptação dessas experiências à realidade de nosso país também parece emergir como um provocante e significativo desafio.

No entanto essas são possibilidades para o amanhã...

Para o momento presente, finalizo essa dissertação destacando a importância de estar sempre aberta/o para aprender mais. Nosso saber é limitado, mas não limitador, sempre há espaço para novas experiências e mais conhecimentos.

Saber mais significa também mais responsabilidade, um compromisso maior com a verdade e com a transformação... E essa transformação, que começa por nós mesmas/os, reavaliando nossas certezas, incertezas e práticas, não se limita apenas a isso... É fundamental nos apropriarmos da identidade profissional, daquilo que de fato nos torna professoras e professores: o desafio de ensinar as/os estudantes a refletir criticamente a sociedade em que vivem...

Nesse sentido, talvez o desafio se apresente ainda maior pois, evocando novamente a significativa afirmação de Conceição Evaristo, “eles” de há muito tempo vêm tentado “nos matar”, sufocar a voz de professoras e professores sob pretextos tão absurdos quanto escancaradamente escusos...



Nós, por nossa vez, precisamos nos manter atentas/os e firmes – “combinar de não morrer” – porque se pretendemos uma educação melhor, não podemos abrir mão de nosso *lugar de fala*<sup>1</sup>, a essência da nossa profissão, o compromisso de educar educando-se no firme propósito de enxergar criticamente as realidades postas, trabalhando por torná-las mais justas e democráticas, pelo ideal de garantir de fato direitos e oportunidades iguais para todas as pessoas.

Termino esse percurso muito melhor do que quando comecei... Mais sensível, mais atenta, mais humanizada... Enxergo a professora que fui e que sou, mas principalmente aquela que desejo ser. O Mestrado foi para mim esse caminho difícil, por vezes exaustivo e doloroso, como deve ser para a lagarta transformar-se em borboleta e romper sua crisalida... No entanto, me permitiu vislumbrar possibilidades e realizar descobertas que oportunizam traçar novos objetivos e as estratégias para alcançá-los. Esse é apenas o início desse voo, o lugar onde começo a reconhecer e efetivamente valorizar o quanto é linda a riqueza da diversidade presente nos seres humanos.

<sup>1</sup> *Lugar de fala* é uma expressão utilizada pela autora Djamila Ribeiro (2019) para enfatizar como diferentes experiências de vida influenciam a perspectiva e a voz de cada pessoa. Para a autora “o lugar de fala” não é apenas sobre quem pode falar, mas sobre reconhecer as diferentes posições sociais, históricas e culturais que moldam as experiências e as vozes das pessoas.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- BIGUAÇU. **Currículo da Rede Municipal de Educação de Biguaçu/SC**. Biguaçu, 2022. Disponível em: [https://www.bigua.sc.gov.br/uploads/sites/277/2023/06/2495359\\_PLANO\\_CURRICULAR\\_DA\\_REDE\\_MUNICIPAL.pdf](https://www.bigua.sc.gov.br/uploads/sites/277/2023/06/2495359_PLANO_CURRICULAR_DA_REDE_MUNICIPAL.pdf). Acesso em: 02 jun. 2024.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Cargos, Remuneração e Carreira dos Profissionais do Magistério Municipal - Lei Complementar nº 51/2012**. Biguaçu, 2012. Disponível em: <http://leismunicipa.is/cilmk>. Acesso em: 04 out. 2023.
- BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019a. In FREITAS, Rony. **PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA?**. (2021). *Educação Profissional E Tecnológica Em Revista*, 5(2), 5-20. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229>. Acesso em 05 jul. 2024.
- BRASIL. CAPES. Grupo de trabalho Produção Técnica. Brasília, 2019b. In FREITAS, Rony. **PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA?**. (2021). *Educação Profissional E Tecnológica Em Revista*, 5(2), 5-20. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229>. Acesso em 05 jul. 2024.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jun. 2024.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 02 jun. 2023.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 jun. 2024.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC**; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em 02 jun. 2024.
- \_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Paulo, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341259892\\_Questionario\\_e\\_entrevista\\_na\\_pesquisa\\_qualitativa\\_Elaboracao\\_aplicacao\\_e\\_analise\\_de\\_conteudo](https://www.researchgate.net/publication/341259892_Questionario_e_entrevista_na_pesquisa_qualitativa_Elaboracao_aplicacao_e_analise_de_conteudo). Acesso em: 03 set. 2023.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006. Disponível em: [Braun Clarke 2006 Using thematic analysis \(1\).pdf](#). Acesso em: 20 jun. 2023.
- CAMARGO, Eder P. de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: [\\*Inclusão social, educação inclusiva e educação especial - enlases e desenlases.pdf](#). Acesso em: 24 jun. 2023.

CANDAU, V. M. (2011). Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, 11(2), 332-344. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> . Acesso em: 01 mai. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2. ed., 2007.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 02 jun. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2. ed., 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8083878/mod\\_resource/content/1/Olhos%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8083878/mod_resource/content/1/Olhos%20.pdf). Acesso em: 02 out. 2024.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UE, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed., 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 4. ed., 2002. Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 6. ed., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

GOMES, N. L. (2017). **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE**. Sapere Aude, 8(15), 7-22. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7> . Acesso em: 02 jun. 2024.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, MCS.(org). **Pesquisa Social – Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, 2013.

JOBIM, Sani Gonçalves; SANTOS, Vera Márcia Marques. **Educação inclusiva, diversidade e formação de professoras: breve análise da produção acadêmica no quinquênio 2018 - 2022**.

Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98168>. Acesso em: 12 jul. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Coimbra: Educa, 2002. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/livro-experiencias-de-vida-e-formacao-marie-christine-josso-pdf-free.html>. Acesso em: 31 ago. 2024.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. O nascimento do saber científico. In: LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto alegre: Artmed, 1999, p. 11 a 28. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/287028/mod\\_resource/content/1/Laville%2C%20Christiane%20Dionne%2C%20Jean\\_A%20Construcao%20do%20Saber%20%28completo%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/287028/mod_resource/content/1/Laville%2C%20Christiane%20Dionne%2C%20Jean_A%20Construcao%20do%20Saber%20%28completo%29.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiania: Alternativa, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Capítulo 3 - A construção escolar das diferenças (p. 57-87). Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A formação permanente de professores**. Anuário da Produção Acadêmica Docente - v.1, n.1, 2007. Cogna Educação, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/522>. Acesso em 02 jun. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso: 26 jun. 2023.

MICHAELIS, Carolina; MICHAELIS, Henriette. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diversidade/>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, MCS.(org). **Pesquisa Social – Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NETO. Otávio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, MCS.(org). **Pesquisa Social – Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

**OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Dispõe sobre orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

OMOTE, Sadao. Prefácio. In RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F.; SANTOS,D.A.N. (orgs.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. Unesp ; Redefor Educação Especial e Inclusiva. – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead\\_reei1\\_ei\\_d01\\_e-book.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf). Acesso em: 01 mai. 2024.

OLIVEIRA, Érika Soares; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Linhas Críticas**, Vol.17(33), pp.309-325, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/3734/3411/6648>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PACHECO, José Augusto. **CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR: (IN)VARIANTES EDUCACIONAIS E CURRICULARES**. Revista Teias, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 110- 124, set. 2016. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25648> . Acesso em: 01 mai. 2024.

**Resolução n 466 de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília (DF): MS; 2012. Brasil. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 24 ago. 2023.

**Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Editora Schwacz S. A. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.stiueg.org.br/Documentos/7/582.pd>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ROSA, Liane S. da; MACKEDANZ, Luiz F. **A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências**. Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau, v.16, e8574, 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014, 192 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GefEwP8YllewSXziAtOvYGOU67I6UjBD/view>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SANTOS, Alfredo Balduino. **A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades**. 2020. 265 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Desenvolvimento Curricular) - Universidade do Minho, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 12 jul. 2024.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195fls. (p. 40 a 52 e p.106 a 125) Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni\\_mpp\\_me\\_mar.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_mar.pdf?sequence=3). Acesso em: 30 março 2023. Acesso em: 24 jun. 2023.

SILVA, Tiago. Podcast: o que é e como fazer um de qualidade em 5 passos [+ exemplos]. **Rdstation**, 10 agosto 2022. Disponível em: <https://www.rdstation.com/blog/marketing/como-criar-um-podcast/> . Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Tomaz T. da. **Currículo e identidade social: Territórios contestados**. In: Alienígenas na sala de aula / Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. [online] nº. 13, p. 05-24,

Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:42ee2a38-b6b7-4232-849a-64bb93240c84> . Acesso em: 05 jul. 2024.

TROMBETTA, Sérgio; ZITKOSKI, Jaime José; TROMBETTA, Luís Carlos. Formação Permanente dos Educadores/as: o desafio da pesquisa. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/FORMACAO%20PERMANENTE%20DOS%20EDUCADORES-AS.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 25 mar. 2023.

VICENTE, Nicole Rodrigues; FANTINI, Alfredo Celso. **Transformações no sistema tradicional de roça itinerante na mata atlântica do litoral sul brasileiro**. R. Inter. Interdisc. INTERthesis,. Florianópolis, v.11, n.2, p.183-203, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/rbgfe/article/download/236232/pdf/132778>. Acesso em: 05 out. 2024.

VILARINHO, Sabrina. **Discurso**. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/discurso.htm>. Acesso em: 29 jun. 2023.

## APÊNDICE A



GABINETE DO REITOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada **“A atuação pedagógica de professoras(es) e a relação entre formação inicial, continuada e permanente nos discursos sobre educação inclusiva e diversidade na rede municipal de ensino de Biguaçu/SC”**, que fará um questionário, tendo como objetivo geral examinar a relação entre os processos de formação inicial, continuada e permanente e os discursos das professoras e professores sobre diversidade e educação inclusiva e se esses conceitos estão refletidos ou não nas suas práticas em sala de aula. Como objetivos específicos: apurar as concepções das professoras e professores a respeito de diferença, diversidade e educação inclusiva; verificar se existe relação entre essas concepções e os processos de formação inicial, continuada e permanente; averiguar se tais concepções reverberam ou não nas suas práticas pedagógicas em sala de aula e por fim elaborar um produto educacional, que poderá contribuir com as práticas docentes desses profissionais. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais: aplicativos de mensagem, e-mails, formulários disponibilizados de forma online e será empreendida por meio de um questionário semiestruturado, composto por perguntas de múltipla escolha e descritivas. Não é obrigatório responder todas as questões propostas.

Por isso, antes de responder às perguntas disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua anuência. Esse Termo de Consentimento será enviado por e-mail e também constará no link <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScM1SRDzjwecM65TrcO7dEn6vtzf3wlWrQymrhZkLFz3 IFq/viewform> que se refere ao instrumento de pesquisa (formulário do questionário), que será igualmente disponibilizado por e-mail, bem como no grupo de Whatsapp utilizado pela instituição do seu vínculo funcional.



Destacamos que o(a) Senhor(a) só terá acesso às questões após o aceite no termo, ficando sua anuência registrada no próprio formulário da pesquisa.

As informações coletadas serão armazenadas no desktop particular da pesquisadora, sendo tratadas de forma confidencial e sigilosa, garantindo ao participante o anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa. Os dados apurados serão descartados 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação uma vez que a referida pesquisa ocorrerá exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custos para o/a participante.

Ainda assim, em caso de danos decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização.

Os riscos identificados nesse procedimento de pesquisa, considerando o instrumento (questionário) e o meio escolhido (ambiente virtual), são os seguintes:

- 1) Desgaste físico ou emocional (risco mínimo): em função do esforço de leitura e resposta às questões propostas, bem como possíveis situações de dificuldades técnicas e retrabalho próprios das condições vivenciadas nesses espaços (oscilação do sinal da internet, queda de acesso, perda de informações já preenchidas, etc).
- 2) Desconforto psicoemocional (risco mínimo): entendemos que algumas perguntas podem vir a gerar algum desconforto psicoemocional devido a sensibilidade dos temas abordados.
- 3) Risco de violação de dados (risco mínimo): embora estejamos firmemente empenhados com a proteção e confidencialidade dos dados, não é possível descartar de forma absoluta a possibilidade do risco de violação de dados inerente a qualquer empreendimento levado a efeito por meios virtuais.

No intuito de minimizar tais riscos, foram e serão tomadas as seguintes ações:

- 1) As questões foram construídas e reavaliadas de forma a otimizar o texto e a quantidade, garantindo que fossem mantidas somente aquelas consideradas indispensáveis aos interesses da pesquisa;
- 2) As questões foram revisadas em relação ao seu conteúdo, tendo sido dada especial atenção a elaboração clara e sensível no texto das perguntas.
- 3) O download dos dados para análise e produção de resultados será realizado para fora do ambiente “nuvem” tão logo seja encerrado o prazo de coleta de respostas dos participantes, reduzindo o tempo de permanência do instrumento de pesquisa (questionário) nesse espaço virtual. Além disso, no formulário do questionário não será solicitada a identificação pessoal do participante (nome).

Desta forma, consideramos que os riscos de participação nesse processo de pesquisa são mínimos, pois envolvem somente as respostas às questões propostas no formulário de pesquisa, questões essas cujas temáticas já permeiam o cotidiano docente. Além disso, conforme exposto acima, para cada risco apontado foram e serão efetivadas ações visando amenizá-los.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado apenas por um número.



Acreditamos que os benefícios a serem colhidos a partir dessa pesquisa possam suplantam os riscos em potencial, uma vez que se intenciona ao final do processo a entrega de um produto educacional, elaborado a partir da análise dos resultados e cujo objetivo será contribuir com as dúvidas, amenizando as inquietações, preenchendo lacunas conceituais e dessa forma subsidiando e fomentando ações significativas para os espaços pesquisados e os participantes da pesquisa, posicionando a educação inclusiva entre os princípios a serem considerados no planejamento das ações educativas e práticas pedagógicas, ainda que com isso não se tenha a pretensão de esgotar toda a complexidade que o tema abriga.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o de contribuir para a reflexão crítica da sociedade, da educação e de aspectos vinculados à formação de professoras (es) e às práticas pedagógicas, colaborando com a promoção de processos educativos pautados em direitos humanos. Da mesma forma, o acesso ao produto educacional, que se constituirá como uma ferramenta teórico-científica-pedagógica de apoio à promoção e desenvolvimento da cultura inclusiva, cultura essa que favorece a todas as pessoas – estudantes, profissionais da educação, famílias, comunidade – posto que toda a sociedade se beneficia com a promoção de uma educação mais humana e sensível. Além disso, a utilização do ambiente virtual facilita e favorece sua participação, ficando o instrumento de pesquisa à disposição por um espaço maior de tempo, podendo ser respondido de acordo com a sua disponibilidade de horário.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão as pesquisadoras: mestranda Sani Gonçalves Jobim e a Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos (orientadora).

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados coletados na produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico que encaminharemos por meio de correspondência eletrônica (e-mail).

**PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS PARA CONTATO:**

Mestranda Sani Gonçalves Jobim  
(48) 99615 9559 – [sanijobim13@gmail.com](mailto:sanijobim13@gmail.com)  
Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos  
(48) 99912 7380 - [vera.santos@udesc.br](mailto:vera.santos@udesc.br)

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC  
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cep.udesc@gmail.com](mailto:cep.udesc@gmail.com)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conepe@saude.gov.br](mailto:conepe@saude.gov.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

.

OBS: a estrutura final de declaração pode ser alterada conforme meio virtual utilizado.

## APÊNDICE B



### **UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – CEAD PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE – PROFEI**

#### **QUESTIONÁRIO SOBRE DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES)**

Prezada(o) Professora ou Professor,

Você está recebendo o questionário que faz parte da pesquisa de mestrado profissional da acadêmica Sani Gonçalves Jobim, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva do PROFEI da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob a orientação da Professora Dra. Vera Márcia Marques Santos.

Esta pesquisa, intitulada **“A atuação pedagógica de professoras/es e a relação entre formação inicial, continuada e permanente nos discursos sobre educação inclusiva e diversidade na rede municipal de ensino de Biguaçu/SC”**, tem como objetivo *examinar a relação entre os processos de formação inicial, continuada e permanente e os discursos das professoras e professores sobre diversidade e educação inclusiva e se esses conceitos estão refletidos ou não nas suas práticas em sala de aula.*

Não se trata de avaliação ou juízo de valor em qualquer sentido, mas sim um levantamento de fatos, opiniões, sentimentos, crenças, vivências, comportamentos e concepções.

O questionário está dividido em quatro partes: a primeira solicitando algumas informações pessoais para que seja possível caracterizar os participantes, a segunda tratando de diferenças e diversidades humanas, a terceira abordando educação, educação inclusiva e escola e a última apresentando perguntas sobre processos de formação.

Informamos que por questões éticas e de confidencialidade seu nome não constará no questionário, nem no trabalho da dissertação, primando assim, pelo sigilo quanto a sua identificação, e que os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estaremos disponíveis por meio dos contatos que seguem: Profa. Dra. Vera Marques (orientadora) [vera.santos@udesc.br](mailto:vera.santos@udesc.br) e Sani Gonçalves Jobim (mestranda) [sanijobim13@gmail.com](mailto:sanijobim13@gmail.com).

Agradecemos desde já sua colaboração com esse trabalho de pesquisa.

## QUESTÕES

### 1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

#### **Sexo biológico:**

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Transgênero

#### **Identidade étnico-racial:**

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Negra
- ☐ Parda
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela

#### **Orientação religiosa:**

- ☐ Católica
- ☐ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Judaica
- ☐ Religiões de matriz africana
- ☐ Islâmica
- ☐ Budista
- ☐ Ateu
- ☐ Não possui religião

( ) Outras: \_\_\_\_\_

**Pessoa com deficiência:**

- ( ) não
- ( ) sim

**Localização da moradia:**

- ( ) perímetro urbano
- ( ) zona rural
- ( ) não sei dizer

**Formação (assinale todo seu percurso formativo, desde o ensino médio):**

- ( ) Fiz Segundo Grau/Ensino médio (desvinculado do magistério)
- ( ) Fiz o Curso Normal/Magistério
- ( ) Cursei Graduação – Licenciatura
- ( ) Cursei Graduação – Bacharelado
- ( ) Especialização (Pós Graduação)
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado

**Se graduada (o), qual o curso?** \_\_\_\_\_

**Seguimento em que atua:**

- ( ) Educação Infantil
- ( ) Ensino Fundamental séries iniciais
- ( ) Ensino Fundamental séries finais
- ( ) EJA

**Tipo de Instituição:**

- ( ) CEIM
- ( ) GEM
- ( ) EBM

**Nome da Instituição:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação profissional no magistério:**

- ( ) até 2 anos
- ( ) entre 2 e 5 anos
- ( ) entre 5 e 10 anos
- ( ) mais de 10 anos

**Tipo de vínculo profissional com a rede municipal de Biguaçu:**

- ☐ efetivo
- ☐ contrato temporário

**Encontra-se em efetivo exercício de suas funções nesse momento?**

- ☐ sim
- ☐ não

**2. DIFERENÇA, DIVERSIDADE E PLURALIDADE HUMANA****2.1 Na sua opinião, o que você entende por diferenças humanas?**

---

---

**2.2 Quais aspectos você identifica como diferenças determinantes entre os seres humanos? Marque quantas opções desejar:**

- ☐ corporais (anatomia)
- ☐ conhecimentos
- ☐ religiosos
- ☐ étnico-raciais
- ☐ socioeconômicos
- ☐ políticos
- ☐ nacionalidade
- ☐ ideológicos
- ☐ costumes/tradições
- ☐ culturais
- ☐ gênero
- ☐ orientação sexual
- ☐ identidades
- ☐ etários
- ☐ corporeidade
- ☐ outros: \_\_\_\_\_

**2.3 As diferenças entre os seres humanos têm sua origem em processos (marque quantas opções desejar):**

- ☐ naturais
- ☐ sociais
- ☐ históricos
- ☐ culturais
- ☐ políticos

- ☐ religiosos
- ☐ econômicos
- ☐ familiares
- ☐ outros: \_\_\_\_\_
- ☐ não sei dizer

2.4 Quais diferenças humanas são mais significativas na vida das pessoas? Marque quantas opções desejar:

- ☐ corporais (anatomia)
- ☐ conhecimentos
- ☐ religiosas
- ☐ étnico-raciais
- ☐ socioeconômicas
- ☐ políticas
- ☐ nacionalidade
- ☐ ideologias
- ☐ costumes/tradições
- ☐ culturais
- ☐ gênero
- ☐ orientação sexual
- ☐ identidades
- ☐ etárias
- ☐ corporeidade
- ☐ outras: \_\_\_\_\_

2.5 Quais diferenças humanas estão socialmente vinculadas à estereótipos e preconceitos? Marque quantas opções desejar:

- ☐ deficiência
- ☐ étnico-raciais
- ☐ gênero
- ☐ etárias
- ☐ religião
- ☐ escolaridade
- ☐ profissão
- ☐ origem/nacionalidade
- ☐ orientação sexual
- ☐ identidade de gênero
- ☐ padrões socioeconômicos
- ☐ outras: \_\_\_\_\_
- ☐ não sei dizer

2.6 Quais diferenças humanas posicionam as pessoas em lugares sociais e historicamente constituídos por processos hierarquização, marginalização e vulnerabilidades? Marque quantas opções desejar:

- ☐ deficiência
- ☐ étnico-raciais

- ☐ gênero
- ☐ etárias
- ☐ religião
- ☐ escolaridade
- ☐ profissão
- ☐ origem/nacionalidade
- ☐ orientação sexual
- ☐ identidade de gênero
- ☐ padrões socioeconômicos
- ☐ outras: \_\_\_\_\_
- ☐ não sei dizer

2.7 Foram criadas políticas públicas que consideram as especificidades e necessidades das diferenças humanas que estão relacionadas com questões

- ☐ de deficiência
- ☐ étnico-raciais
- ☐ de gênero
- ☐ etárias
- ☐ de religião
- ☐ de origem/nacionalidade
- ☐ de padrões socioeconômicos
- ☐ de orientação sexual
- ☐ de identidade de gênero
- ☐ nenhuma delas
- ☐ não sei dizer

2.8 As políticas públicas criadas têm sido eficazes e eficientes no atendimento às especificidades e necessidades das diferenças humanas vinculadas a questões

- ☐ de deficiência
- ☐ étnico-raciais
- ☐ de gênero
- ☐ etárias
- ☐ de religião
- ☐ de origem/nacionalidade
- ☐ de padrões socioeconômicos
- ☐ de orientação sexual
- ☐ de identidade de gênero
- ☐ nenhuma delas
- ☐ não sei dizer

2.9 Na sua opinião, o que você entende por diversidade e pluralidade humana?

---

---



2.10 Os termos “diferença humana” e “diversidade humana” podem ser considerados como sinônimos, ou seja, com o mesmo significado?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei dizer

2.11 Todas as diferenças humanas são consideradas quando se aborda a diversidade e pluralidade humana na sociedade?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei dizer

2.12 Todas as diferenças humanas são consideradas quando se aborda a diversidade e pluralidade humana na escola?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei dizer

2.13 Em sua opinião, por que algumas diferenças são consideradas nos debates sobre diversidade e pluralidade humana e outras não?

---

---

2.14 No ambiente da escola, quando se trata da diversidade e pluralidade humana, devem ser levadas em consideração as diferenças (marque quantas opções desejar):

- ☐ corporais (anatomia)
- ☐ conhecimentos
- ☐ religiosas
- ☐ étnico-raciais
- ☐ socioeconômicas
- ☐ políticas
- ☐ de nacionalidade
- ☐ ideologias
- ☐ costumes/tradições
- ☐ culturais
- ☐ de gênero
- ☐ orientação sexual
- ☐ identidades
- ☐ etárias
- ☐ corporeidade
- ☐ outras: \_\_\_\_\_
- ☐ nenhuma delas
- ☐ não sei dizer

2.15 Dentro dos espaços educativos a diversidade e pluralidade humana deve ser (marque quantas opções desejar):

- ☐ ( ) percebida
- ☐ ( ) minimizada
- ☐ ( ) desconsiderada
- ☐ ( ) desconstruída
- ☐ ( ) ignorada
- ☐ ( ) acolhida
- ☐ ( ) valorizada
- ☐ ( ) reconhecida
- ☐ ( ) problematizada
- ☐ ( ) contextualizada
- ☐ ( ) refletidas criticamente
- ☐ ( ) não sei dizer

2.16 Trabalhar pedagogicamente aspectos relacionados a diversidade e pluralidade humana dentro das escolas é algo (marque quantas opções desejar):

- ☐ ( ) simples
- ☐ ( ) complexo
- ☐ ( ) possível
- ☐ ( ) inviável
- ☐ ( ) positivo
- ☐ ( ) negativo
- ☐ ( ) prejudicial
- ☐ ( ) saudável
- ☐ ( ) relevante
- ☐ ( ) desconfortável
- ☐ ( ) não sei dizer

2.17 Justifique sua resposta anterior (questão número 2.16):

---

---

2.18 Caso queira ainda fazer algum registro complementar às questões desse bloco, utilize esse espaço:

---

---

---

---

### 3. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA

3.1 Na sua opinião, o que você entende ser a função da educação na sociedade?

---

---

3.2 Qual o objetivo da educação institucionalizada/formal? Marque quantas opções desejar:

- ☐ preparação para a vida em sociedade
- ☐ promover o exercício da cidadania
- ☐ preparação para o trabalho
- ☐ transmitir conhecimentos teórico-científicos
- ☐ sensibilizar para o convívio humano
- ☐ transmitir costumes e tradições
- ☐ repassar conteúdos
- ☐ possibilitar acesso à cultura
- ☐ indicar o que é certo e o que é errado
- ☐ outras: \_\_\_\_\_

3.3 Qual a função da escola? Marque quantas opções desejar:

- ☐ humanizar
- ☐ socializar
- ☐ trabalhar conhecimento científico
- ☐ desenvolver para a cidadania
- ☐ promover o pensamento crítico e crítica reflexiva
- ☐ politizar
- ☐ educar as emoções
- ☐ alfabetização e letramento social
- ☐ educar os corpos
- ☐ ensinar disciplina e ordem
- ☐ problematizar a sociedade
- ☐ desconstruir preconceitos
- ☐ trabalhar o meio ambiente
- ☐ promover a sustentabilidade
- ☐ transmitir valores
- ☐ apontar as melhores escolhas
- ☐ disciplinar o comportamento
- ☐ outras: \_\_\_\_\_

3.4 Na sua opinião, o que você entende por Educação Inclusiva?

---

---

3.5 Qual o objetivo da Educação Inclusiva? Marque quantas opções desejar:

- ☐ ( ) garantir a matrícula das pessoas com deficiência na escola regular
- ☐ ( ) obrigar as pessoas com deficiência a frequentarem a escola regular
- ☐ ( ) desonerar o Estado dos custos com as escolas especiais
- ☐ ( ) promover o acolhimento e respeito a todas as pessoas
- ☐ ( ) incentivar a convivência respeitosa entre as diferenças e pluralidades sociais
- ☐ ( ) valorizar o conhecimento diverso advindo da pluralidade social
- ☐ ( ) considerar no currículo o conhecimento diverso advindo da pluralidade social
- ☐ ( ) incentivar a tolerância para com os diferentes
- ☐ ( ) exaltar e valorizar a diversidade e pluralidade humana como algo positivo e desejável
- ☐ ( ) garantir o direito de acesso e permanência à educação para todas as pessoas
- ☐ ( ) desconstruir estereótipos e preconceitos, desnaturalizando processos de hierarquização e exclusão
- ☐ ( ) outros: \_\_\_\_\_

3.6 Qual o papel das políticas públicas para a Educação Inclusiva? Marque quantas opções desejar:

- ☐ ( ) garantir a matrícula das pessoas com deficiência na escola comum
- ☐ ( ) obrigar as pessoas com deficiência a frequentarem as escolas comuns
- ☐ ( ) desonerar o Estado dos custos com as Escolas Especiais
- ☐ ( ) promover o acolhimento e respeito a todas as pessoas
- ☐ ( ) incentivar a convivência respeitosa entre aqueles que são diferentes
- ☐ ( ) incentivar a tolerância para com os diferentes
- ☐ ( ) exaltar e valorizar a diversidade e pluralidade humana como algo positivo e desejável
- ☐ ( ) garantir o direito de acesso e permanência à educação para todas as pessoas
- ☐ ( ) desconstruir estereótipos e preconceitos, desnaturalizando processos de hierarquização e exclusão
- ☐ ( ) não sei dizer
- ☐ ( ) outros: \_\_\_\_\_

3.7 Qual o papel da escola na Educação Inclusiva? Marque quantas opções desejar:

- ☐ ( ) efetuar a matrícula dos estudantes com deficiência
- ☐ ( ) atender a todos os estudantes independentemente de suas condições biopsicossociais

- ☐ não promover ou aceitar qualquer espécie de discriminação
- ☐ garantir no currículo o conhecimento diverso advindo da pluralidade social
- ☐ promover o acolhimento e respeito a todas as pessoas
- ☐ incentivar a convivência respeitosa entre aqueles que são diferentes
- ☐ incentivar a tolerância para com os diferentes
- ☐ reconhecer e valorizar o conhecimento diverso advindo da pluralidade social
- ☐ exaltar e valorizar a diversidade e pluralidade humana como algo positivo e desejável
- ☐ desconstruir estereótipos e preconceitos, desnaturalizando processos de hierarquização e exclusão
- ☐ outros: \_\_\_\_\_

3.8 Quais as dificuldades que a escola enfrenta em relação à Educação Inclusiva? Marque quantas opções desejar:

- ☐ acessibilidade arquitetônica
- ☐ organização do trabalho pedagógico
- ☐ currículo
- ☐ falta de recursos humanos
- ☐ barreiras atitudinais dos profissionais
- ☐ falta de recursos pedagógicos
- ☐ falta de apoio da gestão
- ☐ falta de apoio das famílias
- ☐ falta de apoio da comunidade escolar
- ☐ barreiras atitudinais dos estudantes
- ☐ falta de políticas públicas efetivas
- ☐ formação dos profissionais que atuam na escola
- ☐ não atendimento às políticas públicas existentes
- ☐ outros: \_\_\_\_\_

3.9 Qual o papel das/os professoras/es na promoção da Educação Inclusiva? Marque quantas opções desejar:

- ☐ atender a todos os estudantes independentemente de suas condições biopsicossociais
- ☐ não promover ou aceitar qualquer espécie de discriminação

- ☐ ( ) promover o acolhimento e respeito a todas as pessoas
- ☐ ( ) incentivar a convivência respeitosa entre aqueles que são diferentes
- ☐ ( ) incentivar a tolerância para com os diferentes
- ☐ ( ) trabalhar pedagogicamente as diferenças e pluralidades existentes na sociedade
- ☐ ( ) exaltar e valorizar a diversidade e pluralidade humana como algo positivo e desejável
- ☐ ( ) exaltar e valorizar a diversidade e pluralidade humana como realidade social
- ☐ ( ) defender a garantia no currículo do conhecimento diverso advindo da pluralidade social
- ☐ ( ) desconstruir estereótipos e preconceitos, desnaturalizando processos de hierarquização e exclusão
- ☐ ( ) outros: \_\_\_\_\_

3.10 Na escola, a educação inclusiva deve ser (marque quantas opções desejar):

- ☐ ( ) acolhida
- ☐ ( ) promovida
- ☐ ( ) desconsiderada
- ☐ ( ) problematizada
- ☐ ( ) debatida
- ☐ ( ) estimulada
- ☐ ( ) valorizada
- ☐ ( ) reconhecida
- ☐ ( ) negada
- ☐ ( ) desejada
- ☐ ( ) contextualizada
- ☐ ( ) refletida criticamente
- ☐ ( ) repudiada
- ☐ ( ) defendida
- ☐ ( ) não sei dizer

3.11 Trabalhar considerando a Educação Inclusiva é (marque quantas opções desejar):

- ☐ ( ) desafiador
- ☐ ( ) estimulante
- ☐ ( ) cansativo
- ☐ ( ) complexo
- ☐ ( ) possível
- ☐ ( ) inviável
- ☐ ( ) simples
- ☐ ( ) improdutivo
- ☐ ( ) positivo
- ☐ ( ) negativo

- ( ) prazeroso
- ( ) perda de tempo
- ( ) prejudicial
- ( ) necessário
- ( ) saudável
- ( ) relevante
- ( ) desconfortável
- ( ) não sei dizer

3.12 O maior desafio na efetivação da Educação Inclusiva é (marque quantas opções desejar):

- ( ) acessibilidade arquitetônica
- ( ) organização do trabalho pedagógico
- ( ) currículo
- ( ) falta de recursos humanos
- ( ) barreiras atitudinais dos profissionais
- ( ) falta de recursos pedagógicos
- ( ) falta de apoio da gestão
- ( ) falta de apoio das famílias
- ( ) falta de apoio da comunidade escolar
- ( ) barreiras atitudinais dos estudantes
- ( ) falta de políticas públicas efetivas
- ( ) a formação dos/as profissionais envolvidos/as
- ( ) não atendimento às políticas públicas existentes
- ( ) outros: \_\_\_\_\_

3.13 Como você se sente em relação ao trabalho com a Educação Inclusiva em sua sala de aula?

---

---

3.14 Caso queira ainda fazer algum registro complementar às questões desse bloco, utilize esse espaço:

---

---

---

---

#### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA DIVERSIDADE**

4.1 Sua formação inicial abordou a Educação Inclusiva?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não lembro ou não sei dizer

4.2 Caso sua formação inicial tenha tratado da Educação Inclusiva, você acredita que foi suficiente para apoiar efetivamente sua atuação pedagógica na diversidade?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei dizer

4.3 Na sua opinião, o que você entende por formação continuada?

---

---

4.4 Você realizou alguma formação continuada abordando Educação Inclusiva?

- ☐ sim, com recursos próprios
- ☐ sim, formação em serviço ou disponibilizada
- ☐ não

4.5 Caso a formação continuada tenha tratado da Educação Inclusiva, você acredita que foi suficiente para apoiar efetivamente sua atuação pedagógica na diversidade?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ não sei dizer

4.6 Quais aspectos acredita que foram ou seriam mais significativos para auxiliar efetivamente sua atuação pedagógica a fim de garantir um trabalho pedagógico significativo para a diversidade e pluralidade humana?

---

---

4.7 Quais aspectos da Educação Inclusiva foram abordados em seus processos de formação? Assinale quantos considerar necessário:



- ☐ Educação Especial
- ☐ Relações de Gênero
- ☐ Relações étnico-raciais
- ☐ Sexualidade
- ☐ Vulnerabilidades socioeconômicas
- ☐ Interseccionalidades
- ☐ Diferenças e diversidade de modo geral
- ☐ Etarismo
- ☐ Classismo
- ☐ Capacitismo
- ☐ Nenhum deles
- ☐ Outros: \_\_\_\_\_

4.8 Na sua opinião, o que você entende por formação permanente?

---

---

4.9 Você considera que a formação continuada de professoras/es deve ocorrer durante todo o percurso profissional, numa perspectiva de formação permanente?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ em parte

4.10 Justifique sua resposta anterior (pergunta número 4.9):

---

---

4.11 Você costuma utilizar a pesquisa como possibilidade de formação ou construção de conhecimentos diante dos interesses ou necessidades que surgem a partir de sua prática pedagógica?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ às vezes

4.12 Justifique sua resposta anterior (pergunta número 4.11):

---

---

4.13 A formação continuada em uma perspectiva permanente (ao longo da trajetória profissional) é uma responsabilidade

- ☐ ( ) das (os) professoras/es
- ☐ ( ) das redes de ensino
- ☐ ( ) das políticas públicas para a formação de professoras/es
- ☐ ( ) de todas/os as/os envolvidas/os (professoras/es e redes de ensino)
- ☐ ( ) não há necessidade, quando a/o profissional já possui curso superior

4.14 Na sua concepção a formação continuada e permanente pode contribuir para a promoção da Educação Inclusiva dentro dos espaços educativos?

- ☐ ( ) sim
- ☐ ( ) não
- ☐ ( ) em parte

4.15 Justifique sua resposta anterior (pergunta número 4.14):

---

---

4.16 Considerando a contribuição que os processos de formação podem oferecer na promoção da educação inclusiva e da atuação pedagógica para a diversidade e pluralidade humana, quais desafios precisam ser superados (marque quantas opções desejar):

- ☐ ( ) complexidade conceitual na abordagem dos temas
- ☐ ( ) escolha das temáticas a serem tratadas
- ☐ ( ) descon sideração da realidade onde atuam as/os professoras/es
- ☐ ( ) estudos focados em teorias e não em possibilidades práticas
- ☐ ( ) transposição dos conhecimentos teóricos em práticas efetivas
- ☐ ( ) outros: \_\_\_\_\_

4.17 Você acredita que tem conseguido realizar a transposição dos conhecimentos teóricos sobre educação inclusiva em práticas efetivas que subsidiam sua atuação pedagógica na diversidade?

- ☐ ( ) sim
- ☐ ( ) não
- ☐ ( ) em parte

4.18 Justifique sua resposta anterior (pergunta número 4.17):

---

---

4.19 Você avalia que suas práticas em sala de aula estão em acordo com o que você acredita ser uma atuação pedagógica de qualidade no contexto da diversidade e pluralidade humana?

- ( ) sim  
( ) não  
( ) em parte

4.20 Justifique sua resposta anterior (pergunta número 4.19):

---

---

4.21 Como você se sente em relação à sua atuação pedagógica com vistas a diversidade e pluralidade humana?

---

---

4.22 Na sua avaliação, o que poderia contribuir de maneira efetiva para sua atuação pedagógica com vistas a diversidade e pluralidade humana?

---

---

4.23 Caso queira ainda fazer algum registro complementar às questões desse bloco, utilize esse espaço:

---

---

---

---

---

**AGRADECEMOS SUA VALIOSA PARTICIPAÇÃO!**

---