



APRESENTAÇÃO

A Revista Saberes & Práticas, em sua 7^a edição, apresenta o dossiê *Conversas com as escolas e as perspectivas da pesquisaformação com os cotidianos escolares: os desafios da Educação Especial Inclusiva*. Trata-se de um movimento de pesquisaformação realizado com os cotidianos de nove escolas da Rede Municipal de Manaus. Um processo desenvolvido em parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas/UEA e a Secretaria Municipal de Educação/SEMED ao longo de 2024, que se voltou para a construção de um curso de formação continuada de professores(as) em serviço¹, coordenado pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA.

Em 2024, o LEPETE assumiu o desafio de construir um projeto de especialização voltado para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão a ser realizado em nove escolas da SEMED/Manaus, incluindo uma turma para professores(as) indígenas e servidores(as) da Secretaria. Esse processo implicou, primeiramente, em conhecer as realidades socioculturais dessas escolas, os sujeitos da Educação Especial, bem como aquelas voltadas para as demandas e necessidades pedagógicas do corpo docente no que diz respeito à formação continuada.

¹ Esse curso é realizado por meio do Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS, viabilizado pela parceria entre Divisão de Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério/DDPM/SEMED/Manaus. Trata-se do curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais. O curso ocorre nos territórios das escolas, ou seja, em serviço, e é orientado metodologicamente pela pesquisa-ação. Significa dizer que o curso considera os contextos ecológicos, culturais, sociais, políticos e pedagógicos de cada escola.



A construção dos dados sobre as escolas foi feita a partir da pesquisaformação, cujos caminhos metodológicos se deram por meio de muitas conversas, não apenas com o corpo docente, mas também com a equipe pedagógica e de gestão, servidores(as) administrativos, professores(as) das salas de recursos, as famílias, alunos(as) e com a comunidade escolar. Essa construção resultou numa cartografia da inclusão das nove escolas participantes do Curso de Especialização, apresentando seus desafios, que passam pelas estruturas físicas e pedagógicas das escolas, os limites da gestão escolar, do trabalho docente e da organização do trabalho pedagógico, bem como pelas tensões, conflitos e pelas possibilidades de criações curriculares *vividassentidas* em seus cotidianos.

Destacamos aqui, que durante a pesquisaformação foram alcançados cento e quarenta e nove (149) professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), e nas modalidades da Educação de Jovens Adultos, Educação Especial e Educação Escola Indígena; conhecemos cento e oito (108) salas de aulas, nove (9) salas de recursos, totalizando quatro mil (4.000) estudantes. Observamos que no universo estudantil, dez por cento (10%) dele são PCD (Pessoas com Deficiência) e neurodivergentes, destes mais de oitenta por cento (80%) são autistas de suportes 1, 2 e 3. Além disso, conversamos com duzentos e trinta (230) familiares desses(as) alunos(as), entre eles(as): mães em sua maioria, pais, tios(as) e avós. Todo esse processo de pesquisa foi realizado por meio rodas de conversas nas escolas e na Universidade. Nas salas de aulas das escolas, direcionamos a pesquisa para o desenho universal de aprendizagem, conversas com alunos(as), sequências didáticas, o que nos permitiu ter uma dimensão dos contextos cotidianos, da diversidade e das culturas escolares presentes nas escolas.

Isto posto, esse dossiê reúne os artigos dos(as) formadores(as) pesquisadores(as) que coordenaram esse processo de pesquisaformação nessas escolas, que deram a base para a construção do Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva



em contextos Interculturais pelo LEPETE. Os artigos apresentam o itinerário da pesquisa e as características das escolas envolvidas no referido curso. É o que veremos a seguir.

No artigo intitulado *Rodas que escutam: a pesquisaformação nosdoscom e a formação continuada de professoras da Educação Infantil*, Eliseanne Lima da Silva se propõe a refletir sobre a Educação Inclusiva a partir de sua experiência como formadora do Projeto OFS/SEMED Manaus no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Renata Holanda de Souza Gonçalves, na Zona Leste de Manaus. A pesquisa se fundamenta nos estudos dos cotidianos escolares, evidenciando o papel da formação docente na construção de práticas pedagógicas que acolham as diversidades das diferentes infâncias no espaço educativo-escolar. Por meio de rodas de conversas, a pesquisaformação encontra elementos vivenciais e potenciais de escuta e compromisso coletivo com vistas à construção de propostas formativas de profissionais da educação em serviço, refletindo sobre escuta, ancestralidade e pertencimento docente.

O artigo *A construção da/na pesquisaformação e de saberes na formação continuada: experiências na Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais e da Oficina de Formação em Serviço*, de autoria de Alice Ramos de Oliveira e Vinícius Alves da Rosa, apresenta os resultados da pesquisaformação realizada na Escola Municipal Professora Isabel Victória do Carmo Ribeiro, na qual os(as) autores(as) mergulham nos cotidianos da escola a fim de conhecer os sujeitos da Educação Especial e Inclusiva e os desafios do corpo docente frente à inclusão de PCD e de neurodivergentes, com vistas a construir o diagnóstico da escola, considerando seus problemas e suas necessidades emergentes, no que diz respeito à formação continuada de professores(as).



O artigo de Regina Célia Moraes Vieira e Angélica Karlla Marques Dias, intitulado *Projeto Político Pedagógico como Carta Marítima de Navegação: travessias inclusivas numa escola do Ensino Fundamental em Manaus*, se propõe uma reflexão sobre o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento orientador e dinâmico na construção de práticas inclusivas, na perspectiva da Educação Especial numa escola do Ensino Fundamental de Manaus, tomando como fio condutor a metáfora de uma carta marítima como guia de navegação, fazendo alusão assim do PPP como documento condutor da Organização do Trabalho Pedagógico. A pesquisa destaca a importância do PPP como ferramenta viva, fundamental para que a escola se reconheça, trace rotas e enfrente os desafios do processo de inclusão.

“Seu caso, nosso caso”: a *Educação Especial no cotidiano vivido e sentido na Escola Municipal Pintor Leonardo da Vinci em Manaus/AM* é título do artigo de Johmara Assis dos Santos. O artigo apresenta os limites e as possibilidades pedagógicas da inclusão em sala de aula, com destaque para as práticas pedagógicas e para os recursos necessários para atividades inclusivas. A autora aponta que, apesar dos avanços, ainda são necessários recursos pedagógicos, apoio psicológico e a adaptação do currículo municipal para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. A formação continuada dos docentes e a adaptação dos espaços escolares são essenciais para o sucesso dessa inclusão.

De autoria de Alberto Noronha Ramos e Márcia Maria Brandão Elmenoufi o texto intitulado *As percepções e experiências dos professores acerca da Educação especial inclusiva: relatos da pesquisaformação*, apresenta os resultados da pesquisa realizadas em duas escolas públicas de Manaus. A pesquisa tem como objetivo compreender as percepções e práticas de professores(as) sobre a Educação Especial Inclusiva. Por meio de Oficinas de Formação em Serviço (OFS), os docentes refletiram sobre suas identidades, experiências, desafios e estratégias pedagógicas diante da diversidade presente em sala de aula. Valendo-se da etnografia e baseado na escuta



sensível, a pesquisa valoriza os cotidianos como *espaçotempo* formativo e a experiência como saber. A partir de rodas de conversas com o corpo docente, os autores revelam o compromisso crescente dos(as) professores(as) com a inclusão, mas também apontam os obstáculos para o exercício de práticas pedagógicas inclusivas tais como: falta de apoio institucional, ausência de formação específica, excesso de alunos(as) por turma e presença de estudantes sem diagnóstico formal. Ao compararem a realidade das duas escolas, os(as) autores(as) mostram as diferenças quanto aos avanços: enquanto uma adota práticas mais inclusivas com apoio da sala de recursos, a outra ainda mantém classe especial. Além disso, os resultados da pesquisaformação reforçam a importância da formação continuada, da escuta docente e da valorização das práticas cotidianas como caminho para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Rudervânia da Silva Lima Aranha é autora do artigo *Condição dos estudantes do público da Educação Especial: aproximações e distanciamentos nosdoscotidianos da Escola Municipal Rui Barbosa Lima*. No artigo a autora interroga sobre as possibilidades e impedimentos que se colocam à vivência dos estudantes do público-alvo da Educação Especial nosdoscotidianos, com foco no combate ao capacitismo e na formação continuada de professores. Rudervânia Aranha em sua pesquisaformação buscou compreender como a escola procura transformar seus espaços em um ambiente educacional inclusivo.

Outra importante contribuição vinda da pesquisaformação é o artigo de Rosana Marques de Souza e Samara Oliveira de Magalhães, cujo título é *pesquisaformação e gotp: o meu caso, o nosso caso e agora com que roupa nós vamos*. Neste artigo as autoras apresentam suas caminhadas em torno da pesquisaformação nosdoscotidianos das nove escolas do Curso de Especialização e buscam conhecer os gestores, as estruturas organizacionais, suas diferentes concepções e desafios



existentes no cotidiano da Educação Especial Inclusiva e Intercultural. A pesquisa é desenvolvida por meio da pesquisaação com foco na figura dos(as) gestores(as) como pesquisadores(as) de suas práticas experienciadas nos encontros formativos individuais e coletivos, por meio de conversas e observação in loco, a partir do exercício do pensar, questionar e da escuta ativa, que levaram os(as) praticantes da gestão escolar a refletirem sobre suas trajetórias, valendo-se de suas memórias profissionais e pessoais, bem como a pensarem sobre os desafios cotidianos voltados para Educação Especial e Inclusiva.

Dessa forma, a Revista Saberes & Práticas, a partir dessa coletânea de artigos reafirma seu compromisso político de valorização da pesquisa, ensino e extensão, cuja abrangência se dá por meio de redes de colaboração mútua entre a Universidade e a Escola. Uma trajetória que se faz a partir de processos de diálogos e da convergência de saberes, práticas e intencionalidades pedagógicas que apostam numa perspectiva de formação democrática, justa, solidária, ética, estética, inclusiva e emancipatória. Desejamos boa leitura a todos, todas e todes.

Manaus, 22 de setembro de 2025.

Os Ipês estão florindo e as águas do rio Negro estão baixando, anunciando a primavera.

Profa. Dra. Eglê Betânia Portela Wanzeler – UEA/Semed

Profa. Ma. Ana Claudia Sá de Lima – DDPM/SEMED

Prof.Dr. Marcos André Ferreira Estácio – PPGED/UEA



RODAS QUE ESCUTAM: A PESQUISA-FORMAÇÃO NOSDOSCOM E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliseanne Lima da Silva²

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre a Educação Inclusiva a partir da experiência de uma formadora do Projeto OFS/SEMED Manaus no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Renata Holanda de Souza Gonçalves, na Zona Leste da capital amazonense. A pesquisa-formação, fundamentada nos estudos dos cotidianos escolares, evidencia o papel fundamental da formação docente na construção de práticas pedagógicas que acolham as diversidades das diferentes infâncias no espaço educativo-escolar. Por meio de rodas de conversa, proceduralmente calcadas nas metodologias ativas, a pesquisa-formação encontra elementos vivenciais e potenciais de escuta e compromisso coletivo com vistas à construção de propostas formativas de profissionais da educação em serviço.

Palavras-chave: Educação Inclusiva e Educação Infantil. Pesquisa-formação. Cotidianos escolares.

Abstracts

This article proposes a reflection on Inclusive Education based on the experience of a trainer from the OFS/SEMED Manaus Project at the Professora Renata Holanda de Souza Gonçalves Municipal Early Childhood Education Center in the east zone of the Amazonas state capital. The research-training, based on studies of everyday school life, highlights the fundamental role of teacher training in developing pedagogical practices that embrace the diversity of different childhoods in the educational-school environment. Through discussion groups, procedurally based on active methodologies, the research-training uncovers experiential elements and potential for listening and collective commitment, aiming to develop training proposals for in-service education professionals.

Keywords: Inclusive Education and Early Childhood Education. Research and training. Daily school life.

² Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação pela UFAM. Formadora das Oficinas de Formação em Serviço na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. e-mail: eliseanne.silva@semed.manaus.am.gov.br



Introdução

A Educação Inclusiva configura-se como um dos pilares fundamentais para a garantia de uma escola democrática, plural e acolhedora. No contexto das escolas públicas do município de Manaus, os desafios enfrentados cotidianamente exigem a preparação e formação contínua dos formadores do Projeto Oficinas de Formação em Serviço – OFS/DDPM/DEGE/SSGE/SEMED Manaus e do Programa de Assistentes à Docência – PAD/LEPETE/ENS/UEA para lidar com as múltiplas dimensões da inclusão. O presente artigo propõe uma abordagem pautada na pesquisa-formação e nos cotidianos escolares, buscando fortalecer as práticas educativas frente às realidades vivenciadas pelas comunidades escolares, especificamente no que tange ao trabalho da pesquisa-formação no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Renata Holanda de Souza Gonçalves localizado na Zona Leste da capital amazonense.

Para alcançar essa finalidade, foram definidos como objetivos específicos: aprofundar os conhecimentos sobre os estudos dos cotidianos por meio da pesquisa-formação; refletir sobre as dimensões legais e sociais da inclusão, considerando as diferentes deficiências (intelectual, auditiva, visual, física, múltipla, surdo-cegueira, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação) e grupos historicamente vulnerabilizados como idosos, estrangeiros e identidades de gênero; conhecer práticas docentes inclusivas relacionadas à cultura da escrita nas unidades escolares e criar estratégias com metodologias ativas, que contribuam com o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A justificativa está ancorada na necessidade urgente de construir uma formação que une pesquisa e ação pedagógica em consonância com as experiências reais vivenciadas pelas escolas públicas de Manaus e, em particular, junto ao trabalho que fora desenvolvido no CMEI Professora Renata Holanda de Souza Gonçalves. As



particularidades dos territórios escolares demandam ações formativas que reconheçam os movimentos da Educação Inclusiva, da cultura escrita e do letramento como centrais na construção de uma escola efetivamente democrática. A atuação dos formadores em salas de recursos e classes especiais é estratégica e requer preparo sensível, técnico e reflexivo.

Esse movimento formativo ganhou força a partir de um momento significativo ocorrido em 16 de fevereiro de 2024, no qual os formadores expressaram seus saberes, não-saberes e desejos de aprender por meio de uma escuta coletiva aberta. O encontro revelou a potência do engajamento individual e do comprometimento coletivo com a formação, tornando evidente a importância de práticas de autoformação que dialoguem com os cotidianos escolares e favoreçam a construção de novos saberes. O Projeto Formativo OFS 2024 se propôs e se consubstanciou como espaço fértil para a construção de estratégias que viabilizassem uma educação inclusiva, acolhedora e transformadora nas escolas públicas de Manaus. Ao reconhecer os desafios e potencialidades do contexto local do CMEI Renata Holanda, reafirmamos o compromisso com a valorização das diversidades e com a formação de educadores preparados para fazer a diferença na vida das crianças e na construção de uma sociedade mais justa.

Pesquisa-Formação para a Prática da Pesquisa *nosdoscom* os Cotidianos Escolares

A proposta de formação das/os formadoras/es OFS/PAD parte da concepção da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares como eixo articulador das práticas pedagógicas inclusivas. Nessa perspectiva, a formação se sustenta em três dimensões complementares: (a) o diálogo com produções teóricas e experiências vividas por pesquisadores como Nilda Alves (UERJ) e Maria Luiza Süsskind (UNIRIO) e diversos grupos de pesquisa que discutem os cotidianos escolares; (b) a



reflexão sobre as metodologias utilizadas nesse tipo de pesquisa, inspiradas nos trabalhos de Márcio Caetano (UFPel, UFRGS), que valorizam a vivência, a escuta e a construção coletiva dos saberes; e (c) a criação de estratégias investigativas que emergem diretamente dos contextos reais das escolas, considerando tanto as práticas de sala de aula (PAD) quanto a dinâmica institucional (OFS), envolvendo o corpo docente e os demais profissionais da comunidade escolar.

Organização das Atividades de Pesquisa no CMEI

A realização da pesquisa nos contextos escolares, especificamente no CMEI foi organizada em dois núcleos: o diagnóstico das salas de referência (PAD) e o diagnóstico institucional da escola (OFS).

O diagnóstico nas salas de referência do CMEI conduzido pelo PAD, contemplou a análise das crianças, considerando os estágios de escrita e letramento (matemático e nas demais áreas do conhecimento), a presença de pessoas com deficiência (PCD's), indígenas, afro-brasileiros e estrangeiros, o quantitativo de alunos(as), os aspectos físicos e ambientais da sala, os recursos pedagógicos disponíveis, as relações interpessoais estabelecidas, bem como a observação da rotina do recreio e as atividades realizadas pelas crianças nesse momento.

Por sua vez, o diagnóstico do CMEI, conduzido pelo Projeto OFS, foi realizado por meio de rodas de conversa com as professoras e equipe pedagógica. Foram levantadas informações sobre o corpo docente (formação, idade, instituição formadora, atuação em outras escolas ou áreas, tempo de docência), bem como elementos da gestão escolar e sua interface com os processos pedagógicos. Outras informações relevantes incluem o número de professoras, os turnos de funcionamento, número de salas, presença de pedagogo, análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da proposta curricular, cronograma de planejamento e calendário letivo, articulação com a comunidade via APMC ou outros mecanismos, projetos desenvolvidos, histórico da escola em caso de ausência do PPP e aspectos



relacionados à localização física do estabelecimento, permitindo uma escuta qualificada da realidade escolar e a construção colaborativa de estratégias de inclusão, letramento e alfabetização, alinhadas às metodologias ativas e à valorização dos sujeitos e territórios envolvidos.

Nesse contexto substantivo, em julho de 2024, ocorreu a Rede de Conversa com Professoras e Professor das Salas de Recurso e Classes Especiais, momento que fez parte da pesquisa-formação juntamente com as 3 (três) Rodas de Conversa realizadas no CMEI em abril, maio e junho de 2024. Pontua-se, ainda, a Roda de Conversa realizada no *lócus* da pesquisa-formação com Mães, Pais e Responsáveis das crianças atípicas em junho de 2024.

Planejamento e Reflexões da 1ª Roda de Conversa no CMEI: Quem sou Eu?

A 1ª Roda de Conversa do Projeto OFS, intitulada “Quem sou Eu?”, nasce do desejo profundo de acolher, escutar e potencializar os sujeitos que habitam e constroem o cotidiano educativo do CMEI. Este planejamento foi elaborado como um plano de atuação sensível, que reconhece a singularidade de cada professora e promove o diálogo entre saberes, vivências e expectativas.

Ao estruturar esta roda de conversa, buscamos não apenas cumprir etapas, mas criar um espaço onde a ancestralidade, a identidade docente e a formação se entrelaçam em um movimento de pertencimento e valorização. Aqui, cada atividade foi pensada como convite à reflexão e à expressão pessoal seja por meio da arte, da palavra ou da escuta.

Mais do que um encontro formativo, esta roda foi abraço coletivo, que inaugurou nossa caminhada na construção de um projeto de curso em Educação Inclusiva, sustentado pelo respeito à trajetória de cada professora. Assim, apresentamos a



estrutura geral do planejamento transitado para a realidade imediata no dia 18 de abril de 2024:

Etapa	Atividade	Recursos
1	Apresentação do Projeto OFS e abertura para perguntas	Linha do Tempo (PowerPoint), notebook, projetor, cabo de extensão
1.1	Movimento sobre ancestralidade e identidades	Música “Amarelo, Azul e Branco”, projetor, som, papéis coloridos na parede, tarjetas
1.2	Apresentação institucional do Projeto OFS	PowerPoint, filme “Conhecendo o LEPETE”
1.2.1	Expectativas sobre a Especialização	Tarjetas de papel ofício
3	Leitura e assinatura do Termo de Consentimento	Documento impresso
4	Lista de Frequência	Documento impresso
5	Registro Fotográfico	Câmera do <i>smartphone</i>
6	Encerramento	—

Recursos Digitais

- [Canal TV Lepete](#): espaço audiovisual que divulga as experiências do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE) da UEA.



- [Revista Saberes e Práticas](#): publicação acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas voltada à formação docente e práticas pedagógicas.

Dinâmica

- Durante a música “Amarelo, Azul e Branco” de AnaVitória e Rita Lee, convidar os participantes a escrever em tarjetas coloridas os versos que mais os representam.
- Criar um mural coletivo com as respostas às três perguntas: “Quem sou eu?”, “Que versos me representam?”, “Como isso se conecta com minha prática pedagógica?”
- Ao final, propor que cada participante escolha uma palavra que represente sua identidade docente e compartilhe com o grupo.

À vista disso, no desenvolvimento do trabalho da pesquisa-formação junto às professoras do CMEI emergiram algumas questões fundamentais a serem consideradas. A presença de crianças venezuelanas nas turmas e o desafio do trabalho bilíngue ao compreender que a convivência multicultural está cada vez mais presente nas salas de referência do CMEI e as professoras e crianças enfrentam o desafio de lidar com dois sistemas linguísticos em paralelo — o português e o espanhol — o que pode gerar barreiras na comunicação, alfabetização e no acolhimento emocional.

As professoras e a formadora travaram a discussão de que esse cenário demanda estratégias pedagógicas mais inclusivas, formação continuada de docentes em diversidade linguística, além de mediação afetiva que respeite as origens e potencialize o desenvolvimento das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que são as atendidas no I e II períodos das 10 salas do CMEI no matutino e no vespertino.



Outro ponto trazido à baila diz respeito ao concurso público como espaço de estabilidade e valorização profissional, pois para as professoras do CMEI, o concurso público representa segurança profissional, reconhecimento legal da carreira docente e acesso a benefícios fundamentais para sua dignidade e permanência na profissão. Fizemos uma rápida pesquisa e constatamos que todas as professoras do CMEI Renata Holanda têm sua formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia nas instituições privadas que atuam no Estado do Amazonas e que apenas um pequeno número delas é estatutária. A maioria é oriunda de processo seletivo para docente substituta e/ou carga dobrada.

Um aspecto interessante que surgiu também a partir da dinâmica “Quem sou eu” foi o elemento espiritualista da fé, que apareceu como linguagem comum entre as professoras, funcionando como sustentação emocional, fonte de esperança e muitas vezes como ponte entre o pessoal e o profissional.

Por último, destacamos a questão da abordagem subjetivista frente à contingência social e histórica em virtude da expressividade das professoras, que contaram suas vivências num tempo marcado por crises migratórias, desigualdades sociais e transformações no campo da educação. Essas contingências permeiam suas práticas, suas percepções e seus afetos, tal como escreveram as docentes A³ e B aqui em destaque:

Sou força, sou garra e resiliência. O passado difícil nunca me fez desistir de algo melhor e próspero para minha vida. Luto todos os dias como se estivesse matando um leão por dia para que eu possa ver e perceber que sou capaz, amparando os meus e quem está ao meu redor. (Professora A, CMEI Renata Holanda, 2024).

Sou alguém com um olhar mais amplo. Mudei muito e meu antes não se compara e não existe mais. Hoje não tenho mais medo de viver as novas descobertas e matar minha curiosidade [...] como profissional sou aberta ao

³ Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos para preservar o anonimato.



novo. As diferenças, precisamos enfrentar e aprender com elas. O antes me serviu para hoje e hoje para o que virá daqui pra frente. (Professora B, CMEI Renata Holanda, 2024).

Destarte, as falas revelam que a inclusão escolar não se limita a protocolos institucionais, mas depende profundamente do posicionamento ético e afetivo. Uma escola inclusiva é feita por sujeitos que se reconhecem em movimento, em reconstrução, que acolhem suas próprias histórias para então acolher a dos outros. A subjetividade aqui se converte em potência pedagógica e precisa ser considerada tanto na formação quanto no cotidiano docente. Assim, “a escola tem que ser um lugar onde as crianças (professoras) têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.” (Mantoan, 2003, p.23).

Planejamento e Reflexões da 2^a Roda de Conversa no CMEI “Educação inclusiva: primeiras notações sistemáticas do sensitivo e do vivencial”

Este planejamento nasce com o propósito de criar um espaço de acolhimento sensível, em que os sentidos e as emoções sejam convocados desde o primeiro momento. Cada etapa foi pensada para fortalecer vínculos, ampliar a escuta, e provocar reflexões profundas sobre as diversidades das profissionais, das crianças, dos sujeitos escolares como um todo e em parte.

A experiência começou com um cuidado sinestésico e seguiu por caminhos que exploraram a escuta afetiva, a escrita espontânea e a empatia, conectando os participantes a vivências que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano.

Ao discutir o capacitismo e dar voz às histórias invisibilizadas, este percurso pedagógico buscou não apenas informar, mas transformar olhares e abrir caminhos para práticas mais inclusivas. A leitura crítica e a expressão criativa tornaram-se aliadas na construção de uma educação que respeita, reconhece e celebra as singularidades.



Nesse contexto, cada participante foi convidado a repensar suas próprias atitudes, narrativas e afetos diante das diferenças e das diversidades prementes (e gritantes) presentes na unidade de ensino.

Etapa	Atividade	Recursos/Desdobramentos
1. Acolhida Sensorial e Sinestésica	Criação de ambiente acolhedor que ativa os sentidos e aproxima afetivamente os participantes	<ul style="list-style-type: none">Lenço umedecido aromáticoSucos de sabores diferentes servidos pela formadora em bandeja, um a um
2. Escuta de olhos fechados, escuta de olhos abertos	Experiência de escuta sensível e reflexiva	<ul style="list-style-type: none">vídeo “ERNESTO”Pergunta provocadora: <i>E você, o que diria para o Ernesto?</i>Escrita fluida e narrativa em papel A4 amarelo
3. Leitura dirigida e debate sobre Capacitismo	Reflexão crítica sobre preconceito contra pessoas com deficiência	<ul style="list-style-type: none">Leitura da reportagem “Artista é vítima de capacitismo em supermercado de Manaus”Debate e discussão sobre o temaEscrita sobre “sua” criança atípica com livre escolha de uma das tais

Ocorrida em 06 de junho de 2024, a 2ª Roda de Conversa no CMEI Professora Renata Holanda trouxe em seu bojo o tema “Educação Inclusiva: primeiras notações sistemáticas do sensitivo e do vivencial”, sinalizando logo de início, que o encontro seria experencial e transformador.



O vídeo “ERNESTO”, de Blandina Franco e José Carlos Lollo (2016), com sua narrativa delicada, revelou-se ideal para despertar a sensibilidade. A escuta de olhos fechados permitiu que o som tocasse diretamente o emocional. A segunda escuta, com os olhos abertos, ampliou a percepção e convidou à observação. A escrita fluida em papel amarelo foi uma forma poética de dar voz ao que foi sentido, e “dizer algo ao Ernesto” constituiu um gesto de afeto e reconhecimento.

Em trânsito para a imaginação ativa, as professoras percorreram o exercício de silenciar e imaginar os “Ernestos” da sala de referência, o que foi profundamente simbólico. Esse movimento convidou à conexão com as crianças que, muitas vezes, são invisibilizadas em suas singularidades. A socialização da experiência fortaleceu vínculos e ampliou o olhar coletivo, a exemplo da escrita das professoras C e D: “Eu o abraçaria e diria: estarei sempre aqui. (Professora C, CMEI Renata Holanda, 2024).” e “Vai ficar tudo bem, sempre termina bem... (Professora D, CMEI Renata Holanda, 2024).

Na segunda atividade, que trouxe a leitura e o debate da reportagem sobre a artista Ananda Guimarães, vítima de capacitismo por estar na fila preferencial de um supermercado, observamos que a história revelou como o preconceito contra pessoas com deficiência pode ser sutil, cruel e está latente no cotidiano. A escrita sobre “sua criança atípica” permitiu que cada professora refletisse e trouxesse à tona suas vivências e afetos, promovendo uma escuta ativa e plural no campo da inclusão, como assim descreveram as docentes E e F:

No começo senti-me com uma grande sensação de impotência, pois minha experiência seria apenas de horas como estagiária com os PCD's; mas quando me deparei na minha sala de referência que seria o ano todo é outra história. Cada dia uma experiência, cada dia um desafio; pude ir percebendo que a criança podia se desenvolver na sua maneira e como eu vibrava com cada vitória. A criança ao me ver me abraçava e com gestos eu sentia como minha presença era importante na vida dela. (Professora E, CMEI Renata Holanda, 2024).



A criança precisa de muita atenção, carinho, experimentar, interagir e ser acolhida por todos. Sinto que ele é uma criança que precisa de todos os cuidados, que precisamos lutar pelo desenvolvimento dele. Sinto que não é só ele, mas a família dele deve ser acolhida por todos, pois também precisa ser vista com dignidade, precisa de cuidados especiais e de respeito. Ainda não foi identificada a deficiência da criança. (Professora F, CMEI Renata Holanda, 2024).

Assim, a atividade evidenciou a importância de reconhecer e enfrentar o capacitismo presente nas relações sociais e nas práticas educativas. Ao compartilhar relatos sensíveis e genuínos, as professoras expressaram não só a complexidade de lidar com crianças atípicas, mas também o impacto transformador desse convívio, que promove empatia, afeto e compromisso com a inclusão.

Fica claro que a escuta ativa e a valorização das vivências fortalecem uma educação mais humana, justa e acolhedora, capaz de enxergar a diversidade com sensibilidade e potência.

Planejamento e Reflexões da 3ª Roda de Conversa no CMEI “Educação Inclusiva: aproximações documentais e vivências docentes e pedagógicas”

Esta Roda de Conversa ocorrida em 06 de junho de 2024, teve como cerne inicial uma acolhida sensorial e palatar, objetivando criar um momento afetivo e de “quebra” da correria das professoras em estar nas salas de referência e repassar a turma para uma Assistente à Docência do PAD/UEA. A proposta do planejamento da roda seguiu um encadeamento, que culminou numa importante análise documental entre o documento macrossistêmico curricular da Secretaria Municipal de Manaus-AM e os laudos pessoais das crianças atendidas pela sua respectiva professora de turma:



Etapa	Atividade	Recursos/Desdobramentos
1. Acolhida Sensorial e palatar	Criação de ambiente acolhedor que ativa os sentidos e aproxima afetivamente os participantes	<ul style="list-style-type: none">• Café e biscoitos adocicados
2. Escuta de canção infantil sugestiva	Experiência de escuta sensível e reflexiva	<ul style="list-style-type: none">• Vídeo Youtube “Somos todos iguais” da Escola <i>Stagium</i> https://youtu.be/I85Mz6OS8Ts?list=LL
3. Leitura dirigida e coletiva	A Educação Especial e Inclusiva no Currículo Municipal da SEMED/Manaus	<ul style="list-style-type: none">• Debate e discussão sobre o tema
4. Círculo de leitura dirigida individual: retratos e reconhecimento	Laudos distribuídos a cada professora por turma	<ul style="list-style-type: none">• Acesso aos laudos• Leitura e reflexão “espelhada”: você consegue ver sua criança na descrição do laudo?

Por sua vez, a escuta de canção infantil “Ninguém É Igual a Ninguém” da Escola *Stagium* foi uma escolha tocante, com mensagem de respeito às diferenças e às diversidades presentes no CMEI. A leitura dirigida e coletiva sobre a Educação Especial e Inclusiva no currículo da SEMED/Manaus foi um momento importante de



rememoração da existência desse documento macrossistêmico norteador da política curricular da SEMED/Manaus em termos da inteligibilidade das professoras em relação às políticas curriculares oficiais e a realidade do chão da escola, do CMEI Renata Holanda permeada pela pergunta: “como esse conteúdo dialoga com sua prática?”

Neste sentido, a pedagoga do CMEI fez um destaque textual em que trabalhamos elementos fundamentais do *tatear inclusivo* do CMEI ao citar este trecho do documento:

[...] é importante que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação participem de uma **programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram** [...] dispor de procedimentos e modelos de adequação individualizada do currículo que sirvam para assegurar esse imprescindível equilíbrio. (COOL *apud* CEM, p. 50, **grifo nosso**).

Destarte, em termos de entrecruzamento documental à prática, esse parágrafo do Currículo Municipal da SEMED/Manaus reafirmou a justificativa do trabalho desenvolvido na forma de “escalas” de atendimento das crianças atípicas no CMEI por dias e horários preestabelecidos; justificando a lotação de crianças atípicas nas salas de referência de todas as professoras.

Na condição de formadora, levantamos o elemento crítico-questionador do cumprimento efetivo do trabalho docente em termos regulamentares dos dias e horas letivas enquanto estabelecimento público de ensino, que trabalha com a Primeira Etapa da Educação Básica, Fase Pré-Escola. Esse pontuar seguiu como um ato reflexivo coletivo da problemática posta e contraposta na supramencionada citação: a questão do equilíbrio entre a “programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram”. Direito repartido e/ou programação específica, por assim dizer? Questionamento que segue em fluxo contínuo.

No tocante à atividade proposta enquanto “Círculo de Leitura Individual: retratos e reconhecimento”, desenvolvemos a distribuição dos laudos das crianças para cada



professora correspondente feita pela pedagoga do CMEI, momento em que a leitura dos laudos pôde ser feita em silêncio, seguida da escrita reflexiva: “O que você reconhece da sua criança nesse retrato?” Essa aproximação com o documental foi muito importante, pois as docentes não tinham feito essa leitura, tampouco sabiam de elementos fundamentais ali descritos em relação às crianças. Algumas reconheceram, perfeitamente, a configuração descrita pelos profissionais da saúde, outras pontuaram adendos importantes, entrecruzando os saberes da docência, os aspectos vivenciais cotidianos e a documentação descrita: oficialidades em movimento. Assim, destacamos a escrita das professoras G e H, quando se expressam:

Primeira vez que tenho acesso ao laudo da criança H expedido pela pediatra A.F. em 12 de março de 2024 [...] No primeiro parágrafo do laudo médico está escrito que a criança apresenta ‘sintomatologia (TEA) com déficits significativos na integração social e comportamental com importantes prejuízos em seu desenvolvimento’. Na sala de referência nos dias em que se faz presente na escola, a criança tem apresentado comportamento exatamente como a médica descreveu no laudo. Desde o momento em que entra na sala até o momento em que vai embora, não se senta, quando senta é pelo tempo de 3 segundos. Repete sempre o gesto de palmas e em poucos momentos, um leve sorriso. Quando deseja algo, recorre à linguagem gestual, empurra ou pede colo. Chora na ausência da mãe. (Professora G, CMEI Renata Holanda, 2024).

Laudado com TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade só veio uma vez para a escola. A mãe alega que está sem medicação. Nesse dia percebi algumas características que também foram citadas em seu lado, como: hipersensibilidade a sons, ele veio com o protetor auricular; as estereotipias motoras e o comprometimento na interação social. (Professora H, CMEI Renata Holanda, 2024).

Nesse sentido, o trabalho realizado no CMEI Renata Holanda revela um compromisso pedagógico profundo com os princípios da Educação Inclusiva, sustentado pela escuta sensível, pela articulação com o currículo oficial da SEMED/Manaus e pela valorização dos documentos que retratam as especificidades de cada criança. A escolha da canção “Ninguém é Igual a Ninguém” e a leitura coletiva do texto orientador da política curricular são ações que expressam o cuidado com a



construção de uma prática que respeita a diversidade e busca compreender, de forma situada, os desafios da inclusão na Educação Infantil.

Ao promover atividades como o “Círculo de Leitura Individual” e distribuir os laudos para estudo reflexivo, a pedagogia praticada no CMEI fortalece a capacidade das docentes de enxergar além dos diagnósticos, construindo pontes entre o saber médico e o saber pedagógico. Essa aproximação crítica e afetiva ao documento oficial e à realidade vivenciada configura uma educação comprometida com o direito à diferença, à personalização do ensino e à humanização das relações escolares.

À Guisa de Conclusão...

A partir das experiências formativas descritas, evidencia-se a importância da pesquisa-formação como caminho para a transformação das práticas pedagógicas voltadas à inclusão. O trabalho realizado no CMEI Professora Renata Holanda de Souza Gonçalves, ao valorizar a escuta, os saberes locais e o envolvimento dos diversos atores da comunidade escolar, reafirma o potencial da educação inclusiva como elemento de justiça social. A construção de diagnósticos participativos e o diálogo entre os projetos OFS e PAD demonstram a força de iniciativas que integram teoria e prática, promovendo ações pedagógicas sensíveis às realidades e aos desafios dos territórios.

À guisa de conclusão, entendemos que investir em formação continuada em serviço é essencial para consolidar uma escola democrática, plural e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar as diversidades presentes no ambiente escolar, os formadores tornam-se agentes fundamentais na construção de espaços de aprendizagem que acolham todos os sujeitos e no caso do CMEI Renata Holanda, todas as professoras participes do projeto. O engajamento coletivo e a valorização dos cotidianos escolares apontam para a urgência de práticas educativas transformadoras que, mais do que responder às demandas institucionais, promovam o engajamento coletivo e a potencialização dos espaços singulares formativos.



Referências

ANAVITÓRIA; LEE, Rita. **Amarelo, azul e branco**. [S.I.]: Anavitória, 2021. 1 faixa sonora (3 min 22 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N8n2zCqs9ul>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ESCOLA STAGIUM. **Somos todos iguais**. YouTube, 2025. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ImUtwnl9aM8>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Ernesto**. Companhia das Letrinhas, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574066998/ernesto>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Curriculum Escolar Municipal**. Manaus: SEMED, 2021. Disponível em: [site da SEMED Manaus](#). Acesso em: 20 jul. 2025.

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

REVISTA SABERES E PRÁTICAS. **Revista Saberes e Práticas**. Escola Normal Superior – Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em: <<https://online.fliphtml5.com/popq/tufk/>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ROCHA, Karol. **Artista é vítima de capacitismo em supermercado de Manaus**. Jornal A Crítica [online], Manaus, 29 maio 2022. Disponível em: <<https://www.acritica.com/manaus/artista-e-vitima-de-capacitismo-em-supermercado-de-manaus-1.271175>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

TV LEPETE. **TV Lepete**. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/@TVLepete>>. Acesso em: 20 jul. 2025.



**A CONSTRUÇÃO DA/NA PESQUISAFORMAÇÃO E DE SABERES NA
FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM CONTEXTOS
INTERCULTURAIS E DA OFICINA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

**THE CONSTRUCTION OF/IN RESEAR-TRANING AND KNOWLEDGE
IN CONTINUING EDUCATION: EXPERIENCES IN POSTGRADUATE
COURSES IN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION IN
INTERCULTURAL CONTEXTS EN IN-SERVICE TRAINING
WORKSHOP**

Alice Ramos de Oliveira⁴

Vinícius Alves da Rosa⁵

RESUMO

A Oficina de Formação em Serviço é um projeto de formação continuada em serviço realizado por meio da parceria SEMED/Manaus e Universidade do Estado do Amazonas/UEA por meio do curso de Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais. A especialização teve início com a construção dos dados da pesquisaformação, objetivando mapear a realidade escolar mediante escutas ativas; para isto, foram elaboradas três rodas de conversas com os profissionais de educação da Escola Municipal Professora Isabel Victória do Carmo Ribeiro, assessores do Distrito Norte e uma roda de conversas com mães atípicas da referida instituição. Visando conhecer os sujeitos da Educação Especial e Inclusiva pertencente à escola pesquisada, com um olhar atento à realidade existencial da escola e dos cursistas para que o diagnóstico da realidade escolar fosse imbrincado no vivido sentido dos cotidianos escolares, pois isto iria conduzir a possíveis caminhos a serem seguidos na especialização. Ao final da pesquisaformação e dos problemas evidenciados, os docentes

⁴ Especialista em Psicomotricidade Relacional. Formadora de Formação em Serviço da Prefeitura Municipal de Manaus. Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPTE, da Universidade Estadual do Amazonas/UEA. alice.ramos@semed.manaus.am.gov.br

⁵ Doutor em Ciências da Religião, na Universidade Metodista de São Paulo/UMESP. Formador de Formação em Serviço da Prefeitura Municipal de Manaus. Pesquisador do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPTE, da Universidade Estadual do Amazonas/UEA. Viniciusalves1@hotmail.com



definiram como temáticas formativas: alfabetização e letramento na perspectiva inclusiva; avaliações adaptadas para diferentes deficiências; metodologias para trabalhar com as pessoas com deficiências em diferentes níveis de ensino aprendizagens e gestão escolar na perspectiva inclusiva. Os resultados apontam para a importância das escutas ativas, da valorização dos saberes locais e da construção colaborativa de estratégias pedagógicas inclusivas.

Palavras-Chave: Formação Continuada em Serviço, Educação Especial Inclusiva, Pesquisaformação.

ABSTRACT

The In-Service Training Workshop is a continuing education project carried out through a partnership between SEMED/Manaus and the State University of Amazonas (UEA), through the Postgraduate Course in Inclusive Special Education in Intercultural Contexts. The specialization began with the development of data for a research-training process, aiming to map the school reality through active listening. To this end, three discussion circles were organized with education professionals from the Municipal School Professora Isabel Victória do Carmo Ribeiro, advisors from the North District, and one discussion circle with neurodivergent students' mothers from the same institution. The objective was to understand the subjects of Special and Inclusive Education within the school context, focusing on the lived reality of the school and of the course participants, so that the diagnosis of the school context would be intertwined with the meaningful everyday experiences of the school environment. This process aimed to guide possible paths to be followed during the specialization. At the end of the research-training process, based on the issues identified, the teachers defined the following training topics: literacy and reading from an inclusive perspective; adapted assessments for different disabilities; methodologies for working with people with disabilities across various levels of teaching and learning; and inclusive school management. The results highlight the importance of active listening, valuing local knowledge, and collaboratively constructing inclusive pedagogical strategies.

Keywords: In-Service Training, Inclusive Special Education, Research-training.

1 - Introdução

O Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS, faz parte do Departamento de Divisão Profissional do Magistério/DDPM, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED Manaus. A OFS, é realizada por meio de formação continuada em



serviço e Curso de Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais, tem como lócus de pesquisaformação nove escolas públicas municipais contemplando as zonas sul, centro-sul, centro-oeste, norte, Leste I e II, numa parceria Universidade Estadual do Amazonas/UEA, que certifica os cursistas e a SEMED cedendo os formadores para atuarem como pesquisadores, coordenadores da Pós-graduação nas escolas e mediadores nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes cursistas.

Para a escolha das nove escolas que atualmente fazem parte da Pós-graduação, foram estabelecidos alguns critérios, dentre eles:

1. Possuir até 12 (doze) salas de aulas;
2. Possuir salas de recursos e ou classe especial;
3. Ter 80% do quadro docente efetivo;
4. Assinar Termo de Adesão, por meio de consulta aos professores e equipe pedagógica em caso de ser selecionada;
5. Escola com grande índice de crianças com deficiência;
6. Escola com grande índice de crianças não alfabetizadas;
7. Garantia da participação dos(as) servidores(as) no curso, que deveriam permanecer na escola até o final do mesmo;
8. Em caso de remoção do servidor da escola, a SEMED/Manaus deveria garantir que o mesmo permanecesse no processo formativo, sem prejuízo quanto à continuidade do processo de profissionalização docente.

Estabelecidos os critérios de escolha das escolas públicas municipais foi feita uma carta convite e encaminharam via e-mail aos Distritos da Secretaria Municipal de Educação.



No prazo determinado, foram encaminhados ao e-mail da OFS, os nomes de duas a cinco escolas por Distrito que gostariam de aderir à proposta de formação continuada em serviço e ao mesmo tempo do Curso de Pós-graduação na parceria SEMED/UEA. Em seguida, marcou-se uma reunião com os gestores das escolas interessadas. Na reunião foram esclarecidos alguns pontos que a equipe pedagógica e formativa da OFS consideravam importantes, já que aconteceriam visitas técnicas às escolas pelos formadores do projeto para inicialmente conhecer as realidades escolares, verificando se a escola possuía a sala de recursos e ou classe especial, se a escola tinha 80% (oitenta por cento) de funcionários municipais efetivos, e se estes gostariam de aderir ao projeto OFS e ao Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais, foi observado ainda se tinha um número expressivo de estudantes com deficiências e estudantes não alfabetizados.

Depois da reunião com os gestores iniciamos as visitas técnicas e, em reunião pedagógica, decidimos as duplas formativas que iriam realizar as visitas nas escolas por unidade distrital. Então, de posse dos critérios estabelecidos anteriormente e atendendo-os, definimos as escolas que os atendiam e levamos seus respectivos nomes para a Coordenação do Projeto OFS.

Na semana seguinte, a coordenação geral e equipe pedagógica, juntamente com o professor formador foram pessoalmente informar às escolas escolhidas sobre sua participação no Projeto OFS e na Especialização em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais.

No ano de 2024, resolvi atuar como professora formadora articuladora na Zona Norte; escolhi a Escola Municipal Professora Isabel Victória do Carmo Ribeiro para realizar a pesquisaformação que, após a construção dos dados da pesquisa e realizado o mapeamento escolar, iniciariam o Curso de Pós-Graduação na escola pesquisada. Iniciamos a especialização com a construção dos dados da pesquisaformação, que tinha como objetivo inicial mapear a realidade escolar. Para isto, foram elaboradas



três rodas de conversas com os professores, pedagogas, gestoras e assessores do Distrito Norte e uma roda de conversas com mães atípicas.

2 – A contextualização da Escola Municipal Professora Isabel Victória do Carmo Ribeiro

A escola está situada no bairro Terra Nova, Zona Norte, distante do centro urbano de Manaus; é um bairro com grande índice de violência juvenil, alta vulnerabilidade social e extrema pobreza. Seus moradores sofrem com a falta de infraestrutura, há graves problemas de falta de energia elétrica, uma rede precária de esgotos ocasionando sérios problemas de saúde a seus moradores.

Esta instituição tem doze anos de existência, atende 560 (quinhentos e sessenta) alunos matriculados dos quais 16 (dezesseis) são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 3 (três) apresentam deficiência física, 4 (quatro) têm deficiência intelectual, 1 (um) possui deficiência múltipla e 1 (um) transtorno desintegrador infantil. Infelizmente, a escola não dispõe de profissionais de apoio em todas as salas e alguns pais ainda estão no aguardo da resposta do processo que formalizaram junto ao Centro Municipal de Educação Especial (CMEE).

Na atualidade, a escola, por meio da gestão administrativa e pedagógica, procura estabelecer vínculos com a comunidade e seu entorno por meio de acolhimentos, reuniões e parcerias dos responsáveis pelos estudantes para garantir a participação, desenvolvimento e aprovação destes nas atividades escolares. Sendo considerada pelo Distrito Norte Escola de Referência, ou seja, por ter uma classe especial e uma sala de recursos nos dois turnos escolares, a instituição realiza trabalhos diferenciados e de acolhimento de estudantes atípicos, mesmo todo corpo docente afirmando que não domina a educação especial e inclusiva, mas procura fazer seu melhor, com respeito e responsabilidade pela missão que chega até eles no ambiente escolar.



Tem um corpo docente relativamente jovem, responsável e competente em seu fazer diário e pedagógico. Estes, por sua vez, relatam que se sentem abandonados pelo macrossistema e afirmam que quanto mais fazem por seus alunos, mais crianças atípicas chegam à escola. Sentem-se explorados, desvalorizados financeiramente sem saber o que fazer, sem recursos educativos e pedagógicos para atuarem em suas demandas.

3 – Metodologia da Pesquisaformação

Este estudo tem como público-alvo treze docentes, duas gestoras escolares, uma pedagoga e três assessores pedagógicos distritais, totalizando dezenove profissionais da educação. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Isabel Victória do Carmo Ribeiro, situada no Distrito Norte da Cidade de Manaus/AM.

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, utilizando a roda de conversas como método central. Essas rodas envolveram o corpo docente, estudantes, pais e responsáveis, permitindo uma exploração nos/dos/com os cotidianos escolares e a etnografia desses momentos de pesquisaformação. Segundo André (2008), esse método oferece uma análise mais abrangente das realidades escolares, ao mesmo tempo que integra as habilidades específicas dos pesquisadores formadores com as dos sujeitos da educação envolvidos.

A etnografia, por sua vez, é uma técnica desenvolvida pelos antropólogos para estudar culturas e sociedades. Etimologicamente, o termo significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, a etnografia possui dois sentidos: um conjunto de técnicas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, e um relato escrito que resulta da aplicação dessas técnicas (André, 2008, p. 27).

Esse enfoque permitiu ao formador pesquisador promover reflexões significativas sobre as práticas dos sujeitos, explorando como eles percebem seus cotidianos escolares, por meio dos dados construídos na pesquisaformação, durante as rodas de conversas que foram realizadas em serviço, nos contextos escolares.



Em relação à pesquisaformação nos/dos/com os cotidianos escolares, Moraes (2022) afirma:

Posso dizer que a pesquisaformação se consolidou a partir do momento em que me senti e me coloquei como aprendiz de um processo junto com os/as professores/as, iniciantes, partícipes do estudo, buscando, juntos, tecer aprendizagens, construção de conhecimento e formação na e pela pesquisa, mediatisados por uma reflexibilidade, compondo as identidades narrativas em diferentes espaços-tempos, com variadas intensidades e com diferentes transformações ocasionadas. (MORAIS, 2022, p. 44).

Assim, a pesquisaformação proporcionou um olhar diferenciado sobre os estudos nos/dos/com os cotidianos. Este método possibilitou a realização de formações em serviço com docentes e membros da comunidade, utilizando rodas de conversas. Como se trata de uma pesquisa qualitativa é colaborativa e participativa, adotaremos a pesquisa-ação, definida por Thiollent (2002) como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (Thiollent apud Gil, 2002, p. 30).

Essa mediação foi fundamental, pois permitiu intervenções pedagógicas e estratégias para resolver os problemas que os cursistas levantaram. As rodas de conversas ocorreram durante as oficinas de formação em serviço, envolvendo as perspectivas e experiências dos sujeitos, com foco em temas relevantes de educação especial e inclusiva. Os temas abordaram questões sensíveis e confidenciais do cotidiano escolar, cabendo ao formador pesquisador garantir a confidencialidade e a privacidade dos envolvidos.

4 - A construção dos dados da pesquisaformação

A pesquisaformação foi realizada na escola, por meio de três encontros formativos de modo presencial através de rodas de conversas, para conhecer a referida escola municipal, seus docentes, discentes, equipe gestora, aspectos pedagógicos e



socioeconômicos, bem como estes fatores afetam o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Por meio da pesquisaformação, dos encontros formativos e das rodas de conversas, foi possível verificar como a equipe gestora, docentes e assessores do Distrito Norte, conheciam e vivenciavam as experiências pedagógicas sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e nas trocas dessas experiências pedagógicas, verificando como estes atores participaram dos encontros da formação continuada em serviço, como estes podiam ensinar/aprender com o grupo contemplado na realização deste Curso.

Para que estas rodas de conversas fossem realizadas na pesquisaformação com êxito, foi necessário por parte dos formadores e toda equipe pedagoga das OFS, muitas pesquisas referentes ao tema, entrevistas com mães atípicas, pesquisas com profissionais qualificados da Rede Municipal de Ensino e estudos individuais e coletivos sobre o tema Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A partir do entendimento sobre a Educação Especial e Inclusiva foram realizados encontros formativos para construirmos coletivamente as três rodas de conversas, por meio de vivências e roteiros específicos para cada unidade escolar que escolheu participar desta experiência formativa no ano de 2024.

Visando conhecer os sujeitos da Educação Especial e Inclusiva pertencente à escola pesquisada, tive um olhar atento à realidade existencial da escola e escuta ativa dos cursistas para que o diagnóstico da realidade escolar, de fato, fosse imbricado nas atividades dos cotidianos escolares e tivéssemos um mapa da realidade cotidiana, pois isto iria conduzir os caminhos a serem seguidos na Especialização, compartilhados com os cursistas durante todo o processo de estudos do Curso.



A primeira roda de conversa, teve como tema "Quem somos nós?" e contou com a participação dos 19 (dezenove) alunos cursistas da Especialização. Surgiram narrativas interessantes:

Filha de japonês, casada, dois cachorros, mãe de um rapaz. Professora. (Willza Pacinato)

Sou Cristiane, filha, esposa, mãe. Cristã, educadora e aprendiz. Sou sincera em meus sentimentos. As vezes chata, mas de bem com a vida. Sou feliz e brincalhona. (Cristiane Caetano)

Eu sou filho, irmão, professor, estudante, sou assessor. Sou temente a Deus. (Fernando)

Sou Royane, mãe solteira, sou alguém que ama o conhecimento e de compartilhá-lo. (Royane)

Mulher, esposa do Gilson, mãe do André, Daniel, Antonio. Professora por escolha. Filha de Deus. (Luzia)

Um ser em construção, evolução e transformação. Filha, mãe e cidadã. (Kilza Hitaka)

Eu sou Andréa Paiva, professora de sala de recursos, de alguns alunos pcd's. Sou mãe de uma filha, casada, não tenho pcd's na família. Amo o que faço em todos os âmbitos.

Sou uma pessoa forte, superei a minha infância, onde não brincava pois ajudava a minha mãe, era também doméstica. Hoje estou muito feliz e tenho um filho. (Ana Clycia)

Sou filha da Márcia e Reinan, esposa do Paulo e apaixonada pela vida, vivo uma relação de altos e baixos com o meu trabalho, onde as vezes amo e outras nem tanto. (Mayara)

Eu sou mãe de uma menina linda de 5 anos que me copia, casada com uma pessoa que me incentiva a realizar meus sonhos, uma pessoa que não desiste fácil dos meus ideais e por fim sou professora. (Erlane Oliveira)

Sou Elisangela Costa, filha de pais indígenas, que não eram alfabetizados. Mãe de um menino lindo que gosta de descobrir muitas coisas novas. Gosto do que faço. (Assessora da GIDE)

Eu sou mãe, mãe de 2 filhos homens. Sou de Manaus. Trabalho há 17 anos. Como professora readaptada, trabalho na biblioteca há uns 7 anos. Amo meus filhos e netos. (Jaqueline Coelho)

Meu nome é Janaína, sou mulher, cheia de sonhos, mãe de três filhos, casada, que ama estar em momentos de família, pertinho principalmente de minha mãe. Apesar dos desafios, amo minha profissão. (Janaína)



As narrativas apresentadas refletem uma rica diversidade de identidades e experiências pessoais, que se entrelaçam em torno da profissão de educador e dos papéis familiares. As histórias contam com diferentes origens culturais e familiares, como a presença de ascendência japonesa e indígena, mostrando a pluralidade de contextos que cada um traz para a sua identidade.

Cada pessoa compartilhou suas vivências únicas, desde a superação de desafios na infância até as alegrias da maternidade e as complexidades do trabalho.

A maioria das narrativas destacou a profissão de professora, indicando um forte compromisso com a educação. Isso sugere que a identidade profissional é uma parte central da autoimagem de cada um.

Alguns mencionam especificamente o trabalho com alunos com deficiência, o que enfatiza a importância da inclusão e da educação especial.

As narrativas revelam uma forte conexão emocional com os filhos e a família, destacando o amor, apoio e os desafios enfrentados.

Continuando a oficina de formação em serviço e realizando a pesquisaformação perguntei aos presentes: O que nos move? Individualmente os professores foram respondendo.

Esperança e dias melhores. (Andréa Cândida)

Meus filhos e a construção de um país melhor. (Kilsa Hitaka)

O desejo de uma vida melhor em todos os sentidos, para mim, para os meus e para os outros. (Leila Cristiane)

Ser o diferencial na vida de alguém. Fazer o meu melhor sempre e cumprir o meu papel como profissional e como ser humano. (Andréa Paiva)

Deus, minha família, amor por mim e a vontade de ser melhor a cada dia. (Cristiane Caetano)

Meus filhos, metas estabelecidas, sonhos a serem alcançados. (Luzicléia)

Buscar sempre uma melhoria de vida para minha família em especial, meus filhos. (Janaína)



Meus desejos futuros, projetos e sonhos. (Angelita)

O meu filho, uma missão que Deus me deu, de dar forças ao meu único filho, o qual precisa muito de mim psicologicamente e espiritualmente. (Royane)

No meu trabalho, ajudar as crianças no meu projeto Sacolinha de leitura, no incentivo à leitura. Na família, nas contas e ajudar meus netinhos que amo muito. (Jaqueline Coelho)

A minha família, pela melhoria financeira. E pelo meu desenvolvimento como ser humano. (Leude)

O amor a Deus, à minha família e a necessidade de fazer o melhor pela educação, de poder deixar a minha marca por onde eu passo. (Mayara)

As narrativas revelam compromisso com a Educação, muitos professores expressam um forte desejo de fazer a diferença na vida de seus alunos, destacando a importância de seu papel como educadores. A frase da cursista Andréa Paiva, por exemplo, enfatiza a intenção de ser um diferencial na vida de alguém, mostrando um compromisso com a formação e o desenvolvimento dos alunos.

A família é um tema recorrente nas narrativas, sendo uma fonte significativa de motivação.

O amor e o cuidado, tanto por si mesmos quanto pelos outros, é uma força motriz. A maioria dos professores fala sobre o amor por si mesmo e a vontade de ser melhor a cada dia, o que demonstra uma busca pelo autodesenvolvimento que se reflete em suas práticas educativas.

A busca por metas estabelecidas e sonhos a serem alcançados é evidente nas narrativas. Professores como Luzicléia e Angelita expressam a importância de ter objetivos claros, que as impulsionam a continuar se esforçando em suas vidas pessoais e profissionais.

Para Royane, professora e mãe atípica, a missão de apoiar e cuidar de seu filho é vista como uma responsabilidade espiritual e psicológica. Essa sensação de missão é um poderoso motivador, levando-a a buscar não apenas o bem-estar de seu filho atípico, mas também o seu próprio.



Muitos professores desejam deixar uma marca positiva na educação e na vida de suas comunidades. A frase de Mayara sobre a necessidade de fazer o melhor pela educação e deixar sua marca ressalta um desejo de impacto para o presente e futuro. O envolvimento em projetos específicos, como o "Sacolinha de leitura" mencionado por Jaqueline Coelho, professora readaptada da biblioteca, mostra que os professores estão ativamente buscando maneiras de engajar e inspirar seus alunos, refletindo um compromisso com a promoção da leitura e do aprendizado.

Para concluir esta primeira roda de conversa com os presentes, perguntei quais as expectativas que vocês têm em relação ao curso de Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais?

Buscar conhecimentos, novas experiências, colocar em prática o aprendizado deste curso.
(Cristiane Caetano)

Espero que o curso proporcione conhecimentos e práticas que ajudem na rotina de sala de aula a fazer intervenções de qualidade facilitando a aprendizagem dos estudantes inclusos.
(Luzia Silveira)

Ampliar as perspectivas acerca das políticas públicas e suas práticas no fazer pedagógico.
O que está posto em lei x realidade da escola (Royane Silva)

Contribuir de forma prática para o desenvolvimento de um trabalho significativo para a inclusão dos estudantes PCDs, seja no assessoramento ou na sala de aula. (Renny Mayara)

O conhecimento e a formação em serviço, será prazeroso na realidade de nossa comunidade escolar. (Willza Pacinato)

Novos olhares e perspectivas, estratégias, como incluir de fato as metodologias e novos horizontes. (Andréa Santos)

Espero compreender, conhecer as dificuldades das crianças ou das pessoas com cada dificuldade para poder ajudá-los. (Jaqueline Coelho)

Primeiramente estou muito feliz por esta oportunidade, pois é a minha primeira Pós-graduação. E outra é conhecer mais, principalmente através dos diálogos, rodas de conversas e vivências. (Janaína Almeida)

Adquirir conhecimentos e vivenciar novos aprendizados para contribuir nesse processo de educação e transformação. (Leila Cristiane)



Ter conhecimento a mais sobre a Educação especial. Como lidar ou agir com os diferentes tipos de necessidades especiais. (Elizangela Costa)

Adquirir novos conhecimentos sobre o termo inclusão. E melhorar a minha prática em sala de aula. (Leude Rodrigues)

Espero descobrir novas possibilidades para desenvolvimento dos estudantes portadores de necessidades especiais. (Angelita Auzier)

Auxiliar as unidades de ensino no acolhimento dos alunos inclusos bem como a permanência deles na sala. Contribuir para a melhoria das rotinas escolares. (Kilza Hitaka).

A assessora do Distrito Norte, Cristiane Caetano e Leila Cristiane, expressam o desejo de adquirir conhecimentos e novas experiências, indicando que a formação contínua é um valor importante para eles.

A professora Luzia espera que o curso ajude a implementar intervenções de qualidade na sala de aula, destacando a importância de práticas eficazes para a aprendizagem de alunos inclusos.

A Royane, mãe atípica, professora da classe especial do turno matutino e sala regular no vespertino, mencionou a necessidade de ampliar as perspectivas sobre políticas públicas e sua aplicação na prática pedagógica, o que sugere uma preocupação com a relação entre teoria e prática.

Por outro lado, Mayara e Kilza expressam a intenção de contribuir de forma prática para a inclusão de estudantes com deficiência, seja através do assessoramento ou diretamente na sala de aula.

Willza Pacinato, gestora da escola, destaca a importância do conhecimento e da formação contínua, sugerindo que a prática pedagógica deve estar alinhada com as realidades da comunidade escolar.

Andréa Santos fala sobre a busca por novos olhares e estratégias para a inclusão, indicando uma vontade de inovar na abordagem pedagógica.

Jaqueleine Coelho expressa a expectativa de entender melhor as dificuldades enfrentadas por crianças com necessidades especiais, o que é essencial para oferecer suporte adequado.



Janaína menciona a importância dos diálogos e vivências, sugerindo que a troca de experiências é fundamental para a formação.

Angelita e Kilza falam sobre a importância de descobrir novas possibilidades para o desenvolvimento de estudantes com necessidades especiais e auxiliar no acolhimento e permanência deles na escola.

A segunda roda de conversas teve como tema: diversidade e educação inclusiva. Iniciei a pesquisaformação relatando aos presentes, que estávamos ainda conhecendo a realidade dos cotidianos escolares, do vivido, do sentido na escola. Expliquei o objetivo, que era refletir sobre o papel da educação para assegurar que as diferenças sociais, culturais, étnicas e individuais não se transformem em desigualdades educacionais. Em seguida, perguntei: o que vocês entendem por diversidade? Estes ficaram reflexivos; acrescentei que havia deixado em cada carteira um post -It azul, que eles poderiam escrever e que se identificassem. Após o registro individual, recolhi os papéis e perguntei quem gostaria de comentar sobre o que havia escrito; poucos comentaram suas respostas. Mas em seus registros estava escrito:

“Diversidade de peculiaridades e fatores que influenciam no indivíduo” (Lúcia Barroso)

“Diversos tipos de pessoas com suas características, escolhas, posicionamento, gostos, valores, atitudes, caráter, raças. A inclusão é incluir essas pessoas de forma a participar das aulas” (Ana Clycia Lima)

“É o ser humano com suas particularidades e escolhas individuais. Com as diferenças que podem vir de uma escolha ou não” (Lucia Silveira)

“As diferentes formas de ver o mundo e de estar inserido, no posicionamento pessoal. É também se debruçar nas diferentes perspectivas de vida!” (Royane Silva)

“é a inclusão da multiplurais, abrangendo todas as culturas, religiões e outras formas de representações” (Leila Castro)

“Diversas culturas, diversas pessoas diferentes. Devemos respeitar as diferenças, inclusive religiosas” (Fernando Rodrigues)

“Diversidade é entender que não há pessoas iguais, independente de aspectos físicos, ideias, sexualidade, raça e etnia” (Cristiane Caetano)



“Modo de pensar e agir de maneira diferente de cada um” (Erlane Oliveira)

A partir das vozes dos professores, a diversidade é retratada como a variedade de características, escolhas, culturas, crenças, e perspectivas que tornam cada indivíduo único. Inclui fatores como peculiaridades individuais, posicionamentos, gostos, valores, atitudes, caráter, raças, e formas de ver o mundo. A inclusão é vista como um componente essencial, abrangendo a multiplicidade e respeitando as diferenças.

Após a escrita das narrativas, dei continuidade à roda de conversa procurando saber o que os professores pensavam: se a escola está ou não preparada para atender às necessidades educacionais, humanas e sociais de estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiente físico e/ou deficiências múltiplas, pois estas eram as deficiências que a escola afirmava que tinha em suas salas regulares. Que modificações e melhorias tiveram que ser implementadas na escola para responder adequadamente a essas necessidades? Como você trabalha o tema diversidade nas salas regulares?

A grande maioria narrou que em relação à estrutura física da escola sim, mas em relação aos conhecimentos para lidar com os problemas dos alunos inclusos em salas regulares, não.

Quase todos professores disseram que eles precisam de apoios pedagógicos para que possam trabalhar as especificidades da diversidade em suas respectivas salas regulares, precisam também da HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) que as professoras não têm, que gostariam muito que tivesse o professor de Educação Física e uma quadra ou mesmo um espaço apropriado para as atividades recreativas, desportivas e pedagógicas da escola.

Em relação se eles trabalham com a diversidade na sala de aula, sim, pois todo o corpo docente tem empatia pelos estudantes com deficiências e que eles aceitam a diferença e especificidades, mas não dominam todas as deficiências da escola.



Iniciei o terceiro encontro com uma breve retrospectiva dos dois encontros realizados por meio de fotografias e prossegui a formação chamada de Retratos da Inclusão: construção dos Currículos de Formação da Escola. A proposta de formação para aquele dia era conhecer o retrato atual da inclusão e saber como os cursistas viam o currículo escolar e conhecer as im-possibilidades de um currículo construído. Continuando a formação, fiz o seguinte questionamento: é possível, no contexto atual desta escola, um currículo construído e/ou ressignificado? Algumas respostas foram bem interessantes:

O currículo é padrão, as adaptações estão no fazer pedagógico diário, nas práticas pedagógicas. (Elisangela Costa)

O currículo vem pronto, professora. Não podemos fazer alterações, mas, faço minhas alterações na sala de aula, com atividades diversificadas segundo a realidade de cada aluno, segundo meus estudos pessoais. (Leila Cristiane)

Nem sempre dá para adaptar o currículo ou reconstruí-lo nas várias realidades da sala de aula. Meu desafio maior é realmente fazer com que o aluno incluso participe efetivamente em sala de aula. (Royane Silva)

Procuro adaptar os recursos pedagógicos e materiais diversos de acordo com os níveis de aprendizagem. (Lúcia Barroso)

As adaptações curriculares vêm sofrendo modificações, alterações ou transformações que os docentes e a escola fazem nas propostas curriculares, com intuito de atender as necessidades especiais, sabemos que a luta nas escolas continua, para que ocorram essas adaptações e a inclusão dos mesmos. (Renny Mayara)

Eu na biblioteca conto histórias e pra elas tive dificuldade, fui pesquisar a melhor forma de contar histórias para elas. Aumentei imagens da parte fonológica e abri a boca falando de forma comprehensível as palavras, tudo para que entendessem a história de que falava. Luto também pela inclusão. Faço até atividades com eles de acordo com nível deles. Os alunos fazem suas atividades e aprendem mais, alguns apresentam bom desenvolvimento. (Jaqueline Coêlho)

Atualmente, não estou ministrando aulas em salas regulares, mas minha experiência como professora me permitiu compreender a diferença entre educação especial e educação inclusiva. Inicialmente, pensei que eram sinônimos, mas após estudos pude compreender que embora tenham suas diferenças, ambas paralelas e alinhadas, são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Aprendi que: o estudante não é culpado por sua



deficiência. Dificuldades não são limitações, mas diferenciais. Cabe ao professor buscar estratégias para superar essas dificuldades. Trabalhando com crianças autistas, descobri a importância de conhecer pontos de interesse individuais. Procurar criar vínculos afetivos. Planejar atividades personalizadas. Respeitar individualidades e potencialidades. Acredito que crianças aprendem melhor quando se sentem valorizadas, sendo desafiadas de acordo com suas capacidades. Essa abordagem permitiu oferecer condições educacionais inclusivas. (Angelita Auzier)

As im-possibilidades de criações curriculares referem-se ao potencial e às limitações que envolvem a construção de currículos voltados à educação inclusiva. A palavra "im-possibilidade" joga com a ideia de que, embora existam barreiras (o "im"), também há possibilidades concretas (a "possibilidade") para transformar essas barreiras em oportunidades. Isto é possível por meio da flexibilização curricular permitindo adaptar conteúdos, métodos e avaliações às necessidades de cada aluno, promovendo uma aprendizagem significativa para todos. Práticas Interdisciplinares: abertura para integrar diferentes áreas do conhecimento, tornando o currículo mais dinâmico e acessível. Inclusão na Diversidade: incorporar temas que valorizem diferentes culturas, histórias de vida e perspectivas, incluindo a todos. (Renny Mayara)

As impossibilidades são muitas, mas como foi falado hoje em classe, tenho tentado me reinventar, buscar alternativas e conhecer a quem estou atendendo, o estudante, para que possa fazê-lo da melhor forma a que consiga. Parafraseando Cortella: com capricho, fazendo o meu melhor dentro das condições intelectuais e materiais que tenho em mãos. (Luzia Silveira)

É difícil professora, mas tento atender as diversas deficiências, além das dificuldades de aprendizagem dos outros estudantes. Busco ter empatia e pesquisar atividades que contemplam as necessidades dos estudantes. (Janaína Almeida)

Participo de formações e procuro fazer adaptações que atendam às especificidades de minha sala de aula, procurando inclusive obter conhecimento técnico. (Andrea Cândida)

Neste grupo de professores ainda há muitas dúvidas e confusões sobre o que pode ou não ser feito em relação ao currículo escolar para atender às especificidades dos estudantes típicos e atípicos em sala de aula.

Continuei a formação procurando definir as questões emergentes da escola pelo olhar dos professores e assessores distritais, e para isto utilizei como metodologias a construção de Mapas Conceituais; a intenção era saber por meio deles, quais os principais problemas da escola e perguntei, quais eram as principais questões emergenciais da escola?



“O primeiro grupo, colocou como principal problema das salas de o Currículo Escolar, que vem da Secretaria de Educação, que por não ser adequado à realidade dificulta o ensino e aprendizagem dos estudantes típicos e atípicos, falta de pessoal especializado, falta de apoio escolar, o mobiliário escolar não é adequado ao tamanho dos alunos, aplicações de avaliações não adequadas às especificidades das turmas. O grupo afirmou que sabe das leis, ou seja, das políticas públicas que garantem o acesso a todos à educação, mas na prática falta demanda pessoal e principalmente materiais lúdicos pedagógico à realidade escolar”.

“Enquanto o segundo, afirmou que o grande problema da escola, são os pais e responsáveis que não acompanham o ensino e aprendizagens de seus filhos. Pouco alunos têm laudos médicos, mas, muitos estão em processo de investigação.”

“Já o terceiro, acrescentou com muito cuidado que o grande problema da escola é a Educação Inclusiva, já que tem um currículo escolar iguais para todos os alunos sem se levar em consideração os vários níveis de aprendizagem e de 2 a 3 crianças atípicas por salas regulares. Acrescentaram que os professores desdobram para preparar aulas de acordo com a realidade das turmas, mas o “Sistema” ou seja a Secretaria de Educação, o MEC e as Políticas Públicas querem solucionar as questões da Educação Especial e a Educação Inclusiva por meio dos professores que afirmam não terem conhecimentos específicos a estas realidades e não se sentem preparados para realizar a educação inclusiva.”

“Entretanto o quarto grupo, por meio de suas narrativas disse em alto e bom tom, ensino e aprendizagem, e o lado pedagógico escolar? o sistema cobra, cobra, manda investigar, ou seja, acompanhada por meio da GIDE (Gestão Integrada de Educação Avançada), mas não dá estruturas adequadas para realizarmos nosso trabalho com decência, não há limites de alunos nas turmas, salas portanto superlotadas, o contexto social precário das famílias, infrequências de alunos, falta de acompanhamento familiar, as famílias não estabelecem rotinas, nosso trabalho fica mais difícil ainda”

“O último grupo acrescentou nosso maior problema como professoras que somos, são as salas lotadas, com diferentes níveis de aprendizagem, falta de acompanhamento familiar, alunos transitórios com muita rotatividade, falta de HTP (Hora de Trabalho Pedagógico), infrequências, muitos estudantes PCD’s, falta de metodologias adequadas às especificidades das salas regulares e principalmente falta de recursos apropriados às diversas realidades das salas regulares.”

Essas narrativas apresentam um panorama crítico sobre os desafios enfrentados no contexto escolar, cada uma destacando um problema central relacionado à educação. Em relação ao primeiro grupo, a crítica ao currículo escolar imposto pela Secretaria de Educação reflete uma preocupação legítima com a falta de adequação às



realidades diversas dos estudantes. A falta de recursos humanos especializados e materiais apropriados compromete a qualidade do ensino, especialmente para alunos com necessidades específicas. A contradição entre as políticas públicas e sua implementação prática é um ponto relevante.

Já o segundo grupo, afirma que a responsabilidade dos pais na educação dos filhos é uma questão sensível. A falta de acompanhamento pode impactar diretamente o desempenho dos alunos, mas atribuir isso como o principal problema pode simplificar excessivamente a questão. Outros fatores estruturais, como apoio pedagógico e recursos institucionais, também devem ser considerados.

Enquanto o terceiro direciona a crítica à Educação Inclusiva, aponta para uma abordagem padronizada que não considera os diferentes níveis de aprendizagem. A sobrecarga dos professores e a falta de formação específica para lidar com a diversidade são desafios reais. O problema não é a inclusão em si, mas como ela é aplicada sem o suporte adequado.

Ao mesmo tempo que o quarto relata que a falta de estrutura é o ponto central. A cobrança institucional sem oferecer condições para um trabalho pedagógico eficiente revela uma contradição preocupante. Questões como salas superlotadas, contexto social precário e falta de apoio familiar impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

O último grupo que narra a sobrecarga dos professores e a falta de recursos adequados é mais uma evidência da precariedade estrutural do sistema educacional. A rotatividade dos alunos e a diversidade de perfis sem um suporte adequado dificultam a gestão das turmas. O problema da falta de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) destaca a necessidade de tempo para planejamento e desenvolvimento de estratégias educativas eficazes.

Então, a partir dos problemas evidenciados, gestores, pedagogos, professores e assessores definiram como temáticas formativas: alfabetização e letramento na



perspectiva inclusiva; avaliações adaptadas para diferentes deficiências; metodologias para trabalhar com as pessoas com deficiências em diferentes níveis de aprendizagens e gestão escolar na perspectiva inclusiva.

Em relação aos temas definidos pelos cursistas, percebi que há um desejo de aprender estratégias e abordagens que garantam que todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso à alfabetização e ao letramento de forma efetiva e significativa.

A maioria dos professores busca ferramentas e técnicas para realizar avaliações que sejam justas e adequadas para alunos com diferentes tipos de deficiência, permitindo uma compreensão precisa de seu progresso e necessidades.

Existe uma necessidade de conhecer e aplicar metodologias de ensino que sejam eficazes para estudantes com deficiência (PCD's) em diferentes níveis de aprendizagem, promovendo um ensino individualizado e adaptado às suas necessidades específicas.

Estes profissionais da educação anseiam por aprender sobre práticas de gestão escolar que promovam a inclusão, como a criação de um ambiente acolhedor e acessível, a colaboração entre profissionais e famílias e a implementação de políticas e práticas inclusivas em toda a escola.

A última roda de conversas com mães atípicas, foi realizada no dia 07 de julho de 2024 e foram convidadas todas as mães da escola pesquisada. Compareceram dez, criei pseudônimos para que estas mães não fossem identificadas. Houve narrativas impressionantes, dentre elas se destacaram:

“Eu tive um choque, quando o médico me falou que minha filha era deficiente. Pensei que estava faltando um pedaço nela. Agora imagina toda a minha família lá fora para ver minha filha, fiquei com muita vergonha e ruim. Meu marido veio me acalmar.... depois de umas



três horas é que fiquei mais tranquila e quis ver minha filha. Os médicos não estão preparados para lidar com as crianças deficientes" (Mãe Rosa)

"De fato a sociedade é muito preconceituosa, agora é que aos poucos ela começa a entender que elas também têm direitos" (Mãe Jasmin)

"Nós nos cuidamos, quando uma mãe não tem condições financeiras, empresto meu cartão de crédito para ajudá-las" (Mãe Hortência)

"Cada uma cuida de si, fazemos ginástica, caminhada, não podemos adoecer. Porque quem cuidará de nossos filhos atípicos!?" (Mãe Violeta)

"Esta escola é excelente, nos procura, reúne, esclarece alguns aspectos que às vezes não entendemos e nos orienta" (Mãe Orquídea)

As narrativas das mães atípicas revelaram pontos relevantes:

As mães expressam o choque e a dificuldade emocional ao receberem o diagnóstico de deficiência de seus filhos. Há um sentimento de despreparo e estigma associado à deficiência.

As mães percebem o preconceito da sociedade em relação às pessoas com deficiência e observam um lento processo de reconhecimento de seus direitos.

Há uma forte rede de apoio entre as mães, que se ajudam financeiramente e emocionalmente. Essa solidariedade é crucial para enfrentar os desafios.

As mães enfatizam a importância do autocuidado, reconhecendo que precisam estar saudáveis para cuidar de seus filhos. Atividades como ginástica e caminhada são mencionadas como formas de manter a saúde física e mental.

A escola é vista como um apoio importante, oferecendo orientação, esclarecimentos e reunindo as mães. A escola desempenha um papel fundamental na inclusão e no suporte às famílias.

Após as quatro rodas de conversas realizadas, consegui mapear momentaneamente a realidade da escola pesquisada. Isto foi importante para iniciar o percurso formativo em serviço do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais.



CONSIDERAÇÕES

A experiência formativa descrita neste artigo reafirma a importância da escuta ativa, do diálogo intercultural e da valorização dos saberes cotidianos na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. O Curso de Pós-Graduação e a Oficina de Formação em Serviço demonstraram ser espaços férteis para a transformação docente ao proporcionar vivências que respeitam as especificidades culturais e promovem a inclusão de forma crítica e sensível.

Os participantes, em suas narrativas, foram sinceros, críticos em suas práticas pedagógicas e muitas vezes precisavam de acolhimento pois o tema é delicado e muitas vezes mal compreendido por alguns pais e responsáveis que não aceitam a situação de seus filhos/as.

Outros participantes fizeram autoavaliação, reconhecendo suas qualidades e fraquezas. Termos como "sou forte", "sou feliz", "sou alguém que ama o conhecimento" mostram um processo de autoconhecimento e aceitação.

A honestidade nas narrativas e descrições, como muitos reconhecem momentos de dificuldade ou desafios no trabalho, indica uma disposição para refletir sobre suas vidas, seus cotidianos escolares e experiências.

É importante destacar que o que move os professores é uma combinação de amor pela educação, compromisso com a família, busca por metas e sonhos, desejo de deixar um legado e a satisfação pessoal que vem de ver o impacto positivo que têm na vida dos alunos e em suas comunidades. Essas motivações se entrelaçam, formando uma rede complexa de razões que impulsionam esses educadores a se dedicarem incansavelmente ao seu trabalho.

Apesar das dificuldades mencionadas há uma forte mensagem de gratidão e amor pela vida e pela profissão. A alegria em ser professor e a paixão por compartilhar conhecimento são temas recorrentes.



Algumas narrativas falam sobre a evolução pessoal, indicando que a identidade é vista como um processo dinâmico de construção e transformação ao longo do tempo.

As expectativas dos cursistas refletem um desejo profundo de aprendizado e crescimento profissional, com foco na inclusão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos. Eles buscam não apenas adquirir conhecimentos teóricos, mas também aplicá-los de maneira prática e significativa em suas realidades escolares.

Estes profissionais da educação buscam aprimorar suas habilidades e conhecimentos para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos, abordando desde a alfabetização até a gestão escolar. A análise dessas narrativas revela que os desafios educacionais são multifacetados e interligados. Há um consenso entre os grupos sobre a falta de estrutura, recursos, formação e apoio familiar, evidenciando que a solução deve envolver mudanças sistêmicas e não apenas ajustes isolados. A educação inclusiva é um direito, mas precisa ser acompanhada de estratégias reais para viabilizar sua implementação. O problema não está na inclusão em si, mas na falta de condições para realizá-la de forma eficaz.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada, quando articulada com o território e com a escuta ativa dos educadores é um dos caminhos mais potentes para a construção de uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E. D.A. de, **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p. 1-8, jan/dez 2003.
- MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisa/formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2022.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.



**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO CARTA MARÍTIMA DE
NAVEGAÇÃO: TRAVESSIAS INCLUSIVAS NUMA ESCOLA DO
ENSINO FUNDAMENTAL I EM MANAUS**

**THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT AS A PEDAGOGICAL
NAUTICAL CHART: INCLUSIVE CROSSINGS IN AN ELEMENTARY
SCHOOL IN MANAUS**

Regina Célia Moraes Vieira⁶
Angélica Karlla Marques Dias⁷

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento orientador e dinâmico na construção de práticas inclusivas, na perspectiva da educação especial numa escola do Ensino Fundamental de Manaus, tomando como fio condutor a metáfora de uma carta marítima como guia de navegação, fazendo alusão assim do PPP como documento condutor da Organização do Trabalho Pedagógico. Analisa-se como o PPP pode ser ressignificado como ferramenta viva, fundamental para que a escola se reconheça, trace rotas e enfrente os desafios do processo de inclusão. O referencial teórico baseia-se em Ilma Passos Veiga, Edgar Morin, Marli André e autores do campo da formação docente, da educação inclusiva e do cotidiano. O artigo está organizado em três momentos: planejamento da rota, navegação e análise à luz da teoria da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político-Pedagógico; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Complexidade;

⁶ Professora da Rede Municipal de Educação de Manaus. Lotada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), no Projeto Oficinas de Formação em Serviços (OFS) onde é formadora pesquisadora. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. Formada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. Email: regina.vieira@semed.manaus.am.gov.br

⁷ Professora da Rede Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Lotada na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), no Projeto Oficinas de Formação em Serviços (OFS) onde é formadora pesquisadora. Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFAM) e formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Email: angelica.dias@semed.am.gov.br



ABSTRACT: This article proposes a reflection on the role of the Political-Pedagogical Project (PPP) as a guiding and dynamic instrument in the construction of inclusive practices, from the perspective of special education in an elementary school in Manaus. Using the metaphor of a nautical chart as a navigation guide, the PPP is thus alluded to as the guiding document for the Organization of Pedagogical Work. It analyzes how the PPP can be re-signified as a living tool, fundamental for the school to recognize itself, chart routes, and face the challenges of the inclusion process. The theoretical framework is based on Ilma Passos Veiga, Edgar Morin, Marli André, and authors from the fields of teacher education, inclusive education, and daily school life. The article is organized into three moments: route planning, navigation, and analysis in light of complexity theory.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Inclusive Education; Teacher Training; Complexity.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2023, o Projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS), ligado à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), passou por uma reestruturação em sua frente de pesquisa, que até então trabalhava com a temática de Gestão de Projetos e Formação Docente, na modalidade lato sensu, em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Recalcular a rota tornou-se necessário diante do número expressivo de crianças - com ou sem laudo — dentro espectro autista, entre outras especificidades, sendo apontadas na Rede Municipal de Educação. Em 2024, a Escola Municipal São Luiz, foco deste estudo, apresentava o seguinte quantitativo de alunos com especificidades:

Série	A	B	C	D	E
1º Ano	2	—	—	1	2
2º Ano	1	2	3	3	—
3º Ano	1	1	—	—	1
4º Ano	1	1	1	1	—
5º Ano	2	2	2	—	—



Assim, em 2024, iniciamos o trabalho com escolas de todas as zonas de Manaus, abrangendo séries iniciais, séries finais do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, além de uma turma de formadores.

Como marinheiros que, a cada partida do porto, buscam e organizam ferramentas para uma navegação mais segura, passamos a refletir sobre como enfrentar esse novo percurso. As águas que iríamos adentrar eram, para boa parte de nós formadores, desconhecidas: a educação inclusiva sob a perspectiva da educação especial. Considerando a diversidade cultural e seu potencial para o reconhecimento de uma sociedade plural, trouxemos também o aspecto da interculturalidade. Afinal, como poderíamos incluir sem antes (re)conhecer?

Dessa forma, optamos por descrever o processo de elaboração da nossa carta marítima pedagógica e sua navegação em três partes. Inicialmente, compreendemos que qualquer movimento na vida envolve planejamento.

Por isso, dedicamos um primeiro momento ao contato da tripulação/formadores com a temática e ao processo formativo. No segundo momento, destacamos as navegações exploratórias, observando o que esses caminhos nos apresentam de informações, reconhecendo que cada trajeto se transforma ao longo do tempo, seja por questões ambientais, seja por outros fatores. Rever a navegabilidade é fundamental para compreender que, se necessário, ajustes na rota são parte do processo.



No terceiro momento, analisamos essa trajetória à luz da teoria da complexidade de Edgar Morin, que nos auxilia a refletir sobre as navegações pedagógicas a partir de uma perspectiva inclusiva, trazendo elementos históricos ainda muito presentes na temática e contrapondo-se a análises positivistas que buscam reduzir as situações de organização e função escolar e suas situações cotidianas.

O desafio estava posto e, para acalmar nossos corações, era necessário reconhecer a expertise formativa acumulada ao longo de duas edições de formações em serviço (na modalidade de Pós-graduação) e quase duas décadas de experiência em formação em serviço. Essa bagagem auxiliaria na habilidade de interpretar nossa próxima carta náutica.

Além disso, buscamos outros instrumentos para essa navegação: visitas técnicas às escolas, (re)conhecimento do ambiente escolar, de seus sujeitos e desafios cotidianos, sem esquecer que, como formadores-marinheiros, utilizamos uma combinação de métodos tradicionais e modernos, sempre orientados pela experiência e pelo conhecimento coletivo.

2. Fundamentação Teórica

2.1 O PPP como Carta Marítima: Reconhecer-se para Navegar

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é, para a escola, o que a carta marítima é para o navegante: um instrumento fundamental de autoconhecimento, orientação e decisão coletiva. Ilma Passos Veiga (2004) destaca que o PPP é “um documento norteador, político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. Ele não deve ser um documento estático ou burocrático, mas um processo dinâmico, construído coletivamente, que orienta a organização do trabalho escolar e a prática pedagógica. Essa visão é corroborada por estudos internacionais



que apontam o PPP como um processo de reflexão permanente e participação na resolução de problemas escolares. A gestão do conhecimento, por exemplo, pode ser significativamente promovida através de um PPP bem estruturado, fortalecendo as escolas públicas.

A Escola Municipal São Luiz está localizada na Colônia Antônio Aleixo, bairro da Zona Leste de Manaus com uma história marcada por seu passado como local de leprosário, o que imprime ao território uma identidade singular e desafios sociais profundos. Essa realidade complexa exige que a escola tenha um PPP atualizado e sensível ao contexto, capaz de orientar suas ações pedagógicas e sociais.

Contudo, o PPP da Escola São Luiz foi elaborado por cobrança da Secretaria Municipal de Educação e encontra-se desatualizado há mais de oito anos. Ele não reflete as transformações do território nem as demandas atuais da comunidade escolar, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. A ausência de uma revisão periódica e participativa compromete sua função primordial: ser a carta marítima da escola, o guia que orienta a rota, indica os perigos e aponta os caminhos para a travessia segura.

Dante desse cenário, a pergunta que norteou a elaboração deste artigo se impõe com força: como uma escola pode funcionar de forma eficaz e democrática sem um planejamento e uma direção claros? O PPP deveria ser o documento que assegura essa direção, especialmente para enfrentar os desafios da diversidade e da inclusão. No entanto, na Escola São Luiz, ele não cumpre esse papel, nem mesmo abordando adequadamente a inclusão, tema central para a formação continuada e para a organização do trabalho escolar na atualidade.



Essa desconexão entre o documento formal e a prática cotidiana evidencia a necessidade urgente de repensar o PPP como instrumento vivo, construído coletivamente e em constante atualização, que permita à escola se reconhecer, dialogar com seu território e com seus sujeitos, e navegar com segurança pelas águas complexas da educação inclusiva.

2.2 Formação Docente e Gestão Democrática

A formação docente é um elemento fundamental para que o PPP cumpra seu papel orientador e transformador, especialmente no contexto da educação inclusiva. Marli André (2010; 2021), referência nacional na área, enfatiza que a formação continuada é essencial para que os educadores desenvolvam novas atitudes e compreendam a complexidade das situações de ensino voltadas à inclusão.

Segundo André (2021), a formação docente deve articular teoria e prática, promovendo uma cultura reflexiva que sustente a construção coletiva do PPP e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. O maior desafio reside na formação que possibilite a produção de novos conhecimentos e posturas docentes frente à diversidade. Internacionalmente, a discussão sobre a formação de professores para a educação inclusiva tem sido um tema central, com ênfase na necessidade de abordagens que removam barreiras e promovam a participação plena de todos os alunos .

Complementando essa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) assegura a autonomia das escolas para elaborarem seus Projetos Político-Pedagógicos, ressaltando a importância da gestão democrática e da participação da comunidade escolar. A LDB estabelece que o planejamento pedagógico deve ser construído coletivamente, garantindo que as



práticas educacionais respondam às necessidades específicas do contexto e assegurem o direito à educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

A articulação entre a formação docente qualificada e a gestão democrática prevista na LDB é decisiva para que o PPP seja um documento vivo e eficaz. A ausência dessa articulação pode resultar em projetos desatualizados, que não refletem as demandas reais da escola e comprometem a inclusão.

Assim, a profissionalização docente e a participação coletiva são pilares para a construção de um PPP que funcione como uma verdadeira carta marítima pedagógica, orientando a escola na travessia dos desafios da diversidade.

2.3 A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e a Organização do Trabalho Escolar

A teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin, amplia e aprofunda a compreensão da escola como organização social e sistema educativo. Morin (2000; 2001a; 2007) enfatiza que a complexidade é a capacidade de lidar com o real sem reduzi-lo a elementos simplificados, reconhecendo a unidade e a multiplicidade dos fenômenos. A escola, enquanto sistema complexo, é formada por múltiplos elementos inter-relacionados — sujeitos, saberes, contextos — que influenciam a organização do trabalho pedagógico. A aplicação da teoria da complexidade na educação tem sido amplamente discutida internacionalmente, oferecendo novas perspectivas para a reforma educacional e a compreensão de sistemas de ensino dinâmicos e não lineares.



Assim Morin (2000, p. 148) define a complexidade como “a arte de utilizar as informações que surgem durante a ação, integrá-las, formular esquemas de ação e ser capaz de reunir o máximo de certezas para defrontar o incerto”. Essa definição é especialmente pertinente para o PPP, que deve ser um instrumento flexível, capaz de incorporar as informações e demandas que surgem no cotidiano escolar, orientando a escola na travessia dos desafios da inclusão.

Além disso, Morin destaca que a organização é o encadeamento das relações entre as partes que formam o todo, sendo que o todo é mais do que a soma das partes, mas também menos, pois algumas qualidades podem ser restringidas pela retroação do sistema (MORIN, 2007; FISCHMANN, 1987). Essa visão sistêmica e organizacional permite compreender que a escola não é uma simples soma de professores, alunos e gestores, mas um organismo vivo, cuja organização do trabalho deve considerar as interações complexas entre seus componentes.

Pensar a escola a partir da teoria da complexidade implica reconhecer que o processo educativo é dinâmico, não linear e marcado por incertezas e imprevistos.

Segundo Santos et al. (2013), os princípios da complexidade aplicados à vivência pedagógica promovem uma dinâmica dialógica e interativa, colocando todos os interlocutores em condição de igualdade, o que é fundamental para a construção de práticas inclusivas.

Morin (1991; 2015) também propõe que a educação deve promover a auto-eco-organização, um fenômeno inspirado nos sistemas ecológicos que envolve liberdade, autonomia e responsabilidade. A educação, nesse sentido, não é apenas transmissão de conteúdos, mas formação ética e crítica, que possibilita ao educando compreender a si mesmo, o outro e o mundo, desenvolvendo solidariedade planetária e cidadania.



Essa perspectiva ética e complexa reforça a importância do PPP como instrumento que orienta a escola não só na organização do trabalho, mas na formação integral dos sujeitos, especialmente em contextos que exigem práticas inclusivas e sensíveis às diversidades.

3. Metodologia: A Construção da Rota e a Navegação Empírica

Para nossa carta marítima pedagógica optamos por pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, focada na experiência da Escola Municipal São Luiz. A metodologia adotada foi elaborada a partir de uma perspectiva de pesquisação, buscando a aproximação do conhecimento teórico com a prática, conforme preconizado por Luckesi (2012), que enfatiza a construção do conhecimento a partir da interação com a realidade e seus desafios.

Para a produção de dados, utilizamos uma abordagem etnográfica, com o objetivo de compreender o espaço da pesquisa e as dinâmicas sociais e pedagógicas da escola, conforme a perspectiva de André (2001). O processo de aproximação e conhecimento dos sujeitos e do ambiente escolar ocorreu em duas fases principais ao longo do ano de 2024:

3.1. Primeiro Semestre de 2024: Aproximações e Reconhecimento do rio a ser navegado

Nesta fase, foram realizados três encontros formativos com a equipe da Escola São Luiz, com o propósito de iniciar o processo de pesquisa e conhecimento dos participantes da Pós-graduação, bem como de coletar informações que auxiliassem no movimento de conhecer os sujeitos da escola. As questões norteadoras que guiaram esses encontros foram:



Quem Somos Nós? Sobre os nossos sonhos e planos. Conhecendo o Projeto OFS e as expectativas da escola: o que levaremos para escolas? O que traremos das escolas?

A Educação Inclusiva: desafios e perspectivas. Como a escola entende a Educação Inclusiva? Quais os desafios da inclusão social e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das PCD? Como se dão as relações com as PCD? O uso da Sala de Recursos;

Construção dos currículos de formação das escolas: o que a escola deseja estudar? Elaboração de um Sumário de Formação a partir das problemáticas apresentadas pelas escolas em torno do ensino-aprendizagem das PCD e da Educação Inclusiva.

As dinâmicas utilizadas nesses encontros incluíram a análise da letra da música “Amarelo, Azul e Branco” (ANAVITORIA) para reflexão sobre identidade e pertencimento, e a “Roda da Vida” para explorar as percepções dos participantes sobre diferentes frentes de suas vidas e suas expectativas em relação ao curso. As observações foram registradas em notas de campo e complementadas por relatos dos participantes, como o do professor Cícero, deficiente visual, que compartilhou sua experiência de acesso à educação, e as percepções dos Assistentes à Docência (ADs) e do Grupo de Organização do Trabalho Pedagógico (GOTP).

3.2. Segundo Semestre de 2024: Início da Disciplina e Aprofundamento

O segundo semestre foi dedicado ao início da disciplina “Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, História e Políticas Públicas”, marcando o aprofundamento teórico e prático da formação. A continuidade da pesquisa etnográfica permitiu observar a aplicação dos conceitos discutidos em sala de aula no cotidiano escolar, identificando desafios e potências na implementação de práticas inclusivas.



3.3. Análise de Dados e Limitações

Os dados coletados, tanto quantitativos (como o quantitativo de alunos com especificidades) quanto qualitativos (observações, relatos, discussões), foram analisados de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar padrões, desafios e oportunidades para a ressignificação do PPP.

A análise foi pautada na triangulação das informações obtidas por meio dos encontros formativos, observações de campo e documentos da escola.

Uma limitação do estudo reside na sua natureza de estudo de caso, o que pode restringir a generalização dos resultados. No entanto, a profundidade da análise oferece insights valiosos para contextos semelhantes.

4. Como navegar como uma carta marítima desatualizada? Caso da Escola Municipal São Luiz

A Escola Municipal São Luiz, situada na Colônia Antônio Aleixo, enfrenta um desafio significativo: seu Projeto Político-Pedagógico não é revisado há mais de oito anos. Essa obsolescência levanta uma questão central na prática educacional: como é possível guiar o trabalho pedagógico de forma eficaz sem um planejamento ou documento que reflita a realidade e as necessidades atuais da escola?

Um PPP obsoleto ou “engavetado” perde sua funcionalidade primordial como ferramenta de planejamento e avaliação, transformando-se em uma mera formalidade burocrática, desprovida de relevância prática para o dia a dia da instituição.



Isso se torna ainda mais crítico quando tratamos de temáticas sensíveis como a educação inclusiva, onde a ausência de um direcionamento claro e atualizado pode deixar a escola sem um “mapa” para atender às necessidades diversas de seus alunos. Essa desconexão com a realidade pode comprometer diretamente a qualidade do ensino ofertado, prejudicar a experiência de aprendizagem dos alunos e exacerbar problemas que poderiam ser mitigados por um planejamento dinâmico e responsável.

A desatualização de um PPP por um período tão extenso, transcende a mera questão documental, revelando desafios profundos na gestão escolar. Um Projeto Político-Pedagógico obsoleto tende a se tornar uma formalidade burocrática, desprovida de sintonia com a realidade do cotidiano escolar.

A essência do PPP reside na sua capacidade de fomentar a autonomia escolar e a gestão democrática. Quando um documento fundamental para a identidade e os objetivos da escola não é revisado por anos, isso sugere que os processos de reavaliação coletiva e as discussões sobre a direção da escola podem não estar ocorrendo.

Tal cenário aponta para uma possível falha nos mecanismos participativos que sustentam a gestão democrática, resultando na subutilização da autonomia que a legislação educacional brasileira concede às escolas.

Além disso, o PPP é o definidor da identidade da escola, abrangendo seus valores, cultura, crenças e diretrizes de ação. Se o documento permanece inalterado por mais de oito anos, é provável que as práticas e os valores atuais da Escola São Luiz tenham se distanciado significativamente daqueles formalmente estabelecidos.



Essa desconexão entre os valores declarados no PPP antigo e os valores efetivamente praticados pode gerar confusão entre os membros da comunidade escolar, levar à falta de uma direção clara e diminuir a coesão interna. O documento obsoleto, nesse sentido, reflete uma cultura organizacional estática ou incapaz de responder às realidades e necessidades em constante mudança, em vez de uma cultura dinâmica e adaptativa.

Essa situação pode ser compreendida a partir da perspectiva da teoria da complexidade de Edgar Morin, que nos convida a pensar a escola como um sistema aberto, dinâmico e interconectado, onde a organização do trabalho escolar deve ser flexível e responsiva às mudanças (MORIN, 2003; 2008). Morin enfatiza a necessidade de religar saberes e integrar múltiplas dimensões da realidade escolar, valorizando a diversidade e a pluralidade dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a atualização constante do PPP é um exercício de pensamento complexo, que reconhece a escola como um organismo vivo, sujeito a transformações internas e externas. A gestão democrática e a construção coletiva do PPP são práticas que fortalecem a autonomia escolar e possibilitam que a instituição enfrente os desafios da inclusão com criatividade e responsabilidade.

Assim, o caso da Escola São Luiz evidencia que a desatualização do PPP não é apenas um problema burocrático, mas um sintoma da necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico a partir da complexidade, da participação e da ética, elementos essenciais para uma educação inclusiva e transformadora.



5. Conclusões e Implicações: Navegando Rumo à Educação Inclusiva

O estudo da experiência da Escola Municipal São Luiz, com sua metáfora do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como uma “carta marítima pedagógica”, revela a natureza dinâmica e essencial desse documento para a navegação em águas complexas da educação inclusiva. A desatualização do PPP, como observado na Escola São Luiz, não é meramente uma falha burocrática, mas um sintoma de uma desconexão mais profunda entre a gestão escolar, a comunidade e as necessidades reais dos alunos, especialmente aqueles com especificidades. A experiência demonstra que um PPP vivo e participativo é a bússola que orienta a escola, permitindo-lhe adaptar-se às mudanças e promover uma inclusão genuína.

- As contribuições originais deste estudo residem em:

Ressignificação do PPP: ao apresentar o PPP não como um documento estático, mas como um processo contínuo de construção coletiva, reflexão e adaptação, o artigo oferece uma nova perspectiva para sua compreensão e implementação, especialmente em contextos desafiadores como o da Escola São Luiz.

Evidenciação da Complexidade: a aplicação da teoria da complexidade de Edgar Morin permitiu analisar a escola como um sistema vivo, onde as interações entre sujeitos, saberes e contextos são cruciais para o sucesso da educação inclusiva. Isso destaca a necessidade de abordagens não lineares e flexíveis na gestão pedagógica.



Estudo de Caso Contextualizado: a análise aprofundada da Escola São Luiz, com seu histórico singular e desafios específicos, oferece um valioso estudo de caso que pode informar práticas e políticas em outras escolas que enfrentam realidades semelhantes, tanto no Brasil quanto em contextos internacionais com populações marginalizadas ou com necessidades educacionais especiais.

- Para a prática pedagógica, este estudo implica a urgência de:

Revisão Periódica e Participativa do PPP: as escolas devem estabelecer mecanismos sistemáticos para a revisão e atualização de seus PPPs, garantindo a participação ativa de toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários e gestão).

Formação Continuada Focada na Inclusão: é fundamental investir em programas de formação continuada que capacitem os educadores a lidar com a diversidade, a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e a compreender o papel do PPP nesse processo.

Valorização da Escuta e do Diálogo: a gestão escolar deve promover um ambiente de escuta ativa e diálogo constante, onde as vozes de todos os envolvidos sejam consideradas na construção e implementação do PPP.

Para futuras pesquisas, sugere-se:

Estudos Comparativos: realizar estudos comparativos entre escolas com PPPs atualizados e desatualizados, analisando o impacto na qualidade da educação inclusiva.

Desenvolvimento de Modelos de PPP Inclusivos: propor e testar modelos de PPP que incorporem de forma mais explícita os princípios da educação inclusiva e da teoria da complexidade.



Pesquisas sobre o Papel da Gestão na Atualização do PPP: investigar o papel da liderança escolar na promoção da participação e na garantia da atualização contínua do PPP.

Sendo assim, a jornada da Escola São Luiz com seu PPP é um lembrete de que a educação é uma travessia contínua, exigindo uma carta marítima que seja constantemente revisada e adaptada. Ao fazer isso, as escolas podem não apenas navegar com segurança, mas também traçar novos rumos para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, cotidianas e fortalecendo o sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade.

6. Reflexões à Luz da Teoria da Complexidade

Ao olhar para trás, vejo que nossa navegação foi tudo, menos linear. A teoria da complexidade, de Morin, ajuda a compreender que cada decisão, cada ajuste no PPP, cada conversa com a comunidade, produziu efeitos inesperados e, muitas vezes, transformadores. A escola é um organismo vivo, em constante movimento, e o PPP, sua carta marítima, precisa ser sensível a essas mudanças.

A inclusão, nesse contexto, é uma travessia feita de múltiplos encontros, desencontros e aprendizagens. Não há mapas prontos: o que existe é a disposição para dialogar, para ouvir e para reinventar a rota sempre que necessário. Como nos ensina Morin (2005), “a escola é um sistema em constante transformação, onde a inclusão deve ser compreendida como um processo dinâmico e multifacetado”.

Na Escola São Luiz, aprendemos que a carta marítima não serve apenas para evitar naufrágios, mas, sobretudo, para permitir que cada sujeito encontre seu lugar no barco e contribua para a travessia coletiva.



7. Considerações Finais

Ao longo deste artigo, buscamos navegar pelas águas, nem sempre calmas, da gestão escolar e da inclusão, tendo o Projeto Político-Pedagógico como carta marítima — ou, pelo menos, como deveria ser. A experiência na Escola Municipal São Luiz, situada na Colônia Antônio Aleixo, nos mostrou que o PPP, quando desatualizado e distante da realidade, deixa a escola à deriva, sem direção clara para enfrentar os desafios cotidianos, especialmente os da inclusão.

O contexto histórico da escola, marcada por sua origem como espaço de leprosário, imprime desafios e potencialidades singulares à comunidade escolar. É nesse território, repleto de memórias, resiliências e contradições, que a necessidade de um PPP vivo e participativo se faz ainda mais urgente. Como garantir práticas pedagógicas inclusivas e democráticas se o principal documento orientador da escola não dialoga com a diversidade do presente?

A formação docente, sobretudo aquela realizada no próprio chão da escola, revela-se fundamental para ressignificar concepções e práticas. O percurso formativo em serviço, inspirado nas Oficinas de Formação em Serviço, mostrou que a autoformação acontece quando professores têm espaço para refletir sobre suas experiências, compartilhar dúvidas e construir coletivamente novos caminhos. Não basta apenas ofertar cursos ou exigir documentos: é preciso criar condições para que o PPP seja, de fato, resultado de um processo dialógico e contínuo.

Diante disso, reafirmamos que o PPP não pode ser visto como mera formalidade burocrática. Ele precisa ser revisitado, atualizado e ressignificado à luz das demandas do território, das vozes dos sujeitos e das exigências de uma educação inclusiva.



A gestão democrática e a participação efetiva da comunidade escolar são condições para que a carta marítima cumpra seu papel: orientar, proteger e inspirar a travessia de todos.

Por fim, fica a provocação: quantas escolas, Brasil afora, navegam sem mapa, sem direção, sem considerar as riquezas e os desafios do próprio território? Que a experiência da Escola São Luiz inspire gestores, professores e pesquisadores a olhar para o PPP como instrumento de guia, transformação, capaz de religar saberes, fortalecer vínculos e construir uma educação pública mais justa, inclusiva e significativa.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação docente e educação inclusiva: desafios e perspectivas. Revista Reflexões, v. 30, n. 2, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16441>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ALVES, Nilda. Decifrando o cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Escola e cotidiano. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

FISCHMANN, Gilberto. Complexidade e organização: uma abordagem sistêmica. São Paulo: Ática, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PPP ESCOLA MUNICIPAL SÃO LUIZ. Projeto Político-Pedagógico. Manaus: SEMED, 2024. Documento interno.

SANTOS, Maria et al. Princípios da complexidade e vivência pedagógica. Revista Educação e Complexidade, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.



“SEU CASO, NOSSO CASO”: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO COTIDIANO VIVIDO E SENTIDO NA ESCOLA MUNICIPAL PINTOR LEONARDO DA VINCI EM MANAUS AM (2025)

“YOUR CASE, OUR CASE”: SPECIAL EDUCATION IN THE EVERYDAY EXPERIENCES AND FEELINGS AT ESCOLA MUNICIPAL PINTOR LEONARDO DA VINCI IN MANAUS AM (2025)

Johmara Assis dos Santos⁸

Resumo

Este artigo aborda a realidade da Educação Especial e Inclusiva na Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci, em Manaus, no ano de 2025. Relatos de professores indicam o aumento do número de estudantes atípicos nas salas de aula, o que tem gerado desafios significativos para a atuação dos docentes. A pesquisa investiga a formação continuada de professores por meio de uma Pós-graduação oferecida pela UEA, em parceria com a SEMED, focada na Educação Especial e Inclusiva. O curso híbrido integra teoria e prática, visando adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com deficiência ou transtornos, como o TEA. A análise do "Meu Caso" e "Nosso Caso", atividades realizadas pelos professores, reflete sobre as dificuldades e estratégias pedagógicas aplicadas no contexto escolar. O estudo aponta que, apesar dos avanços, ainda são necessários recursos pedagógicos, apoio psicológico e a adaptação do currículo municipal para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. A formação continuada dos docentes e a adaptação dos espaços escolares são essenciais para o sucesso dessa inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Formação Continuada. Práticas Pedagógicas.

Abstracts

⁸Doutora em História Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em História pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atualmente é professora/formadora e pesquisadora da Oficina em Serviço da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação SEMED/MANAUS onde atua na formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação. E, também é docente especialista em História no Serviço Social da Indústria - SESI/ AM, onde atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. Email: jads87@gmail.com



This article addresses the reality of Special and Inclusive Education at the Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci in Manaus in 2025. Teachers' reports indicate an increase in the number of atypical students in classrooms, which has created significant challenges for educators. The research investigates the continued professional development of teachers through a postgraduate program offered by UEA, in partnership with SEMED, focusing on Special and Inclusive Education. The hybrid course integrates theory and practice, aiming to adapt pedagogical practices to the needs of students with disabilities or disorders, such as Autism Spectrum Disorder (ASD). The analysis of "My Case" and "Our Case," activities carried out by the teachers, reflects on the difficulties and pedagogical strategies applied in the school context. The study shows that, despite progress, there is still a need for more educational resources, psychological support, and adaptation of the municipal curriculum to ensure truly inclusive education. The continued professional development of educators and the adaptation of school spaces are essential for the success of this inclusion.

Keywords: Special Education. Inclusion. Professional Development. ASD. Manaus.

Introdução

Relatos de professores das Escolas Municipais de Manaus indicam um aumento anual no número de crianças atípicas nas salas de aulas. Esse crescimento vivido nos cotidianos das escolas pelos docentes é refletido em notícias veiculadas pelo site da prefeitura da cidade, evidenciando uma tendência de expansão. Em 2025, a prefeitura registrou mais de 3.600 reservas de vagas para estudantes com deficiência, sendo que 74,95% dessas solicitações foram realizadas no formato online, com 2.445 vagas direcionadas às escolas municipais (Prefeitura de Manaus, 2025). Além disso, um estudo da Universidade Federal do Amazonas revelou um aumento no número de alunos com deficiência matriculados entre 2018 e 2021, com destaque para os casos de deficiência intelectual (Lima, Amorin e Lopes, 2022).

Para atender ao aumento dessa demanda, as notícias veiculadas afirmam que a Prefeitura reforçou o número de mediadores na rede escolar, ampliando de 1.500 para 7.833 profissionais em 2023, como uma resposta direta à inclusão de estudantes atípicos. Apesar dos esforços, esses dados ressaltam a necessidade urgente de políticas educacionais mais eficazes e de uma formação continuada para os professores, com a finalidade de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Dante da crescente integração de crianças com deficiência física, sensorial, intelectual, surdas, com deficiência sensorial e transtorno do espectro autista, nas escolas municipais, gestores, pedagogos e professores relatam sentir-se despreparados para atuar na Educação Especial. Essas narrativas trazem à tona que



a Educação Especial nesta Secretaria de Educação se tornou uma política pública a ser enfrentada nos últimos anos.

Nesse cenário, o artigo analisa a realidade da Educação Especial e Inclusiva na Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci, no ano de 2025, com foco em como essa temática tem sido percebida e vivenciada no cotidiano pelos professores que nela trabalham. Ele também apresenta os resultados de duas atividades realizadas em uma disciplina ministrada aos docentes, que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Estes educadores estão participando de uma Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva em Contextos Interculturais, realizada pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essa parceria foi celebrada pelo termo de cooperação técnica de nº 27/2024.

Nesse contexto, a Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci é uma das dez selecionadas para participar da primeira edição desta especialização que tem como foco de atuação a formação continuada de professores (as) nas escolas da Rede Municipal da Educação de Manaus, com vistas à valorização e à profissionalização do trabalho docente.

O curso foi criado para atender a uma das principais demandas apresentada pelos educadores das escolas municipais, à formação continuada em Educação Especial e Inclusiva. Sua estrutura é híbrida, combinando encontros presenciais e atividades a distância. Nos encontros virtuais são apresentados vídeos teórico-práticos, além de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como fóruns temáticos, chats de discussão e dinâmicas de interação entre os cursistas. Destaca-se que os vídeos, que compõem as aulas teóricas, são gravados por professores/as doutores/as da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e abordam reflexões conceituais, metodológicas e experenciais.

Nos encontros presenciais, as aulas são mediadas por formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM. São professores/pesquisadores mestres e doutores da SEMED que atuam no setor Oficinas de Formação em Serviço/OFS, um espaço criado e coordenado pela Dra. Eglê Wanzeler, que também é a coordenadora e idealizadora dessa especialização em serviço.

Cada escola possui um formador/a que acompanha a realização do curso, a mediação das disciplinas, priorizando o diálogo com as vídeo aulas e com as leituras acadêmicas dos professores ministrantes. Este formador tem um papel fundamental, pois além de acompanhar os cursistas, tem como ponto de partida os cotidianos vividos e sentidos por eles, as problemáticas vivenciadas na escola e suas potencialidades, rompendo assim com o modelo cartesiano das práticas formativas.

Assim, desde o primeiro semestre de 2024, esses profissionais dedicaram-se à criação do currículo da Especialização em Educação Especial e Inclusiva em Contextos Interculturais, à seleção das escolas participantes, à pesquisa-formação e



à realização da primeira disciplina. No ano seguinte, a Pós-graduação vem sendo constituída mediante as escutas das necessidades, problemáticas emergentes e potencialidades das dez escolas participantes.

É interessante dizer que o curso possui algumas especificidades. A primeira a saber, é que a sua realização ocorre nas próprias escolas onde os docentes atuam. Isto significa que, a cada 15 dias, os professores estudam em seu local de trabalho. E, também têm acesso às disciplinas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEA.

De acordo com o calendário da especialização, nos dias de encontros presenciais, enquanto os pós-graduandos estudam os componentes curriculares com as formadoras, que se deslocam até a escola, uma equipe de universitários que cursam diversas licenciaturas na UEA/Manaus assume as salas de aula dos professores cursistas, assegurando que os estudantes dessas turmas não fiquem sem aula. Esses universitários, chamados de Apoio à Docência (ADs), também se deslocam até a escola para dar continuidade ao currículo e às atividades previamente planejadas pelos pós-graduandos, garantindo assim, o cumprimento do calendário letivo e o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda especificidade desta Pós-graduação é que ela considera os cotidianos e as realidades das escolas públicas. Conforme Ferraço, Soares e Alves (2018, p.74), os *cotidianos escolares* abrangem as diversas dimensões da vida escolar, incluindo suas dinâmicas de produção de conhecimento e modos de existência. Esses processos se conectam com saberes que vêm de outros ambientes, como mídias, ciências, artes e movimentos sociais. Portanto, os cotidianos escolares remetem a um contexto social em que redes de conhecimentos, significados e sentidos são tecidos tanto dentro quanto fora da escola, com o objetivo de ensinar, aprender, formar e se formar.

Essa perspectiva teórica endossada pelo grupo OFS os leva a compreender os *cotidianos escolares* como espaços-tempos de criação, articulação de conhecimentos, emancipação e invenção da vida. Assim, as escolas onde a pós ocorre deixam de ser vistos apenas como um domínio social marcado pela passividade, submissão, repetição, reprodução e consumo do que é criado em outros contextos.

Com base na premissa de que os cotidianos são espaços dinâmicos e vivos, todas as disciplinas são construídas levando em consideração os saberes, fazer, cheiros, choros, alegrias, conflitos, contradições, táticas e criações que dão sentido aos docentes nas escolas onde trabalham. As problemáticas e desafios enfrentados por eles nas salas de aula, no que tange à educação especial, são cuidadosamente respeitados dentro de relações assimétricas, horizontais e dialógicas nas quais



afetividade, respeito e acolhimento são cultivados. Essas relações visam romper modelos cartesianos e disciplinador das práticas formativas. Bem como mergulhar no mundo das sensibilidades, subjetividades e sensações que emergem da escola.

Nesta perspectiva, apresento a captura de duas atividades realizadas pelos pós-graduandos no segundo componente curricular: *Educação Especial Inclusiva e as Teorias da Aprendizagem*, ministrada pela Professora Dra. Jacy Alice Grande Odani. Entre os objetivos dessa disciplina, destacavam-se: refletir sobre os processos de aprendizagem, considerando as etapas de ensino e suas modalidades dentro da perspectiva da educação especial inclusiva; e evidenciar a importância dos saberes e práticas oriundos das experiências de famílias atípicas, articulando-os com as experiências pedagógicas das escolas.

“Meu Caso” e “Nosso Caso”

Na segunda disciplina, realizada em março de 2025, os docentes da Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci participaram de duas atividades: "Meu caso" e "Nosso Caso". Após as discussões realizadas em sala de aula, foram orientados a desenvolver o "Meu Caso", no qual deveriam elaborar um caso individual sobre uma das turmas nas quais atuavam.

Conforme destaca a especialista Jacy Odani (2025), essa atividade seria fundamental para conhecer a realidade das escolas e a partir dela, com base nesse conhecimento e na compreensão dos seus espaços e das características individuais de cada estudante com deficiência ou transtorno, ser possível criar recursos didáticos, objetos de aprendizagens que, efetivamente, promova a inclusão, respeitando e valorizando suas diferenças.

A elaboração dos casos oferece aos docentes a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada turma e os desafios cotidianos enfrentados na inclusão. Essa reflexão é crucial para aprimorar o ensino inclusivo e para repensar as estratégias pedagógicas adotadas (Mantoan, 2003, p. 45).

Desse modo, cada professor (a) selecionou uma turma para escrever um relato seguindo algumas questões norteadoras.

O objetivo dessa atividade era que cada um descrevesse seu caso apresentando as especificidades de sua sala de aula, no que diz respeito à presença de alunos(as) atípicos(as), suas dificuldades pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de um currículo inclusivo, bem como apresentasse as demandas de seu caso. O que precisava para melhorar suas práticas inclusivas na sala de aula? E, como isso afetava emocional e profissionalmente? Essa atividade foi um convite à



reflexão de suas práticas inclusivas. E, ao final, 16 casos foram escritos pelos estudantes. Entretanto, essa atividade teve continuidade com a construção do "NOSSO CASO", relatado no tópico seguinte.

Nosso Caso Pedagógico da Educação Especial: A Escola Municipal Professor Leonardo Da Vinci

Na terceira aula da disciplina citada, a turma foi dividida em quatro equipes, e cada uma recebeu um bloco de "Meu Caso" realizado pelos colegas. Estes foram previamente impressos pela formadora. A tarefa de cada equipe era ler a produção dos seus colegas, analisar e colaborar na construção do "Nosso Caso" Pedagógico da Escola Pintor Leonardo Da Vinci.

Embora as equipes tenham recebido todos os casos elaborados, cada uma ficou responsável após a leitura, por sistematizar as respostas de algumas questões tomando como base o roteiro anterior, considerando todos os argumentos apresentados pelos colegas.

Equipe 1 analisou as questões: Quantos alunos(as) há na escola? Quantos são atípicos(as)? Quem são eles(as)? (Exemplo: alunos com deficiência, autistas, deficiências múltiplas). Há profissional de apoio em todas as salas?

Equipe 2 se dedicou a escrever sobre: Quais são as dificuldades que a escola enfrenta no trabalho pedagógico com os(as) estudantes atípicos(as)?

Enquanto a equipe 3 analisou as questões: Quem são os(as) alunos(as) atípicos(as)? Quais são as dificuldades apresentadas por eles no processo de ensino e aprendizagem?

Por fim, a equipe 4 ficou responsável por responder às questões: Quais conhecimentos os(as) professores(as) têm utilizado para incluir os(as) alunos(as) atípicos(as)? Quais conhecimentos ainda são necessários para possibilitar experiências pedagógicas mais inclusivas?

Feita a leitura e as análises das respostas dos colegas, cada equipe reuniu os argumentos para sistematizar o "Nosso Caso" de forma colaborativa. Organizaram as respostas em um texto de até três parágrafos, incorporando as contribuições individuais.

No final, todos os grupos reuniram suas respostas para um documento único para construir o texto final intitulado "Nosso Caso", que descreveu as especificidades dos(as) estudantes atípicos(as) e a realidade da escola em relação à Educação



Especial. No entanto, em razão do tempo avançado dessa aula, a leitura do texto final de forma colaborativa não foi finalizada.

A formadora ficou responsável por fazer as correções ortográficas no texto. A versão final foi então devolvida aos estudantes para avaliação e sugestões de melhorias se houvesse. Com isso, o Caso Pedagógico da Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci foi concluído e sistematizado da seguinte forma:

Seu caso, Nosso caso: os sujeitos da educação especial inclusiva da Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci

A Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci atua no segmento do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), no turno matutino, e no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), no turno vespertino. Está localizada na Rua da Prosperidade, nº 83, no bairro Dom Pedro I, na cidade de Manaus. Pertence à Divisão Distrital Zonal (DDZ) Oeste, e situa-se em uma área mais afastada do centro urbano.

Fundada em 1981, com o nome de Centro Educacional Leonardo Da Vinci, a instituição funcionava como escola particular na Rua 04, nº 57, no bairro Nova Esperança. O nome da escola foi escolhido em homenagem ao artista plástico e inventor Leonardo di ser Piero da Vinci, patrono da instituição.

Em 2025 atende um total de 885 alunos. Destes, 29 possuem laudos médicos que indicam necessidades educacionais específicas, sendo 16 deles classificados como alunos atípicos. Esses alunos atípicos têm diagnósticos variados, incluindo: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. A distribuição desses estudantes atípicos ao longo das séries do Ensino Fundamental é a seguinte.

No 5º Ano "A" possui 2 alunos atípicos (um com autismo e outro com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual);

No 6º Ano:

- Turma "B": 2 alunos autistas;
- Turma "C": 2 alunos autistas;
- Turma "D": 1 aluno com TEA;

No 7º Ano:

- Turma "A": 1 aluno com autismo e Deficiência Intelectual;
- Turma "B": 2 alunos autistas;

No 8º Ano:



- Turma "B": 3 alunos com deficiência;
- Turma "C": 3 alunos com deficiência;
- No 9º Ano "A": 1 aluno com autismo.

Além disso, a sala de recurso atende 2 alunos com diagnóstico de TEA.

Do total destes estudantes, apenas sete recebem atendimento educacional especializado com o suporte de profissionais de apoio escolar, enquanto oito aguardam por esse apoio, evidenciando a necessidade imediata de ampliação desses serviços que é essencial para garantir que cada um não apenas seja integrado a escola, mas consiga de fato ser incluído e floresça em um ambiente que reconheça e valorize suas potencialidades.

A escola enfrenta a falta de recursos pedagógicos adaptados para o Ensino Fundamental, dispõe apenas de apostilas de Língua Portuguesa e Matemática. Considerando a diversidade de estilos de aprendizagem e características como o hiperfoco, torna-se imprescindível a oferta de materiais lúdicos e concretos, especialmente nas áreas de Ciências, Geografia, Tecnologias, Artes, Musicalização, além de temas ligados ao meio ambiente e aos animais. Destaca-se, ainda, a inexistência de um currículo municipal adaptado, o que dificulta a elaboração de planejamentos pedagógicos voltados à inclusão.

No que se refere à acessibilidade física, há uma rampa cuja instalação foi iniciada, mas ainda não concluída. Atualmente, a estrutura termina em uma grade, o que inviabiliza sua utilização prática e segura por estudantes com mobilidade reduzida.

Diversos educadores relatam dificuldades na elaboração de atividades adaptadas, em função da sobrecarga de trabalho, do número elevado de alunos por sala e da falta de tempo hábil para planejamento. Essa situação tem gerado mais do que desgaste emocional, um profundo sentimento de impotência e frustração, junto com a imensa responsabilidade de educar. O brilho nos olhos, por vezes cede espaço à exaustão, e o sonho de transformar vidas esbarra na dura realidade da falta de recursos e apoio. Alguns confessam com a voz irritada, o desejo de mudar de profissão, não por falta de dedicação à educação, mas pela percepção de desvalorização por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Apesar dos obstáculos, o compromisso pela educação e a crença no potencial de cada estudante impulsionam muitos a buscar capacitação por meio de cursos de Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva, na esperança de encontrar ferramentas pedagógicas e o conhecimento necessário para construir pontes de aprendizado.



Os conhecimentos ensinados em sala de aula são frutos de uma dedicação que vai além do esperado, utilizando a formação inicial, capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e, agora, a Pós-graduação para direcionar suas práticas. Presenciamos o florescer de atividades lúdicas, construídas com jogos, dinâmicas, materiais recicláveis e uma apostila adaptada e disponibilizada pela própria escola. No entanto, a ausência do Plano Educacional Individualizado (PEI), ainda ecoa como um vazio, uma peça fundamental para personalizar o aprendizado de cada criança. Inclusive, parte dos professores desconhece esse documento e sua função. Assim, para que os docentes possam oferecer experiências pedagógicas inclusivas de fato, é fundamental que desenvolvam competências para adaptar o ensino às características individuais dos estudantes.

A presença de recursos tecnológicos, materiais didáticos específicos e a formação contínua em avaliações adaptadas e estratégias inclusivas são facilitadores importantes nesse processo. Embora o caminho seja árduo, o compromisso que pulsa na mente desses profissionais da Escola, aliado à busca por conhecimento e à adaptação gradual das rotinas pedagógicas, já nos permitem vislumbrar os primeiros raios de um futuro mais inclusivo.

A análise da realidade escolar evidência tanto avanços quanto desafios significativos no processo de inclusão. A escassez de recursos pedagógicos e humanos, a falta de estrutura física acessível e a sobrecarga docente continuam sendo obstáculos. No entanto, o comprometimento da equipe escolar e o esforço por formação continuada indicam que caminhos estão sendo trilhados, dia após dia, em direção a uma escola mais acolhedora, justa e preparada para atender a todos os seus estudantes com dignidade e respeito às suas singularidades.

“Nosso Caso”: Desafios e Perspectivas da Inclusão na Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci

Apesar dos avanços, a plena inclusão dos estudantes da Educação Especial na Escola Leonardo Da Vinci ainda enfrenta desafios, demandando ações inadiáveis e coordenadas. Considerando o "Nosso Caso" elaborado, a análise da realidade escolar no contexto da Educação Especial revela que o processo de inclusão não se encontra consolidado na rede municipal. Há um caminho ainda a percorrer para que todos os sujeitos da Educação Especial, detentores do direito de acesso a todos os espaços, incluindo a escola, tenham suas garantias asseguradas.

Em primeiro lugar, observa-se um aumento perceptível nos últimos anos do número de estudantes atípicos nas escolas municipais, gerando uma crescente demanda por



práticas pedagógicas mais inclusivas. Como Mantoan (2003) destaca, o aumento de alunos com deficiências nas escolas exige uma adaptação contínua das práticas pedagógicas. A formação específica e continuada de professores em áreas como deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação é essencial para que os docentes possam atender seus discentes neuro divergentes, garantindo a inclusão escolar e a adaptação do currículo.

No entanto, a *insuficiente* formação em Educação Especial e Inclusiva dos docentes, a escassez de recursos pedagógicos e humanos, como materiais adaptados em, comunicação alternativa e a falta de profissionais de apoio como mediadores, psicólogos e fonoaudiólogos, bem como limitações estruturais como a ausência de acessibilidade em todas as áreas da escola e salas de recursos multifuncionais inadequadas, ainda são barreiras que dificultam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade (Ferraço, Soares & Alves, 2016).

Os *múltiplos* desafios que estudantes atípicos enfrentam para acessar e permanecer na escola vão desde a estrutura física, como estudantes com mobilidade reduzida que encontram dificuldades para acessar o segundo andar devido à falta de elevador, até o acolhimento afetivo nas relações sociais no campo social em sala de aula com seus colegas e professores. Alunos com TEA, por exemplo, podem se sentir sobrecarregados em ambientes com muito barulho pela falta de isolamento acústico adequado. Os desafios são persistentes e necessitam de atenção imediata.

O curso de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, oferecido pela UEA, surgiu como uma resposta a essa lacuna na formação continuada dos professores e começou a abordá-las. A especificidade da realização nas próprias escolas dos docentes, integrando teoria e prática, contribui para que eles reflitam sobre suas realidades cotidianas e adaptem suas práticas pedagógicas de maneira mais eficaz. Apesar das boas intenções e das práticas emergentes, ainda há muito a ser feito. A falta de um profissional de apoio nas turmas, à falta de materiais pedagógicos adaptados para o Ensino Fundamental e de um currículo municipal flexível que impede a personalização do ensino às reais necessidades dos estudantes da Educação Especial.

Segundo Kantor & Marcondes (2011, p. 89), a formação continuada dos professores, quando realizada de forma contextualizada nas próprias escolas, permite a integração



de teoria e prática, favorecendo uma reflexão crítica sobre a realidade da sala de aula e a adaptação das práticas pedagógicas para atender às diversidades dos alunos.

A análise do "Seu Caso" e "Nosso Caso" realizado pelos professores foi um exercício de reflexão coletiva, que permitiu um olhar mais sensível e subjetivo para os estudantes atípicos, bem como oportunizou uma análise mais profunda para os sujeitos de cada turma, contribuindo assim para a construção de soluções coletivas (Melo & Lima, 2018).

Contudo, a ausência do Plano Educacional Individualizado (PEI), essencial para o planejamento individualizado com objetivos específicos e estratégias adaptadas, e a limitação de recursos materiais, como apostilas adaptadas, evidenciam a necessidade da construção de um planejamento específico que leve em consideração cada estudante e suas necessidades, este por sua vez deve ser elaborado de forma colaborativa, com a participação da família, do aluno (quando possível), professores, equipe pedagógica e profissionais de apoio.

Outro ponto relevante é o impacto das condições de trabalho dos docentes, como a sobrecarga de atividades, a falta de tempo para planejamento adequado e o desgaste emocional, que têm gerado mais do que frustração; uma quebra de expectativas e de resistência à mudança. Muitos deles (as) relatam com a voz carregada de emoção, não estarem preparados para trabalhar com os alunos inclusos, alegando que o desejo de oferecer um ensino de qualidade esbarra na falta de ferramentas e no cansaço que mina suas energias. Aquela paixão pela educação, que os moveu à profissão, por vezes se vê obscurecida pela sensação de impotência diante de um sistema que apesar dos avanços, ainda não oferece o suporte integralmente necessário. Na maioria das vezes, a visão de um professor (a) sobre esses sujeitos é marcada por pré-juízos de valores, preconceitos, discriminação e por uma herança cultural baseada em suas próprias crenças e preceitos, excluindo o outro por ser diferente em sua estrutura física, psíquica, biológica, étnica, linguística e de gênero. Esses fatores prejudicam *diretamente* a implementação de práticas pedagógicas eficazes, especialmente em um contexto de inclusão, onde a adaptação do ensino requer dedicação e reflexão contínua.

Essa situação aponta para a urgência de um maior suporte da gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, a fim de garantir que professores no chão de suas salas possam se dedicar à inclusão de forma mais eficaz e sem comprometer



sua saúde emocional e bem-estar (Schwantz, 2017), com a necessidade de reduzir o número de alunos por sala, garantir tempo para planejamento individual e colaborativo, oferecer suporte psicológico e pedagógico especializado.

Apesar das péssimas condições de trabalho, a esperança e a dedicação ainda pulsam o fazer cotidiano dos (as) professores (as), que buscam incansavelmente conhecimentos voltados à educação especial para desenvolver atividades lúdicas adaptadas, transformando desafios em oportunidades de aprendizado. Essas práticas têm mostrado resultados animadores, acendendo um brilho nos olhos dos alunos e reacendendo a fé dos docentes em uma educação mais inclusiva. A formação continuada, aliada à utilização de tecnologias e materiais didáticos específicos, é essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e proporcionando igualdade de oportunidades (Sanches & Silva, 2019), com o desenvolvimento de redes de apoio entre os professores, o compartilhamento de boas práticas e a exploração de recursos tecnológicos assistivos.

Em suma, os desafios enfrentados pela Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci evidenciam não apenas a necessidade de recursos, mas a urgência de um olhar mais humano e sensível para a causa da inclusão. O compromisso do corpo docente com sua formação e a adaptação são faróis de esperança, mas a jornada rumo a um futuro verdadeiramente inclusivo exige um esforço coletivo, um abraço da sociedade e das políticas públicas para garantir que os direitos de cada estudante atípico sejam plenamente realizados.

O “Nosso caso” da Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci, narrada pelas vozes de seus professores, é um retrato pungente dos desafios e da profunda dedicação que permeiam o campo da educação especial em Manaus. É uma história de sobrecarga, de busca por instrumentos pedagógicos, mas acima de tudo, de uma dedicação incondicional dos docentes. Que esse relato inspire reflexão e ação, para que cada estudante, com suas singularidades e talentos únicos possa florescer em um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e equitativo. Os caminhos são árduos, mas a cada passo que damos com empatia e investimento público, construiremos um futuro mais justo e humano para todos e todas.



Referências

FERRAÇO, S.; SOARES, C.; ALVES, L. **Educação inclusiva:** desafios e possibilidades para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, p. 135-148, 2016.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. ISBN 978-85-7511-517-6. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575115176>. Acesso em: março de 2025].

GUSMÃO, M. S. **Tecnologia e inclusão:** potencialidades e desafios no ensino de alunos com deficiência. *Revista Educação Especial*, v. 33, n. 2, p. 245-258, 2020.

MELO, E. C.; LIMA, P. L. **Práticas pedagógicas inclusivas:** reflexões sobre a ação docente. *Educação e Realidade*, v. 43, n. 3, p. 893-912, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar: o que é? Por quê? Como?** São Paulo: Cortez, 2003.

KANTOR, M.; MARCONDES, J. **Práticas de Formação de Professores para a Educação Inclusiva.** São Paulo: Editora X, 2011.

PREFEITURA DE MANAUS. Balanço de Matrículas para Alunos com Deficiência. Disponível em:
https://www.manaus.am.gov.br/semed/not%C3%ADcias/educacao/balanco-matriculas-alunos-com-deficiencia-semed/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 21 jun. 2025.

Prefeitura de Manaus – Matrículas para Alunos com Deficiência (2025):
PREFEITURA DE MANAUS. Matrículas para Alunos com Deficiência. Disponível em:
https://www.manaus.am.gov.br/noticia/educacao/transferencia-novos-alunos/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 21 jun. 2025.

Prefeitura de Manaus – Disponibilização de Vagas para Educação Especial (2023):
PREFEITURA DE MANAUS. **Disponibilização de Vagas para Educação Especial.** Disponível em: https://www.manaus.am.gov.br/noticia/inclusao/prefeitura-disponibiliza-mais-de-18-mil-vagas-para-educacao-especial/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 21 jun. 2025.

Prefeitura de Manaus – Aumento no Número de Mediadores de Educação Especial (2025):
PREFEITURA DE MANAUS. **Aumento no Número de Mediadores de Educação Especial.** Disponível em:



https://www2.manaus.am.gov.br/docs/portal/secretarias/semcom/Mensagens%20Governementais/2025.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 21 jun. 2025.

SANCHES, M. D.; SILVA, A. P. **Avanços e desafios na educação inclusiva:** uma análise da formação continuada de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 78, p. 45-61, 2019.

SCHWANTZ, J. A. **A sobrecarga do docente na Educação Especial:** o impacto no bem-estar e na prática pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 295-304, 2017.

SANTOS, C. E. **A inclusão escolar e as políticas públicas de educação.** São Paulo: Cortez, 2014.



**AS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES ACERCA
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: RELATOS DA
PESQUISAFORMAÇÃO**

**TEACHERS' PERCEPTIONS AND EXPERIENCES REGARDING
INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: ACCOUNTS FROM A
RESEARCH-FORMATION PROCESS"**

Alberto Noronha Ramos⁹
Márcia Maria Brandão Elmenoufi¹⁰

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisaformação realizada em duas escolas públicas de Manaus, com o objetivo de compreender as percepções e práticas de professores sobre a educação especial inclusiva. Por meio de Oficinas de Formação em Serviço (OFS), os docentes refletiram sobre suas identidades, experiências, desafios e estratégias pedagógicas diante da diversidade presente em sala de aula. A metodologia adotada, inspirada na etnografia e fundamentada na escuta sensível, valorizou o cotidiano como espaço formativo e a experiência como saber. As conversas formativas revelaram um compromisso crescente dos professores com a inclusão, mas também apontaram obstáculos como falta de apoio institucional, ausência de formação específica, excesso de alunos por turma e presença de estudantes sem diagnóstico formal. A comparação entre as duas escolas mostrou avanços diferenciados: enquanto uma adota práticas mais inclusivas com apoio da sala de recursos, a outra ainda mantém classe especial. Os dados reforçam a importância da formação continuada, da escuta docente e da valorização das práticas cotidianas como caminho para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; professores; diversidade; práticas pedagógicas; pesquisaformação.

Abstracts

⁹ Pedagogo, professor formador OFS/DDPM, SEMED/Manaus
email:alberto.ramos@semed.manaus.am.gov.br

¹⁰ Pedagoga, professora formadora OFS/DDPM, SEMED/Manaus
email:marcia.elmenoufi@semed.manaus.am.gov.br



This article presents the results of a research-formation conducted in two public schools in Manaus, aiming to understand teachers' perceptions and practices regarding inclusive special education. Through Oficinas de Formação em Serviço (OFS), teachers reflected on their identities, experiences, challenges, and pedagogical strategies when dealing with the diversity present in the classroom. The methodology, inspired by ethnography and based on attentive listening, valued everyday school life as a formative space and experience as a source of knowledge. The formative dialogues revealed a growing commitment to inclusion, but also highlighted barriers such as lack of institutional support, insufficient specific training, overcrowded classrooms, and students without formal diagnoses. A comparison between the two schools showed different levels of progress: one implemented more inclusive practices supported by a resource room, while the other maintained a special class. The findings reinforce the importance of ongoing teacher education, valuing teachers' voices, and recognizing daily practices as key elements in building truly inclusive education.

Keywords: inclusive education; teachers; diversity; pedagogical practices; research-formation.

INTRODUÇÃO

A educação especial e inclusiva representa um dos pilares mais desafiadores e, ao mesmo tempo, gratificantes da educação contemporânea. À medida que as sociedades avançam na compreensão da diversidade humana, a escola se vê impulsionada a reformular suas práticas para acolher a todos, independentemente de suas singularidades. Nesse contexto, o professor emerge como ator central, cujas concepções e atitudes moldam diretamente a efetividade das políticas e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este artigo busca apresentar as percepções dos professores acerca da educação especial e inclusiva, em duas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o processo de *pesquisaformação* nessas escolas, investigando como suas experiências, formações e crenças influenciam a construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo. A *pesquisaformação*, realizada no espaço das escolas pelas Oficinas de Formação em Serviço (OFS), propiciou a escuta das práticas docentes e a reflexão crítica sobre os sentidos e desafios da inclusão escolar, valorizando o cotidiano como território formativo e a experiência como saber, e, por entendermos ser necessária uma estreita colaboração entre pesquisadores e participantes da pesquisa, no caso,



os professores no sentido de compreender essas percepções, pois é crucial para identificar desafios, valorizar boas práticas e propor caminhos que fortaleçam o papel do educador na promoção de uma educação que reconheça e celebre a diversidade.

O CONTEXTO DA PESQUISA

A *pesquisaformação* a qual discorreremos nesse artigo se deu em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Manaus; nesse cenário, as Oficinas de Formação em Serviço (OFS) foram desenvolvidas ao longo de 2024, com a participação de 27 professores. Os participantes, em sua maioria, licenciados em Pedagogia, demonstraram trajetória ativa em formações continuadas e abertura a novas metodologias.

A Escola Municipal José Tavares de Macedo fica localizada na rua Guanabara, s/n no bairro de Santa Luzia, sua oferta de ensino é regular apenas para o Ensino Fundamental, a escola ainda possui uma única turma de Educação Infantil no período matutino. Sua estrutura física conta com 10 salas de aulas, laboratório de informática, auditório, biblioteca, sala da diretora, sala da coordenação pedagógica, sala de professores e cantina; suas dependências oferecem acessibilidade, a escola também possui uma classe especial e sala de recursos. No total, a escola possui 16 professores, 364 alunos matriculados; desses alunos, 36 inclusos e desses, 26 possuem laudo; 14 alunos frequentam a classe especial no período matutino. A comunidade do entorno da escola é formada pelos bairros da Betânia, Morro da Liberdade e Educandos.

Situada na Rua Jaçanãs, s/nº, no bairro Alfredo Nascimento na cidade de Manaus, a Escola Almeron Caminha Monteiro está ligada à DDZ Centro-Sul. Em 2006, iniciou-se a construção do até então Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sendo inaugurado em 27 de outubro de 2009. Ela apresenta em sua estrutura 11 salas de aula, sala de recursos, sala CTE, refeitório, secretaria, diretoria, sala de coordenação



pedagógica, sala de professores, sala de leitura, cozinha, espaço para recreação, depósito para os materiais didáticos, depósitos para materiais de limpeza e material escolar, banheiros e 1 banheiro adaptado para PCDs. A escola atende 628 alunos, sendo 301 pela manhã e 327 à tarde; dentre essas crianças, 40 possuem diagnóstico de deficiência/transtorno e se encontram distribuídas pelas diversas turmas, conforme o critério de faixa etária. A escola apresenta 4 turmas de Educação Infantil (2 pela manhã e 2 pela tarde), a Educação Fundamental 1 (9 turmas pela manhã e 9 pela tarde) e uma (1) Sala de Recursos que atende crianças com deficiência no contraturno, pela manhã e tarde.

METODOLOGIA

Os primeiros movimentos nas escolas tiveram como objetivo a construção de dados sobre essas instituições, considerando sua estrutura física, administrativa, ecológica e pedagógica, bem como as condições do trabalho docente. Em seguida, deu-se início à *pesquisaformação*, utilizando as conversas como metodologia, tendo como tema geral os saberes, as práticas e as criações curriculares nas escolas, sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

A *pesquisaformação* é uma abordagem metodológica que combina pesquisa com ação prática, no caso formação continuada através de conversas com a equipe de professores da escola, com o objetivo de promover mudanças e melhorias no contexto da escola. Sendo assim, o pesquisador e o grupo pesquisado interagiram de forma participativa, colaborando no desenvolvimento das ideias propostas no plano de pesquisa. Na *pesquisaformação* é fundamental que, ao término do processo, ocorra algum tipo de transformação no grupo envolvido, resultando na solução ou minimização do problema investigado, em alinhamento com os objetivos estabelecidos.

Nesse viés, utilizamos a técnica da observação participante de cunho etnográfico, na busca de compreender os fenômenos sociais do ponto de vista dos sujeitos que



participam. A observação participante é entendida como uma forma condensada, capaz de alcançar a objetividade por meio da observação atenta e sensível, ao mesmo tempo que capta os significados que os sujeitos do estudo atribuem ao seu comportamento. André (2012) nos coloca que: "Na educação, a etnografia está preocupada com o processo educativo em sua relação dinâmica." Ela também discute que, no campo da educação, o que se faz são estudos do tipo etnográfico e não a etnografia em seu sentido estrito, devido às adaptações necessárias ao contexto educacional.

1ª CONVERSA: "IDENTIDADES E ANCESTRALIDADES E SEUS COTIDIANOS"

O primeiro encontro para nossa *pesquisaformação* realizado com professores da Rede Municipal de Manaus em 2024, ofereceu uma rica oportunidade de discussão; foram realizados três questionamentos para os professores: Quem sou eu? O que me move? Quais as minhas expectativas em relação ao curso de Pós-graduação? A julgar pela participação ativa dos professores, observamos o empenho em falar de si e a sua perspectiva em relação ao curso.

"Sou mãe de 2 filhos, professora, pesquisadora, sempre aprendendo de tudo um pouco. Sempre me atualizando, fazendo cursos referentes a tudo na educação e tecnologia." (Professor A, Professor da escola José Tavares de Macedo, Rede de conversas realizada em abril de 2024)¹¹

"A expectativa é grande, mas, a cada dia, buscarei me aprimorar para adquirir novos conhecimentos nesta oportunidade, que nos impulsionará a compreender e refletir sobre a educação inclusiva, pois, muitas vezes, em vez de incluir, ela exclui." (Professor B,

¹¹ Para preservar a identidade dos professores participantes, seus nomes foram substituídos por letras.



Professor da escola José Tavares de Macedo, Rede de conversas realizada em abril de 2024)

“As expectativas são as melhores, espero que tenhamos muitas trocas, sem sombra de dúvida trará benefícios não só para mim, como para toda a escola.” (Professor C, Professor da escola Almeron Caminha, Rede de conversas realizada em abril de 2024)

“Adquirir mais experiências e orientações em relação às crianças com especificidades.” (Professor D, Professor da escola Almeron Caminha, Rede de conversas realizada em abril de 2024)

Diante das respostas dos professores, percebemos que o grupo revela suas identidades profissionais e demonstra preocupação com sua atuação docente. Alves (2002) enfatiza que, na perspectiva educacional, o que realmente importa são as pessoas os “praticantes” em seus contextos reais de atuação, seus espaços e territórios, e tudo aquilo que se relaciona ao ambiente educativo. Compreende-se, assim, que o fazer pedagógico dos professores se manifesta e se transforma no cotidiano da sala de aula e nas interações com a comunidade escolar.

A perspectiva de Certeau (1994) sobre as práticas cotidianas corrobora com Alves (2002) ao complementar a análise direcionando o olhar para as ações concretas dos professores dentro das estruturas escolares. Ambas as escolas, podem ser vistas como um espaço onde os professores, mesmo inseridos no contexto de uma rede municipal de ensino e dos currículos oficiais desenvolvem “estratégias” nas suas próprias “táticas” para ensinar, interagir com os alunos e construir suas identidades profissionais.

Logo em seguida, observamos a complexidade e subjetividade, os professores se colocam de maneira aberta e bastante sensível. Mostrando seus anseios, crenças e perspectivas:



“Eu sou uma pessoa muito amiga, dinâmica, perfeccionista (que não sei se chega a ser uma qualidade ou defeito); uma pessoa em constante transformação. Mãe do Mateus, que gosta de cozinhar e cuidar do meu lar e daqueles que amo. Amo minha profissão; amo praticar atividade física, é quando cuido da minha mente e do corpo. Sou uma pessoa muito espiritual que acredita em Deus e que ele é que guia a minha vida em vários aspectos.” (Professor A, Professor da escola José Tavares de Macedo, Rede de conversas realizada em abril de 2024)

“Sou um professor, sou um aprendiz. Preciso de ajuda para ser mais feliz como humano, como profissional e como amigo.” (Professor B, Professor da escola Almeron Caminha, Rede de conversas realizada em abril de 2024)

“Sou Mara, mulher, esposa, filha, professora, amiga, uma pessoa que não desiste, apesar das dificuldades, de lutar pelos seus objetivos. Vencendo o medo diariamente!” (Professor C, Professor da escola José Tavares de Macedo, Rede de conversas realizada em abril de 2024)

Morin (2000), ao tratar das identidades docentes sob a ótica da complexidade e da ancestralidade, nos convida a compreendê-las como fenômenos complexos e multifacetados. A identidade dos 27 professores não é singular, mas constitui um amálgama de sua formação inicial, de suas experiências passadas, de suas predisposições para novos aprendizados e do contexto específico em que atuam - a escola, seus alunos e a comunidade.

A ancestralidade, no sentido amplo que o autor propõe, pode ser entendida aqui não apenas como a herança familiar, mas também como a bagagem cultural e profissional que cada professor traz consigo. Seus conhecimentos pedagógicos, suas experiências prévias e até mesmo suas vivências. Morin nos lembra que a identidade é também um sentimento de pertencimento a uma comunidade. A pesquisa, ao reunir esses professores em um espaço de formação e reflexão, potencialmente fortalece esse sentimento de identidade coletiva, ao mesmo tempo em que reconhece a singularidade de cada trajetória.



2ª CONVERSA: “DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em nosso segundo encontro na escola, a discussão girou em torno do que os professores pensavam sobre diversidade. Observou-se que, em geral, eles expressam a diversidade principalmente no sentido de respeito e aceitação, mais do que como uma compreensão profunda do que ela de fato significa, ou seja, o reconhecimento das múltiplas formas de ser, pensar e agir.

Partindo dessa premissa, foram feitos os seguintes questionamentos nessa ordem: mencione os desafios encontrados por você no campo da educação inclusiva; relate as ações inclusivas experenciadas por você na escola; e como você se relaciona com os alunos em condições especiais de inclusão? Algumas das respostas dos professores:

“Uma formação adequada, com metodologias diversificadas, e tempo na escola para confeccionar os materiais necessários.” (Professor A, Professor da escola José Tavares de Macedo, Rede de conversas realizada em maio de 2024)

“Desconstrução em sala de referência; potencializar o que há de melhor em cada criança.” (Professor B, Professor da escola José Tavares de Macedo, Rede de conversas realizada em maio de 2024)

“Acolhimento; conquistas; trabalhar o que é mais interessante para eles.” (Professor C, Professor da escola José Tavares de Macedo, Rede de conversas realizada em maio de 2024)

“A formação de professores, salas multisseriadas e lotação de alunos na sala.” (Professor D, Professor da escola José Tavares de Macedo, Rede de conversas realizada em maio de 2024)

“Atendimento ao estudante na Educação Inclusiva. Comissão de verificação da condição de deficiência.” (Professor E, Professor da



escola Almeron Caminha, Rede de conversas realizada em maio de 2024)

"Trato todos os estudantes da mesma maneira e com atividades diferenciadas." (Professor F, Professor da escola Almeron Caminha, Rede de conversas realizada em maio de 2024)

Mantoan (2003) é uma voz proeminente no campo da educação inclusiva no Brasil, defendendo uma perspectiva que vai além da simples inserção de alunos com deficiência na escola regular. Para Mantoan, a inclusão genuína implica uma transformação na escola, que deve se organizar para atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade como inerente à condição humana. A ideia central é a de "estar com o outro", promovendo uma educação que considere as experiências de vida e os ritmos de aprendizagem de cada um.

A Lei nº 9.394/96 (LDB) estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, oferecendo serviços e recursos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB preconiza, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades desses alunos, bem como professores com especialização adequada.

3ª CONVERSA - "RETRATOS DA INCLUSÃO: CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DA ESCOLA"

Nosso terceiro encontro nas escolas foi justamente para discutirmos o sumário formativo que os professores irão futuramente trabalhar como proposta de



intervenção. Para tanto, os questionamentos deixados em nosso encontro anterior: Quais as problemáticas latentes (emergentes) da Escola? Que temáticas podem ser trabalhadas e discutidas?

Os professores citaram diversos desafios: “Falta de apoio escolar”; “Grande número de alunos com necessidades especiais na mesma turma”; “Tempo para o professor fazer materiais e elaborar atividades adaptadas para os alunos”; “Falta de acompanhamento familiar por parte de alguns pais”; “Alunos sem laudos, entre outros”; “Avaliação”; “Como adaptar o currículo para os alunos com necessidades especiais.”; “Escola inclusiva”; “Oficina de materiais adaptados”; “Falta de mediadores”; “Falta de HTP”; “Falta momentos de socialização” ; “Alunos não apresentam laudos”; “Falta apoio da SEMED e orientações específicas para as avaliações dos alunos atípicos”; “Falta Formação Específica sobre educação inclusiva”; “Excesso de alunos nas salas de aula” , entre outros. (Relatórios de Pesquisa I das Escolas Municipais José Tavares de Macedo e Almeron Caminha Monteiro, OFS – DDPM - SEMED, 2024)

Observa-se a preocupação das escolas em identificar e atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (através do número de alunos com laudo e diagnóstico) está em consonância com as diretrizes da LDB. A oferta de laboratório de informática, auditório e biblioteca na Escola Municipal José Tavares de Macedo e da sala de recursos na Escola Almeron Caminha Monteiro, podem ser considerados recursos importantes para o apoio à inclusão, desde que sejam utilizados de forma a promover a participação e o aprendizado de todos. A menção à trajetória ativa dos professores em formações continuadas também se alinha com a necessidade de qualificação docente para atuar em contextos inclusivos, conforme previsto na LDB.



RESULTADOS

As práticas pedagógicas e a organização das escolas estão em sintonia com esses avanços legais. A distribuição de alunos com diagnóstico nas turmas regulares da Escola Almeron Caminha Monteiro é um indicativo positivo de uma tentativa de efetivar a inclusão, conforme preconiza a legislação mais recente. Contudo, a presença da "classe especial" na outra escola pode sinalizar a persistência de modelos que, embora possam ter suas justificativas em necessidades específicas, precisam ser constantemente avaliados à luz das diretrizes legais que priorizam a educação em ambientes o mais inclusivos possível.

A preocupação das escolas em identificar e atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (através do número de alunos com laudo e diagnóstico) está em consonância com que estabelecem as diretrizes da LDB. A oferta de laboratório de informática, auditório e biblioteca na Escola Municipal José Tavares de Macedo e da sala de recursos na Escola Almeron Caminha Monteiro, podem ser considerados recursos importantes para o apoio à inclusão, desde que sejam utilizados de forma a promover a participação e o aprendizado de todos. A menção à trajetória ativa dos professores em formações continuadas também se alinha com a necessidade de qualificação docente para atuar em contextos inclusivos, conforme previsto em lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada tangencia de maneira significativa os conceitos de Diversidade, Educação Inclusiva e Educação Especial. A presença de um número significativo de alunos inclusos e com laudo em ambas as escolas de Manaus (36 e 40, respectivamente) reflete a realidade da diversidade presente no ambiente escolar. A existência de uma "classe especial" na Escola Municipal José Tavares de Macedo, embora possa representar uma estratégia para atender a necessidades específicas,



levanta questionamentos à luz da visão de Mantoan, que historicamente tem sido crítica a modelos segregacionistas, defendendo a inclusão em classes comuns como princípio fundamental. A Escola Almeron Caminha Monteiro, ao distribuir os alunos com diagnóstico de deficiência/transtorno pelas diversas turmas e oferecer uma sala de recursos no contraturno, parece caminhar mais na direção de uma educação inclusiva, buscando o apoio especializado sem, necessariamente, segregar os alunos. A descrição detalhada da estrutura física das escolas e do perfil dos alunos (incluindo o número de alunos inclusos e com laudo) revela um cenário onde os professores precisam constantemente adaptar suas práticas, utilizando sua criatividade e seus saberes para lidar com os desafios do dia a dia. A existência de classes especiais e salas de recursos em ambas as escolas também aponta para a necessidade de táticas pedagógicas diferenciadas. A pesquisa, ao observar esses professores em formação e em serviço, pode revelar as diversas "artes de fazer" que eles mobilizam para construir seus cotidianos docentes e, consequentemente, afirmar suas identidades em meio às demandas e possibilidades do sistema educacional.

Em suma, a realidade educacional retratada na pesquisa, com a presença de diversidade e o esforço em atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, reflete o movimento em direção a uma educação de fato inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. O tempo e o espaço nas pesquisas do cotidiano. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2012.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.



CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2^a ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.



CONDIÇÃO DOS ESTUDANTES DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOSDOSCOM OS COTIDIANOS DA ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA LIMA

Condition of students in special education: approaches and distances in the daily lives of the Rui Barbosa Lima Municipal School

Rudervania da Silva Lima Aranha¹²

Resumo

O texto está construído em torno de uma interrogação sobre possibilidade e impedimentos que se colocam à vivência da condição dos estudantes do público da Educação Especial nosdoscum, os cotidianos da Escola Municipal Rui Barbosa Lima e da educação inclusiva com foco no combate ao capacitismo, na formação continuada de professores. A discussão surge no contexto do processo de pesquisaformação, do estudo e do diagnóstico escolar, elaborado de forma colaborativa com a escola, a qual buscou compreender o lugar que os processos de transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo. A pesquisa contou com uma fase empírica desenvolvida junto a um grupo de professores no curso de Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais realizado na Escola Municipal Rui Barbosa Lima, junto ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, em parceria com o Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED, no período de 2024 a 2025.

Palavras-chave: Educação Especial. Cotidianos. Educação Inclusiva.

Abstracts

The text is constructed around a question about the possibilities and impediments that arise in the experience of the condition of students from the Special Education community in the communities of “nosdoscum”, the daily lives of the Rui Barbosa Lima Municipal School and inclusive education with a focus on combating ableism and continuing teacher training. The

¹² Doutora em Educação pela UFAM. Formadora da Oficina de Formação em Serviço da Secretaria Municipal de Manaus. Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE, da Universidade Estadual do Amazonas/UEA. rudervania.aranha@gmail.com.



discussion arises in the context of the research-training process, the study and the school diagnosis, elaborated collaboratively with the school, which sought to understand the place that the transformation processes that the school needs to make to become an inclusive educational environment. The research included an empirical phase developed with a group of teachers in the Postgraduate course in Inclusive Special Education in Intercultural Contexts held at the Rui Barbosa Lima Municipal School, together with the Laboratory of Teaching, Research and Transdisciplinary Experiences in Education of the State University of Amazonas in partnership with the In-Service Training Workshops Project of the Municipal Department of Education of Manaus, from 2024 to 2025.

Keywords: Special Education. Everyday Life. Inclusive Education.

1 – Introdução

O Projeto de Pesquisaformação aborda o aprofundamento do desenvolvimento de ações na formação continuada de professores no contexto da educação especial inclusiva, junto ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE da Universidade do Estado do Amazonas/UEA em parceria com o Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED, no período de 2024 a 2025, mediante ao Curso de Pós-graduação Lato Sensu Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais.

Constitui-se como objeto de estudo e análise a condição dos estudantes do público da Educação Especial nosdoscsm, os cotidianos da Escola Municipal Rui Barbosa Lima e da educação inclusiva com foco no combate ao capacitismo, na formação continuada de professores. A delimitação do estudo concentrou-se na compreensão dos processos de transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusiva; esta perspectiva está relacionada a uma concepção e às práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal. Como modalidade que não substitui a escolarização de estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas



habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui estudantes que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente.

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus estudantes serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse cenário, a política enseja novas práticas de ensino, com o propósito de atender às especificidades dos estudantes atípicos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Alude para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios nos cotidianos escolares da Rede Municipal de Manaus. A partir do exposto, anunciou-se a questão central: quais as condições dos estudantes do público da Educação Especial nosdoscom, os cotidianos da Escola Municipal Rui Barbosa Lima e da educação inclusiva com foco no combate ao capacitismo, na formação continuada de professores?

Este projeto de pesquisaformação traz contribuições para o entendimento desses cotidianos escolares e de sua articulação com a educação especial inclusiva, tratando da interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença, isto é, da linha tênue traçada entre ambos. Considerando a proposta em questão, objetivou-se analisar as condições dos estudantes do público da Educação Especial nosdoscom, os cotidianos da Escola Municipal Rui Barbosa Lima e da educação inclusiva com foco no combate ao capacitismo, na formação continuada de professores. Através desta linha de reflexão, buscou-se compreender o lugar que os processos de transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo.

2 – O caminho da investigação: metodologia e procedimentos

- 95 -



A escolha do objeto da pesquisa não é uma opção imparcial. Parte-se da premissa de que não existe imparcialidade em nenhum processo histórico a que se propõe analisar. Ademais, a educação especial passa a ser compreendida como parte de um movimento maior, o que vai ao encontro do que defende Saviani (2019), “a neutralidade é impossível”. (p. 112). Desse modo, o processo educacional necessita ponderar as características do período histórico do qual é parte essencial. O arcabouço teórico que embasa a pesquisa parte das reflexões e inferências de autores que adotam em suas abordagens a construção histórico-crítica em diversas análises dos eventos e situações do mundo contemporâneo, especialmente em tempos de avançadas desconstruções e subtrações de direitos sociais.

Antes de situar a questão epistemológica, concorda-se com Japiassu (1977, p.15), que a epistemologia é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Como a epistemologia estabelece as observações e de experimentação das relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos, ela é imprescindível para que se possa legitimar os novos pontos de vista e reestruturar os quadros teóricos, para que toda pesquisa seja situada num campo epistêmico.

A reflexão epistemológica se impõe, seja como reflexão dos próprios pesquisadores sobre os instrumentos de conhecimento das quais suas ciências dispõem seja como reflexão com vistas a superar as crises revendo a pertinência dos conceitos, das teorias e dos métodos diante das problemáticas que são objeto de suas investigações.
(Japiassu, 1977, p. 42).

Assim, a epistemologia entendida como polo essencial da pesquisa envolve tanto uma lógica de descoberta quanto uma lógica da prova. A perspectiva epistemológica do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE, aponta-se os estudos da Complexidade, Transdisciplinaridade, Cotidianos e Decolonialidade entre os múltiplos fragmentos do acervo de conhecimentos da humanidade. A Complexidade de Morin e a



Transdisciplinaridade de Nicolescu, apesar de suas diferenças de enfoque, se entrelaçam e se complementam. Enquanto Morin prioriza a abordagem analítica para extrair princípios e destacar as interlocuções entre os diversos saberes humanos, Nicolescu desenvolve uma perspectiva metodológica que incorpora uma nova lógica, a lógica do Terceiro Termo Incluído a uma metodologia transdisciplinar que possibilita incorporar a questão da diversidade e das oposições.

Nas práticas da vida cotidiana, para conhecer e transmitir conhecimentos sobre coisas, fenômenos, fatos, atos, necessita-se realizar a pesquisa visando a apreensão, construção e transmissão de conhecimentos ancorados nos princípios da dialógica, representando uma possibilidade de diálogo com realidades semelhantes, assim como a compreensão da realidade, do homem como sujeito pautado na reflexão-ação e na transformação histórica da vida.

Outrossim, a perspectiva da decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas, ou seja, a perspectiva decolonial apresenta-se como crítica ao paradigma europeu de racionalidade/modernidade que, pela instrumentalização da razão moderna, permitiu ao empreendimento colonial impor sua vontade sobre os povos ditos “primitivos” (Escobar, 2012, p. 69).

Tendo a Educação Especial Inclusiva como centro disparador nos processos formativos da Escola Municipal Rui Barbosa Lima, trouxe a necessidade de construir um caminho novo, mas conectado com a nossa história. Esse processo iniciou com encontros formativos que se realizaram “in loco” desenvolvidos de forma híbrida com encontros presenciais na Escola Municipal Rui Barbosa Lima e à distância nos encontros virtuais em que são apresentados vídeos teóricos-práticos com atividades específicas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tais quais: fórum temático,



chat de discussão e atividades de interação e trocas de experiências, leitura e seminário de socialização de saberes.

Segundo Laville (1999), método “é o caminho para aumentar o saber, de chegar ao conhecimento verdadeiro dentro dos limites de nossas capacidades e das condições da pesquisa” (p.13).

2.1 – Campo e sujeitos da pesquisa

O campo da pesquisa, afirmamos com Minayo (1994), é o recorte que o pesquisador faz, em termos de espaço, de uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. O campo deve ser a arena de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados que permitam a construção de novos conhecimentos.

Nesse recorte são os sujeitos da pesquisa, professores do curso da Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais que colaboraram nas discussões dos estudos e registros durante os encontros formativos realizados na escola. Assim o tipo de pesquisa é de natureza empírica realizada no chão da Escola Municipal Rui Barbosa Lima, pois possibilita o encontro do pesquisador com os sujeitos (professores cursistas), com os quais foram recolhidos os dados “in loco” sobre o tema pesquisado. Nesse estudo optou-se pela investigação etnográfica que permitiu a análise descritiva das atividades realizadas pelos professores cursistas, objetivando conhecer os processos e as relações nosdoscum os cotidianos da Escola Municipal Rui Barbosa Lima.

O acompanhamento dos sujeitos pelo período de dois anos, considerando os encontros formativos, permitiu a observação de variações na situação escolar, laboral e em outros aspectos da condição dos estudantes do público da Educação Especial. Atualmente a Escola Municipal Rui Barbosa Lima é dirigida por Luís Antônio Lima



Guedes, que também é professor cursista; a escola no ano de 2025 possui aproximadamente 674 alunos, atendendo no turno matutino 254 alunos e vespertino com 274 alunos do 1º ao 5º ano, 01 turma da EJA Inclusiva, 02 turmas da Aceleração da Aprendizagem, 02 turmas de Recursos Multifuncionais e 05 turmas de 4º ano em Tempo Integral; no noturno, possui 146 alunos na Educação de Jovens e Adultos com todas as fases do Ensino Fundamental. Na sua rede física possui 10 salas de aula, 02 salas do Programa Mais Educação, 01 biblioteca, 01 Sala para o Telecentro, 01 sala de professores, 01 diretoria, 01 pedagogo, 01 secretaria, 01 depósito de merenda escolar, 01 depósito de material de limpeza, 01 refeitório, 01 auditório, 01 quadra esportiva coberta.

A Escola Municipal Rui Barbosa Lima atende 62 alunos atípicos, sendo 30 alunos atípicos no turno Matutino; 24 alunos atípicos no turno Vespertino e 08 alunos atípicos no turno Noturno. Assim, de acordo com o levantamento realizado via SIGEAM (Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas) são essas as deficiências: deficiência intelectual; deficiências múltiplas; síndrome de Asperger; surdez; TDAH; transtornos específicos; transtorno desintegrativo da infância; autismo infantil; deficiência física; deficiência intelectual; baixa visão.

Nos encontros formativos do curso da Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva em Contextos Interculturais realizados na Escola, os professores cursistas relataram que a referida escola não possui profissionais de apoio escolar nas salas de referência. Mediante esta realidade, o processo de ensino-aprendizagem de muitos alunos atípicos é prejudicado, além da sobrecarga que os professores recebem por não ter uma pessoa que possa auxiliá-los com os alunos com deficiência em sala de aula.

Conforme as observações realizadas na Escola Municipal Rui Barbosa Lima, as principais dificuldades são: falta de recursos humanos e a burocracia nos



andamentos dos licenciamentos da sala de recursos e atendimento dos alunos atípicos pela equipe multidisciplinar (CMEE), assim como, a falta de empatia do poder público em oportunizar profissionais especialistas para acompanhar os estudantes atípicos, objetivando o desenvolvimento integral de suas habilidades já vivenciadas no seu cotidiano. Dessa forma, os alunos atípicos poderão descobrir novas aprendizagem para ter uma melhor inserção na sociedade, ou seja, precisamos vê-los como cidadãos de fato e de direito.

Os professores cursistas também relataram que algumas escolas da Rede Municipal de Manaus apresentam estruturas adequadas para acessibilidade dos alunos atípicos, tais como: rampa de acessibilidade, banheiros adaptados e pisos tátteis. No entanto, a Escola Municipal Rui Barbosa Lima, apesar de possuir uma entrada acessível e estar localizada em prédio térreo, não apresenta estrutura de acessibilidade (rampa de acesso) na entrada da quadra poliesportiva, falta de mobiliário adequado (carteiras e mesas adaptadas) e iluminação específica para os alunos atípicos. Quanto aos materiais didáticos e pedagógicos disponíveis para inclusão desses alunos, constatamos a existência de material pedagógico adaptado na maioria das unidades de ensino, e parte desse material é adquirido com recursos federais e ou produzidos pelos professores (jogos didáticos e atividades impressas). Mesmo as escolas, em sua maioria, possuindo materiais didáticos e pedagógicos, o acesso se torna restrito aos alunos atípicos pela falta de um profissional específico que coordene o uso didático desses materiais, ocasionando muitas vezes o total abandono dos mesmos.

Os professores cursistas, embora tenham formação na área educacional, não recebem formação específica para atender as necessidades presentes no cotidiano escolar dos alunos atípicos, logo esses professores se dedicam ao conhecimento empírico, através das experiências vivenciadas em sala de aula no decorrer das práticas pedagógicas que os auxiliam a desenvolver ferramentas. Além das situações que os instigam a buscar leitura e vídeos, entre outros recursos que os ajudem a



construir possíveis metodologias conforme a necessidade desses alunos atípicos, bem como o perfil dos professores, que necessitam de conhecimentos em como lidar com diversas deficiências, porquanto entende-se que os conhecimentos em avaliações diagnósticas são uma ferramenta importante para detectar a condição de aprendizagem de cada aluno atípico mediante o que foi constatado. Assim, a elaboração de Planos Pedagógicos adaptados como o Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Intelectual (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, permitem ao professor a elaboração de materiais didáticos adaptados a cada deficiência.

Deve-se levar em consideração que o aluno atípico interage com o meio, entrando em contato com o mundo, respeitando suas possibilidades e limites, onde as diferenças se tornem homogêneas como diz Vygotsky (1989) todos se igualam pelas diferenças.

3 – Os desafios das escolas frente a Educação Especial Inclusiva

A história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil está profundamente enraizada no contexto de transformações sociais, políticas e culturais que marcaram o país ao longo do século XX. Desde suas origens, a luta pela inclusão e pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência foi, e continua sendo, um processo de enfrentamento ao capacitismo estrutural, à invisibilização social e à exclusão histórica dessa população.

As primeiras iniciativas relacionadas à deficiência no Brasil estavam ligadas a instituições de caráter filantrópico e assistencialista, como escolas para surdos e cegos fundadas ainda no século XIX. Esses espaços, no entanto, não tinham como objetivo a inclusão social ou a autonomia das pessoas com deficiência, mas sim sua



segregação em ambientes especializados, frequentemente baseados em uma visão de caridade. Esse modelo predominou até a segunda metade do século XX, quando os movimentos internacionais pelos direitos civis e humanos começaram a influenciar uma nova abordagem em relação às pessoas com deficiência.

A década de 1970 foi um marco inicial importante para a politização do tema no Brasil. Em um contexto de ditadura militar, caracterizado pela repressão às liberdades individuais e coletivas, começaram a surgir movimentos organizados de pessoas com deficiência, especialmente em grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro. As associações formadas nessa época – muitas vezes lideradas pelas próprias pessoas com deficiência – começaram a questionar o papel do Estado e a exigir direitos básicos como acessibilidade, saúde, educação inclusiva e a inserção no mercado de trabalho.

A redemocratização nos anos 1980 trouxe um novo fôlego para o movimento, ampliando o espaço para a participação política e para a formulação de demandas sociais. Nesse período, destacaram-se organizações como o Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes (MDPD), que desempenhou um papel essencial na mobilização e conscientização da sociedade. Durante a Assembleia Constituinte de 1987-1988, ativistas atuaram para garantir a inclusão de dispositivos específicos na Constituição Federal, que se tornou um marco legal na proteção dos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição de 1988 foi pioneira ao reconhecer o direito à acessibilidade no transporte, à educação e à proteção contra a discriminação.

Nos anos 1990, o Brasil começou a alinhar suas políticas internas às diretrizes internacionais de direitos humanos. A ratificação de tratados como as Regras de Ouro da ONU sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência influenciou diretamente a criação de legislações nacionais. Foi nesse período que surgiu a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), que obriga empresas a contratarem pessoas com deficiência em proporções mínimas. A lei representou um avanço significativo,



promovendo a inclusão no mercado de trabalho formal e destacando a capacidade produtiva dessas pessoas.

Outra conquista importante ocorreu em 1999 com o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Esse decreto trouxe definições claras sobre acessibilidade, garantias de atendimento especializado e a promoção de condições de igualdade.

O século XXI consolidou avanços importantes, mas também trouxe novos desafios. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008 com status de emenda constitucional, foi um divisor de águas ao promover uma visão social da deficiência. Essa abordagem reconhece que as barreiras estão na sociedade – e não na pessoa – e que é papel do Estado garantir a remoção dessas barreiras.

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, considerada uma das legislações mais avançadas do mundo no tema. A LBI consolida direitos como o acesso à educação inclusiva, à mobilidade urbana, à saúde e ao trabalho, além de reforçar a proibição de práticas discriminatórias. A lei também estabeleceu diretrizes claras para que produtos, serviços e tecnologias sejam acessíveis a todos, ampliando as bases para uma inclusão efetiva.

Apesar das conquistas legislativas, o movimento político das pessoas com deficiência enfrenta desafios contínuos. A implementação de políticas públicas muitas vezes esbarra na falta de orçamento, fiscalização e vontade política. Além disso, o capacitismo – a discriminação contra pessoas com deficiência – permanece profundamente enraizado na cultura e nas práticas sociais, limitando as oportunidades de inclusão plena.

Hoje, o movimento continua ativo e plural, formado por diversas organizações que lutam por direitos específicos e interseccionais, considerando questões de



gênero, raça, classe e território. Redes sociais e plataformas digitais têm desempenhado um papel fundamental na mobilização e na amplificação das vozes de ativistas, promovendo maior conscientização pública sobre as lutas e conquistas das pessoas com deficiência.

A trajetória do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também pela persistência em face das adversidades. Mais do que uma luta por direitos, trata-se de um movimento de transformação social que busca construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade seja reconhecida como um valor e não como uma barreira.

3 – Resultados e discussões

Através de conversas, avaliações e muitas discussões, percebeu-se que os professores cursistas foram respectivos as temáticas trabalhadas nos encontros formativos e com muitas expectativas para adquirir a práxis na área da inclusão, assim também expressaram a necessidade de conhecimentos em relação à educação especial. É importante compreender o aspecto histórico e social da construção e compreensão acerca da pessoa com deficiência, pois, cada período histórico apresenta percepções específicas. A exemplo disso temos o período da Antiguidade, momento em que não havia um avanço científico que abarcasse questões que enxergassem as pessoas com deficiência nos aspectos médicos, logo essas pessoas não tinham valor no meio social.

Os encontros formativos na Escola Municipal Rui Barbosa Lima com a temática da Educação Especial Inclusiva, que se configura como *espaçostempos* de aprendizagens mútuas. Portanto, nossos encontros formativos foram orientados pela interação, diálogo, solidariedade, cooperação e coletividade nos encontros formativos com os professores cursistas da Especialização em Educação Especial. As formações tiveram como fundamento políticoestético a educação democrática e libertadora



trilhada pela convergência de saberes, práticas, sentimentos, pensamentos e imaginários representativos de nossas culturas, mitos, bem como dos nossos modos de viver, sentir, fazer e pensar nos dias com os cotidianos escolares. Portanto, reconhecemos nas escolas um lugar privilegiado para formação de uma comunidade de aprendizagens, que articuladas à Universidade, é capaz de criar redes de conhecimentos potencialmente transformadores de vida, do mundo e de nós mesmos.

Os encontros formativos com os professores cursistas, sucederam muitas discussões sobre a temática da educação especial na perspectiva inclusiva, assim o conhecimento como um antídoto às ilusões ideológicas e às informações falsas difundidas pelo senso comum, os professores tiveram a oportunidade do aprofundamento das leituras propostas e vídeos do curso que subsidiaram aos professores cursistas a compreensão da referida temática em questão. A representação desse momento de escuta, autoconhecimento, troca e valorização do outro, foi fundamental em todos os momentos coletivos de discussão e organização das ações para o processo de pesquisaformação.

Os relatos dos professores cursistas tornam-se o pretexto para uma reflexão sobre a situação social mais ampla na qual estão inseridos, destacando-se a fraca atuação do Estado na produção de políticas públicas que se tornem suportes para os estudantes públicos da Educação Especial e da educação inclusiva com foco no combate ao capacitismo e na formação continuada de professores.

No caso dos estudantes atípicos das camadas populares, essa insuficiência da ação estatal resulta, em muitos casos, em relações conflituosas e inseguras destes indivíduos com a escola pública, tais como o lazer, a segurança, a mobilidade urbana, a saúde etc., sobre as quais este trabalho não irá se aprofundar.



3.1 – Registro da roda de conversa com os pais/mães de estudantes atípicos

O objetivo foi conhecer as vivências e os desafios dos pais/mães de estudantes com deficiência na relação com a escola e com os processos de aprendizagem. Participaram da roda de conversa quatro mães, três avós e os próprios alunos atípicos também; as idades deles um com 30 anos, dois entre 25 anos e 26 anos, três com 14 anos e dois com 16 anos. As perguntas foram as seguintes:

1) Quem somos nós, o que estamos fazendo aqui? Resposta: São mães que acompanham e têm conhecimento das necessidades dos seus filhos e também se percebe a parceria com a professora da classe especial (EJA) e da sala de recursos dentro das suas possibilidades; são senhoras simples, cansadas e também em busca de conhecimento (uma mãe faz Pedagogia por causa do seu filho). 2) Como tem sido pra vocês, a experiência de serem mães de alunos com deficiência e/ou transtornos? Resposta: A mãe da cadeirante relatou a dificuldade de locomoção; dificuldades de assistências médica; remédios que tem que aguardar a consulta; dificuldades financeiras em relação a consulta médica quando não consegue pelo SUS e também na compra de medicamentos. 3) Como vocês enxergam a Escola no acolhimento dos seus filhos? Resposta foi somente essas palavras “parceiros equipe diretiva da escola acolhedora e professoras de excelência”. 4) Em que momento vocês perceberam que havia algo diferente com seus filhos? Resposta: Algumas desde o nascimento, outros com um ano e outros foi tardio após 5 anos de idade. 5) Como vem sendo a caminhada em busca de direitos do seu filho a uma educação inclusiva? Resposta: Em busca dos direitos para manter na escola. 6) Quantos dos seus filhos possuem laudo? sim 7) Como vocês ajudam com o processo de escolarização dos seus filhos? Resposta: Sempre acompanhando o processo junto com a professora, tendo diálogos com as professoras. 8) Como é a rotina de vocês com seus filhos, considerando as principais dificuldades que vocês têm? Resposta: Sempre tendo respeito 9) Como vocês veem o processo de alfabetização dos seus filhos? Resposta: Tem consciência que é processual, pois a professora orienta muito sobre 10) Os seus filhos falam sobre a escola? Resposta: Todas falaram que os seus filhos gostam muito da escola e das professoras Érica e Greice. Gostam do diretor ... São apegados a professora Érica e professora Greice, a Escola boa. 11) Você percebe algum tipo de preconceito em relação aos seus filhos? Resposta: sim 12) Quem cuida de vocês? Resposta: Algumas falaram que quando levam ao médico também marcam consulta junto. Outras disseram que estão começando a se cuidar. (SEMED, 2024.)

As falas dos pais/mães desses estudantes da escola expressam as dificuldades enfrentadas para conseguir um diagnóstico e o sentimento de impotência diante da



espera no sistema público de saúde. Esses relatos refletem a ausência de políticas públicas efetivas que garantam o acesso rápido ao atendimento especializado, fundamental para o diagnóstico precoce e o suporte adequado às crianças atípicas. Além disso, revelam como muitas famílias acabam sendo julgadas, injustamente, como omissas, quando na verdade estão enfrentando obstáculos estruturais para garantir os direitos de seus filhos.

Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer os fluxos de encaminhamento e diagnóstico, com redução de tempo de espera e garantir que crianças com sinais de atipicidade recebam atendimento educacional especializado mesmo antes do laudo formal, conforme assegurado pela legislação vigente (como a LBI – Lei Brasileira de Inclusão).

3.2 – Registros dos professores sobre o cotidiano na escola com os estudantes atípicos.

O processo de inclusão dos estudantes atípicos no cotidiano da sala de aula, foi realizado por meio de entrevistas com algumas professoras como Rosângela Benjóino Ferreira, docente responsável por acompanhar diariamente o desenvolvimento dos alunos, incluindo aqueles com deficiência ou em processo de observação, além disso, conversamos com uma mãe via WhatsApp sobre seus anseios, angústias e necessidades com seu filho. O objetivo desta entrevista é conhecer, a partir de sua experiência e vivência pedagógica, quais estratégias têm sido utilizadas, os desafios enfrentados, as percepções sobre o processo inclusivo, bem como as necessidades formativas que ela identifica no contexto da prática docente. Algumas respostas registradas durante o encontro foram as seguintes:

Sou uma aprendiz eu sou a vontade de ser, mas com a preocupação de não machucar ninguém; Desde pequena sou apaixonada pela educação especial;



Eu sou amiga, parceira e positiva; Sou da cor de tudo e de tudo a todos servir; Eu sou uma pessoa simples e fácil de me envolver fazer amizade; Sou filha, sou mulher sou mãe e profissional que tenta pôr em prática o que acredita: a humanidade, a democracia e a inclusão; Sempre querer ajudar; Um ser em busca de conhecimento. (SEMED,2024).

A fala da professora A aponta para uma realidade comum nas escolas públicas municipais de Manaus, ou seja, a presença de estudantes com características de atipicidade, alguns já com laudo, outros em processo de encaminhamento. A equipe pedagógica está atenta às demandas, mas esbarra em trâmites burocráticos e na lentidão do sistema de avaliação. A demora compromete o planejamento de estratégias adequadas de ensino e de acompanhamento especializado.

Nesse sentido, é fundamental que os profissionais da educação sejam continuamente formados para atuar com sensibilidade e estratégias pedagógicas adequadas, e que tenham o apoio das redes de saúde e assistência social para garantir o atendimento integral às crianças.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilidades tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Ficou evidente, portanto, que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela presença física do estudante na sala de aula, mas pela garantia de condições reais de desenvolver sua aprendizagem. Para tanto, é necessário investir na formação de todos os profissionais da escola, ampliar o número de apoios pedagógicos, assegurar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e fortalecer o vínculo com as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educacional.

Portanto, o presente trabalho contribui para dar visibilidade às vozes que muitas vezes são silenciadas no cotidiano escolar: a do professor que luta, mas se sente de



mãos atadas; a da mãe que insiste, mas encontra portas fechadas; e a da criança que precisa ser vista e reconhecida e respeitada em sua singularidade. Nessa perspectiva, que essas vozes possam ecoar em espaços de decisão e contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e acolhedora com qualidade e equidade.

Considerações finais

Apesar de considerar que os apontamentos deste texto não esgotam as possibilidades de resposta à questão central que lhe dá origem e que interroga se a escola pode ser considerado lugar dos estudantes do público da Educação Especial, pode-se dizer que as reflexões aqui postas ensejam algumas conclusões.

Os resultados deste estudo apontam que a escolarização e a formação continuada de professores são dimensões centrais da condição dos estudantes do público da Educação Especial, sendo reforçadas tanto no plano normativo, quanto nas representações e relações sociais. O estudo aponta ainda que essa generalização sobre a importância da escola para os estudantes do público da Educação Especial é contraditória com os efetivos modos como ocorrem a inclusão de muitos estudantes do público da Educação Especial das classes populares na escola.

O estudo concluiu que há necessidade de desenvolver trabalhos colaborativos que respeitem a individualidade, apliquem estratégias de ensino e utilizem recursos adaptados, permitindo que os estudantes do público da Educação Especial participem de forma autônoma e significativa nos processos de aprendizagem. Além disso, destaca-se que mudanças como essas demandam tempo para serem implementadas.

Quanto às estratégias voltadas aos estudantes do público da Educação Especial para inclusão foram identificadas que as trocas de experiências entre os professores cursistas e a flexibilização e adaptação na forma de ensinar permitem a participação e a aprendizagem desses estudantes. É premente que outras



investigações sejam realizadas a partir da colaboração entre profissionais de diferentes áreas de conhecimento da escola, no que tange ao uso de estratégias de ensino para a inclusão dos estudantes do público da Educação Especial e que estejam previstas no planejamento escolar.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia.** Primeira publicação 2005. Instituto Colombiano de Antropología e Historia de la Universidad del Cauca: Bogotá, 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2019

SANTOS, T.. D. CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL. REVELLI - **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, ago. 2022, v. 14 (2022). Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/13218>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SEMED, **Relatório Oficina de Formação em Serviço.** Manaus: Semed, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed. 2003.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 2001.



PESQUISAFORMAÇÃO E GOTP: O MEU CASO, O NOSSO CASO E AGORA COM QUE ROUPA NÓS VAMOS?

Research Training and GOTP: My Case, Our Case, and Now, What Clothes Should We Wear?

Rosana Marques de Souza¹³
Samara Oliveira de Magalhães¹⁴

Resumo

Este artigo apresenta vivências relacionadas à etapa da pesquisaformação do Projeto de Pesquisa, “Com que roupa eu vou? A construção de práticas nos-dos-com o cotidiano da Gestão Escolar Especial, Inclusiva e Intercultural em Manaus-AM”, que tem como objetivo específico, para esse momento do estudo, conhecer os gestores, as estruturas organizacionais, suas diferentes concepções e desafios existentes no cotidiano da Educação Especial, Inclusiva e Intercultural por meio da formação continuada em serviço da equipe gestora dessas escolas. O caminho metodológico vivenciado foi o da pesquisa-ação, com foco na figura dos gestores como pesquisadores de suas práticas, experienciadas nos encontros formativos individuais e coletivos, por meio de conversas e observação in loco, a partir do exercício do pensar, questionar e da escuta ativa. Os resultados foram tecidos a partir dos seguintes questionamentos: O que as pesquisadoras representaram? O que os gestores carregam/suas ecologias? Que questões perpassam a Gestão e a Organização do Trabalho Político e Pedagógico? Vale destacar ainda, que além dos vínculos estabelecidos, os dados construídos refletiram memórias profissionais e pessoais expressas em suas trajetórias, bem como em seus desafios cotidianos com a Educação Especial e Inclusiva.

Palavras-chave: Pesquisaformação. Gestão Escolar. Educação Especial. Inclusão. Cotidiano.

Abstract

This article presents experiences related to the research training of the Research Project: “What Clothe Should I Wear? The Construction of Practices in the Everyday Life of Special, Inclusive, and Intercultural School Management in Manaus-AM”, whose specific objective of

¹³Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas. Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM/SEMED/DDPM/OFS. E-mail: rosana.marques@semed.manaus.am.gov.br

¹⁴ Graduada em Pedagogia. Doutora em Ciências da Educação. Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM/SEMED/DDPM/OFS. E-mail: samara.carneiro@semed.manaus.am.gov.br



this study is to know the managers, organizational structures, their different conceptions, and the challenges faced in the everyday life of Special, Inclusive, and Intercultural Education through continued in-service training of the management team in these schools. The methodological approach followed was action research, focusing on the role of managers as researchers of their practices, experienced through individual and collective formative meetings, via conversations and on-site observation, based on the exercise of thinking, questioning, and active listening. The results were woven from the following questions: What did the researchers represent? What do the managers carry/what are their ecologies? What issues permeate the management and organization of political and pedagogical work? It is also worth highlighting that, in addition to the established links, the data generated reflected both professional and personal memories expressed in their trajectories, as well as their daily challenges with Special and Inclusive Education.

Keywords: Research training. School Management. Special Education. Inclusion. Everyday Life.

Introdução

O Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico - GOTP está vinculado ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em parceria com Projeto Oficinas de Formação em Serviço – OFS, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/DDPM/Manaus.

Pensado a partir dos princípios do Projeto OFS, como a democracia, a educação popular, o cotidiano, a educação inclusiva, a reflexão da prática e a decolonialidadeⁱ, o projeto GOTP foi criado para atender especificamente a formação continuada em serviço dos gestores escolares de forma coletiva e colaborativa, envolvendo suas respectivas equipes de professores e cotidianos profissionais.

Nesse sentido, a partir da Especialização em Educação Especial Inclusiva em Contextos interculturais, foi construído para esta edição o Projeto de Pesquisa, “**Com que roupa eu vou? A construção de práticas nos-dos-com o cotidiano da Gestão Escolar Especial, Inclusiva e Intercultural em Manaus-AM**”. O objetivo do projeto foi construir processos formativos teórico-práticos nos-dos-com os Cotidianos da Gestão Escolar.



Metodologia

O artigo percorreu um caminho metodológico de abordagem qualitativa, fundamentado de forma teórica e metodológica na perspectiva da pesquisa-ação e dos estudos do cotidiano. Neste sentido, é necessário compreender que:

Para pesquisar com os cotidianos, seus pesquisadores e pesquisadoras precisam muito mais do que afirmar o olhar – sentido hegemônico, desde a Modernidade. É preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os “praticantespensantes” desses tão diferentes e múltiplos ‘espaçostemplos’. Desse modo, os processos de pesquisa nessa corrente exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos (Andrade, Caldas, Alves, 2019, p. 23-24). cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (Andrade, Caldas, Alves, 2019, p. 23-24)

Essa postura investigativa nos/dos/com os cotidianos, possibilitou às pesquisadoras construírem com os gestores uma descrição detalhada a partir das conversas dirigidas, das observações e entrevistas sobre a prática da gestão escolar, em que se tornaram capazes de sentir/pensar/vivenciar com a escola e os sujeitos que nela habitam.

Ao utilizar as conversas no decorrer da pesquisa-ação para evidenciar a realidade das histórias narradas e as informações sobre a vida pulsante na escola a partir das experiências vividas pelos cursistas gestores, enfatiza-se ainda, a ideia de Thiollent, que ajudou compreender a pesquisa participativa como elemento essencial:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2003, p.14)



Os sujeitos da pesquisa-ação foram os cursistas gestores: diretores, pedagogos, secretários e assessores das escolas municipais e as duas formadoras-pesquisadoras da Secretaria Municipal da Educação/SEMED/DDPM.

Com que roupa nós vamos

A música *Com que roupa?* É uma gravação de Noel Rosa (1910-1937), que vai além de uma simples pergunta sobre o que vestir. Ela critica a falta de recursos financeiros e de inclusão social, mostrando como a ausência de dinheiro pode impedir alguém de participar de momentos de lazer e convívio social.

A canção, com seu tom bem-humorado, revela a dificuldade de um malandro se adequar a uma situação em que não há dinheiro. A escolha da música em relação ao projeto e, consequentemente a esse artigo, se deu em função da relação entre o “sambista malandro” e os cursistas gestores, no que se refere ao que a Secretaria de Educação exige e a realidade que o cotidiano escolar apresenta a eles, sendo necessário que eles, tal qual o sambista malandro, tenham o “bom e velho jogo de cintura”.

Assim, no ritmo desse samba, a partir da etapa da pesquisaformaçãoⁱⁱ, foi produzido o artigo *Pesquisaformação e GOTP: o meu caso, o nosso caso e agora com que roupa nós vamos?*, que envolveu dois encontros formativos realizados em cada uma das 09 escolas participantes, designados 1^a e 2^a Conversa Dirigidaⁱⁱⁱ.

Cabe destacar as essenciais orientações da coordenadora geral, para a construção inicial dos dados da pesquisa, principalmente no que diz respeito à importância de estabelecer vínculos com os cursistas, que nos conduziu a reflexões importantes: O que queremos saber sobre as escolas? (Personagens conceituais: O que cada um carrega?); O que seremos nessas escolas? (Pesquisadora, participante,



formadora, observadora, aprendiz, provocativa...); Como entrar nas escolas? (Apresentar as OFS: primeiro lugar de fala trazendo os princípios, dimensões, epistemologias e organização das OFS); O que levaremos conosco para as escolas? (Levaremos Pós-graduação em serviço, nossa ancestralidade...).

Nessa perspectiva, foi iniciado o planejamento da 1ª Conversa Dirigida, etapa do trabalho em que o contato presencial com a equipe gestora de cada uma das 09 escolas foi iniciado. Considerada por nós formadoras pesquisadoras da equipe GOTP, a mais desafiadora, pois criar vínculo com os cursistas gestores é crucial para a caminhada que construiremos juntos, nos tornarmos pares em quem possam confiar e dividir os desafios cotidianos da gestão escolar.

Demonstrar que estamos para somar, compreender o cenário escolar e contribuir no que se fizer necessário, naquele período de tempo, requer conquista constante de confiança e parceria, o que de fato, vai sendo tecido em cada encontro formativo. E neste sentido, os momentos de planejamento das formadoras são permeados pela intenção de criar um ambiente lúdico, de leveza e acima de tudo de acolhimento, segurança, respeito e consciência de que não estão no curso para serem avaliados ou julgados.

Assim, 1ª Primeira Conversa Dirigida teve como tema, “Pesquisaformação - Autoretrato: Quem sou eu? Apresentando como objetivo conhecer inicialmente, o (a) diretor(a), Pedagogo(a), Secretário(a) e Assessores em seus contextos profissionais/pessoal, a cultura/estrutura organizacional da escola, suas potencialidades, problemáticas, concepção de formação continuada e os desafios da gestão e organização do trabalho pedagógico inclusivo.

Inicialmente, trouxemos o poema de Graciliano Ramos, Autorretrato, em que o autor se descreve com características físicas, pessoais e profissionais de forma



dramática e cômica, demonstrando quem e como era em seu cotidiano. O exercício dos gestores foi o de reescrita do poema utilizando os seus dados pessoais e profissionais. A apresentação das produções dos cursistas gestores nos proporcionou momentos de conhecimento do outro, trocas, risadas, emoções, descobertas, surpresas e diferentes pautas.

Entre eles, destacamos alguns:

“Espera não morrer tão cedo, para poder aproveitar os resultados do seu trabalho em todas as esferas da vida.

Nasceu na comunidade, vem de família pobre pois seu pai era gari (agente de limpeza) e sua mãe agricultora e pescadora, tem 5 irmãos e destes apenas ela conseguiu, até o presente momento, graduar-se.

Jamais sonhou em estar na posição que se encontra hoje. No máximo, tinha o sonho de ser professora. Tem dúvidas sobre manter-se nesta função, mas buscou e busca preparar-se para a tarefa.

Se conseguir, gostaria de contribuir para a QUALIDADE na educação pois acredita que os membros desta comunidade que, sempre sofreu preconceito, tem competência para crescerem, desenvolverem e melhorarem suas realidades.

Eis uma das provas vivas: EU!” (Diretora)

“Casada e tem dois filhos maravilhosos.

Medindo 1,70, sapatinho de princesa nº 38.

Vestindo “P” de parruda.

Não é adepta a exercícios físicos, por isso veste “P”.(Assessora)

“...Ama o que faz, mas a cada ano que passa a educação fica mais desafiadora...

No trabalho encontrou amigos que levou para a vida...” (Diretora)

“Situações sem solução me cansam.

Falar, falar e não agir... tô fora.

Desejo condições sociais e financeiras justas para todos.

Vive um dia de cada vez, porém já sabe o que quer amanhã.

Entende que não tem o controle, praticando a resiliência.

Acredita que a paixão move as pessoas para o bem ou para o mal.

Decidiu ser pedagoga por amar a educação e se identificar com a área administrativa.

Assim vivendo os dois mundos.

Sem se afastar da realidade das salas de aula.

Espera morrer com 70 anos, porém feliz...” (Pedagoga)

“Gosto de escrever e estudar, mas o tempo não tenho, mas dizem que somos nós que fazemos o tempo.

Gosto de trabalhar a noite para concluir as demandas do dia.



Tenho várias roupas, mas gosto de trabalhar com calça, tênis e blusa. Amo crianças e gosto de estar com elas". (Diretora)

“Sou pedagoga de formação.

Fui convidada para ser gestora. Assumi esse desafio com muita coragem e determinação.

Amo meu trabalho.

Sou uma gestora que gosta de escutar, ativa, participativa, determinada e comprometida.

Meu sonho e objetivo é fazer o mestrado". (Diretora)

Sou uma pessoa introvertida – gosto mais de ouvir do que falar, principalmente sobre minha pessoa. Sou muito Família – Gosto de aproveitar a Vida Intensamente; sair com amigos – tomar uma ‘cervejinha’, “bater um bom papo”; sair para dançar; curtir música, principalmente das décadas de 70/80 e 90 (época que vivi intensamente). Gosto de Lê, mas ultimamente não estou tendo muito tempo para isto. (Diretor)

“Leitura predileta: ler documentos. Porque será?

Assumiu uma direção de escola aos 46 anos”. (Diretora)

“Estou na direção há 21 anos, gosto de liderar pessoas, não sei se sou o melhor, porém eu procuro dar o meu melhor.

Não gosto de mentiras e às vezes tenho que me conter para não falar tudo o que penso para não magoar as pessoas, já muito mudei bastante. Não sei se é a idade ou a minha maturidade espiritual.

Esse sou Eu!” (Diretor)

“Tenho muitas dívidas, nem sei se um dia vou terminar de pagar.

Realiza atividades na igreja como coordenadora.

Espero morrer tranquila, sem dor e sofrimento, na hora que for a minha hora”. (Assessora)

“Não sou pessimista, acredito na educação transformadora, inclusiva e integral que envolve pessoas, vidas e uma comunidade”. (Assessor)

A 1º Conversa Dirigida proporcionou aos cursistas gestores, refletirem sobre suas práticas, revivendo memórias pessoais e profissionais carregadas de sentimentos e emoções, além de desafios enfrentados e superados em suas trajetórias de vida. É importante destacar que também foi um momento de descontração, enquanto falavam de seus gostos, desejos, de como se viam, mesmo os mais retraídos, deixavam escapar detalhes de suas essências e perfis profissionais.



Os poemas produzidos em forma de autorretrato proporcionaram as primeiras impressões sobre cada cursista, no entanto, algo curioso acontecia à medida que eles e elas os recitavam para o grupo, pois ao destacar características e jeitos de ser que percebiam em si, despertavam a reação dos colegas, que expressavam suas próprias versões de como os viam no cotidiano escolar. O que estava recitando se surpreendia ao saber como era percebido (a) pelos outros (as), alguns colegas inclusive, traziam evidências/fatos que comprovavam o que diziam sobre ele/ela.

Outra atividade importante foi a caminhada guiada intitulada “Andanças” fazendo menção à música interpretada por Bete Carvalho, um momento reservado para conhecer o espaço escolar, uma espécie de tour guiado pelos diretores, pedagogos e assessores das escolas, nos apresentando cada espaço e seus respectivos servidores, um momento de descontração, em que pudemos nos movimentar, observar pontos em relação à estrutura física, a cultura organizacional, as relações entre os cursistas gestores e os demais servidores da escola.

Em algumas escolas a atividade teve a desenvoltura de alguns cursistas gestores que espontaneamente, tomavam a frente e apresentavam os espaços com muita simpatia e afetividade com os servidores, além da propriedade com que falavam da escola. Em outras o movimento foi mais contido em relação à parceria e vínculo existente entre eles, dados importantes para nós formadoras.

Assim, para concluir a 1^a Conversa Dirigida, foi solicitado que cada gestor respondesse a uma entrevista por meio do Google Forms. As perguntas da entrevista foram elaboradas para conhecermos inicialmente a cultura/estrutura organizacional da escola, suas potencialidades, problemáticas, concepção de formação continuada e os desafios da gestão e organização do trabalho pedagógico inclusivo.

Foram construídos os seguintes dados:



1. Diante do que foi apresentado/discutido sobre o curso de Especialização nas conversas anteriores, você diretor (a) / pedagogo (a) / secretário (a) / assessor (a), responda sobre suas expectativas relacionadas: A formação com ênfase na gestão e organização do trabalho pedagógico; A formação dos professores.

“Penso que a pós vai trazer para a organização do trabalho pedagógico uma visão não só inclusiva, mas também integradora e com isso a melhoria qualitativa em todo processo educacional”.

“Minhas expectativas são que poderíamos na prática ter uma formação com ênfase na organização pedagógica e seria melhor se a formação fosse na própria escola para que o professor pudesse participar sem grandes locomoções”.

“As expectativas com relação ao curso é aprimorar, ressignificar e auxiliar o trabalho pedagógico junto aos docentes. As expectativas com relação a formação dos professores, considero além do aprimoramento pedagógico em si, mas que possa despertar a empatia em relação ao aluno incluso”.

“Em relação a gestão e organização do trabalho pedagógico o curso é importante para embasar o cotidiano da escola nas demandas que acontecem. Pois o clima organizacional faz toda diferença na construção de estratégias para trabalhar com a equipe. Em relação a formação de professores desejamos que contribua de forma positiva para que eles consigam trabalhar com os alunos com mais propriedade e tenham um olhar mais humano”.

“Muitas vezes nos sentimos perdidos em relação às várias situações, decisões e posturas que precisamos assumir enquanto líderes”.

“Conseguir, juntamente com a equipe, entender melhor a dinâmica e processo da inclusão dos estudantes, a forma correta de fazer esse processo acontecer tendo conhecimento legal de cada processo”.

“Desde a sua implantação no contexto escolar, a inclusão tem sido um desafio para todos nós trabalhadores da educação, e o Curso de Especialização em Inclusão, vem de encontro aos nossos anseios, necessidades, pois precisamos de suporte teórico/metodológico para lidar com essa realidade crescente em nossas escolas”.

“Estamos muito felizes e adorando a dinâmica do curso. Acreditamos que esse curso nos ajudará muito na metodologia de ensino com nossos alunos”.

“A expectativa é que esses encontros possam contribuir para o fazer da nossa função enquanto colaboradores de educação mais humana, digna e inclusiva de fato. Que nossos professores possam ter melhor entendimento e apoio a



acerca dos desafios em sala de aula com diferentes estudantes em diferentes níveis de aprendizagem e deficiências”.

“Ampliar os conhecimentos sobre a gestão diante do processo de inclusão e como deve acolher a demanda oportunizando a equipe novas estratégias para o enfrentamento das dificuldades presentes no espaço escolar. Os professores são os principais atores no processo de inclusão pois terão o contato diário direto com os alunos inclusos. Saber acolher e atender alunos com diferentes níveis de aprendizagem é um desafio, porém com a formação eles saberão conduzir o processo de aprendizagem”.

“Eu espero aprender bastante sobre o tema para colocar em prática no meu trabalho diário, acredito também que irá trazer um aprendizado bastante significativo para os professores, acredito que eles estão assim como eu esperando novidades com relação ao tema”.

2. Quais seus principais desafios na gestão escolar inclusiva?

“Saber lidar com diferentes pessoas. Pensar nas diferentes maneiras de poder ajudar a criança e família que agora estão matriculadas nesta instituição. Pensar e planejar com cautela tudo que será proposto não só para a criança, mas também para a família. Aceitar que nem tudo que colocamos como proposta para as famílias, vamos ter um sim no final”.

“Apóio em infraestrutura e principalmente apoio e suporte de profissionais qualificados na área de Educação Inclusiva, também qualificados aos professores que recebem alunos especiais”.

“O excesso de demandas institucionais das várias pastas e programas da secretaria”.

“Os desafios na gestão são muitos. No que se refere a gestão escolar inclusiva é que nem sempre consigo dar suporte para ajudar aquela situação vivenciada, pois percebo que o professor está pedindo socorro. Me sinto impotente em determinadas situações que vão além da minha função”.

“Promover a inclusão real dos estudantes em todo o processo e com todos os atores envolvidos: A Secretaria, a Divisão, a Escola (professores, alunos e equipe) e a família”.

“Leis e ações que apoiem o professor garantindo os direitos de todos: profissionais/estudantes e famílias”.

“São inúmeros, a começar pelo suporte teórico metodológico elencado anteriormente, pois assim como a maioria de nossos professores a gestão escolar carece também de embasamento científico/metodológico para lidar com essa realidade em nossas escolas; estrutura física adequada pois a maioria das nossas escolas, principalmente as mais antigas não dispõe de



estrutura física para atender crianças com alguma necessidade especial, principalmente as mais severas; suporte de profissionais especializados para ajudar o professor no processo ensino-aprendizagem dessas crianças”.

“Acalmar as angústias de pais e professores dentro do processo ensino aprendizagem”.

“Desafio de transformar a gestão com olhar inclusivo democrático e participativo”.

“Na educação inclusiva o maior desafio é tentar unir família e escola para assuntos voltados à educação do aluno. Onde ainda há resistência da família em aceitar que a educação vem de casa, a escola só mostra o caminho”.

“O tempo para estudar e conhecer mais sobre a Educação Inclusiva. São vários aspectos que eu preciso conhecer”.

“O quantitativo de alunos em uma mesma sala sem mediar. O professor quer um apoio e não tem”.

“Como trabalhar de forma prática com os alunos com necessidades especiais”.

3. Quais os principais desafios de sua equipe para avançar na concepção escolar inclusiva?

“Qualificação, conhecimento e autoconhecimento”.

“Ter a participação ativa dos pais e das secretarias nesse processo”.

“Ter a sensibilidade de se colocar no lugar do outro”.

“A falta de mais conhecimento voltado para o contexto da educação inclusiva”.

“Entender cada uma das especialidades e estar preparado para receber e atender de forma satisfatória às especificidades. Como atender o autista, o TDAH, o estrangeiro? Como e onde buscar os recursos necessários?...”

“Falta de suporte, recursos humanos”.

“A falta de Apoio Pedagógico para os PCDs”.

“São várias, a começar pelo suporte teórico/metodológico; a quantidade de alunos em sala de aula, tantas crianças “ditas normais” como as crianças com alguma necessidade especial (dois, três, às vezes mais crianças especiais



em cada turma; estrutura físicas adequada para atendimento a essas crianças; recursos didáticos para que os professores possam desenvolver metodologia diferenciadas para ajudar as crianças atípicas”.

“Um dos maiores desafios da educação inclusiva é que temos que provar que o aluno precisa de apoio quando é visível”.

“Realizar a educação de qualidade com tão poucos recursos humanos e materiais”.

“Eu creio que seja o tempo que o professor não tem para preparar atividades diversificadas para os alunos e uma atenção mais individualizada. Estudar a respeito da Educação Inclusiva”.

4. Enquanto gestor escolar como você tem atuado em suas ações cotidianas para colaborar com a gestão escolar inclusiva?

“Estou cada dia mais próximo das crianças, conhecendo um pouco mais da realidade de cada família. Ajudo sempre que possível os professores, participando da roda de conversa, acolhendo as crianças, visitando as salas, brincando, cantando. De alguma forma mostrando que a equipe pode contar com a gestão”.

“Como pedagoga, me disponibilizo juntamente com o gestor na efetivação de ações que venham a colaborar no fazer pedagógico inclusivo. Orientando desde o planejamento pedagógico até a efetivação da prática pedagógica do docente em sala de aula”.

“Buscando sempre orientar os pais para buscar ajuda profissional e também orientando eles com relação ao trabalho da escola”.

“Sim, procuro ouvir todas as angústias dos pais que chegam até à escola e também compreender algumas situações de ausência das aulas, pois tem momentos, segundo os pais, que se torna impossível levar o aluno à escola, pois estão super agitados e sem concentração para estudar”.

“O acolhimento e a orientação às famílias e aos professores que recebem o estudante”.

“Primeiramente, dando todo suporte necessário para os professores e demais servidores em proporcionar um melhor atendimento a essas crianças; buscando junto aos órgãos competentes e parceiros da escola, principalmente especializado em atendimento de crianças com necessidade especial como CMEE”.

“Vivenciando a situações no cotidiano escolar com o diálogo das famílias e professores que estão diariamente fazendo o papel na sala de aula. E as



questões que surgem pedagogicamente e afetam as decisões administrativas”.

“Aderindo a campanhas sobre o tema e buscando conhecimento adequado para diálogo”.

“Enquanto assessora pedagógica, tento buscar meios de dar suporte à escola e professores nas diversas dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar”.

“Proporcionando um ambiente acolhedor aos alunos, organizando os espaços em que eles possam desenvolver suas habilidades com segurança e qualidade no ensino oferecido”.

“Escuto os pais, os professores, fazemos os encaminhamentos necessários. Buscamos sempre a parceria dos pais nesse processo. Tento dialogar com a Assessora da Educação Especial sobre as questões relacionadas aos nossos alunos. Procuro que não faltem materiais para que o professor realize seu trabalho. Sei que preciso aprender muito sobre a Educação Inclusiva, mas com esse curso vou aprender”.

5. Quais as críticas mais frequentes na fala dos pais/responsáveis, quanto ao atendimento escolar inclusivo de seus filhos?

“Não tem uma professora só pra ficar com meu filho?”

“Que o seu filho não consegue aprender, pois os professores não conseguem ajudar os alunos especiais. Pois em sua sala tem vários outros alunos com dificuldades também”.

“Que a secretaria poderia mandar o profissional de apoio sem que seja preciso entrar com uma ação no ministério público”.

“A dificuldade de acesso ao atendimento especializado (SUS)”.

“Muitas das vezes eles dizem ter medo de deixar a criança na escola”.

“Os pais questionam sempre que os alunos inclusos precisam de um apoio escolar, pois a professora não consegue dar conta da sala e realizar um atendimento individualizado ao aluno; adequações e realizações de atividades para eles”.

“Meu filho não está aprendendo; Está sendo deixado de lado; Não sei o que fazer com ele; Não consigo atendimento adequado...”



“A falta de apoio escolar, pois percebem que o professor sozinho não consegue desenvolver o trabalho pedagógico com seu filho”.

6.Qual o seu sentimento, em relação ao que sua equipe tem vivenciado no cotidiano escolar inclusivo? Comente.

“Às vezes de frustração, por não conseguir acalmar a criança. Depois vem o lado humano, de que estamos ajudando de alguma forma. E felicidade quando notamos a evolução”.

“Acredito que toda mudança e reestruturação da prática pedagógica em relação ao novo contexto da educação inclusiva, gera sentimentos de angústia. Principalmente quando somos pressionados por metas que não têm esse olhar na educação inclusiva. Infelizmente, a educação deveria começar nas instâncias que elaboram os sistemas de avaliação e de valorização tanto dos discentes como do docente; que na prática tem ocorrido de forma desigual. A desigualdade em todos os sentidos, se reflete na educação inclusiva! Com isso, mais do que nunca precisamos de políticas públicas para diminuir essas diferenças”.

“Minha equipe demonstra desânimo com a Educação, pois estão sobrecarregados de demandas e mais a quantidade de excedentes de alunos na sala de aula, mesmo com os alunos inclusos, pois passaram a não mais diminuir a quantidade de alunos, mesmo tendo de 2 a 3 alunos inclusos na sala de aula”.

“Sentimento de angústia, impotência e preocupação em não proporcionar todas condições necessárias para os professores, assim como para as próprias crianças, em criar um ambiente que possa possibilitar o desenvolvimento cognitivo de crianças com necessidades especiais”.

“Angústia, quando vejo uma professora com uma sala de trinta e poucos alunos e ter que deixar de lado os demais, para dar atenção a um aluno específico”.

A materialização do que foi refletido, discutido e analisado coletivamente, revelaram escolas imersas em questões que desafiam os gestores e suas equipes.

[...] é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (Candau,1997, p. 57).



Vale ressaltar ainda, que utilizar uma metodologia mais participativa, lúdica e de certa forma carregada de leveza, tornaram as atividades formativas e o próprio ambiente mais prazeroso, mesmo diante desta realidade complexa.

Na 2^a Conversa Dirigida, o tema foi “Qual a minha relação com a Educação Especial e Inclusiva hoje?” Apresentando como objetivo compreender os efeitos das primeiras Unidades Curriculares da Pós-graduação em suas vidas pessoais/profissionais.

Neste sentido, foi proposto a eles o seguinte questionamento para que respondessem por meio da escrita: Qual a minha relação com a Educação Especial e Inclusiva hoje? E em seguida, foram disponibilizadas as respostas que os mesmos gestores responderam no início do curso para a mesma pergunta, foi solicitado que lessem, refletissem e analisassem suas respostas de antes e de hoje e novamente registrassem o que pensavam e, destacamos alguns trechos dessas análises:

“Encontro-me mais próxima desse público, assim ressignificando no acolhimento uma escuta muito mais ativa, muito mais qualificada”.

“Com relação a minha atuação, continuo buscando proporcionar aos professores todas as condições materiais para que os professores e toda equipe escolar possa proporcionar condições de aprendizagem e tratamento a esses alunos atípicos”.

“Com um maior embasamento, conhecimento das reais necessidades da nossa escola em relação a inclusão”.

“Diante de tudo que já nos foi ensinado no decorrer dessa formação pode se dizer que hoje o meu olhar é ainda mais cuidadoso, pois tanto a família quanto a criança precisam de um cuidado conscientizado”.

“Eu me vejo uma pessoa com bastante empatia, com um olhar mais humano. Sem o preconceito histórico”.

“Com relação aos professores, tenho observado uma certa mudança no seu fazer pedagógico com relação aos alunos PCD, vejo um tratamento mais humanizado, atividades mais elaboradas e voltadas para o desenvolvimento dos alunos”.



“Em discussões com os colegas conseguimos extrair informações pertinentes quanto a didática adotada em sala de aula, metodologias que vem dando certo, alunos que vêm avançando dentro de suas limitações. Entendemos um pouco mais sobre alguns termos que não devem ser utilizados, a ter empatia com as famílias e a quebrar certas barreiras”.

“As expectativas seguem as mesmas, pois as necessidades que a escola/docentes, estudantes e famílias, para serem solucionado dependem da administração pública, que apesar de serem garantidos por lei, não são efetivados (contratação de profissionais de apoio)”.

“A crítica do passado e do presente permanece quanto a ingressão de mais apoio escolar a esses alunos que de certa forma desestabilizam o professor e a turma com aspectos da deficiência que são difíceis de serem controlados”.

“As respostas que dei foram secas (rsrs) e fazendo uma autoanálise diante do cenário, é perceptível evolução, tudo o que foi vivenciado contribuiu de forma positiva. Nas trocas, nas reuniões e todas as ações que envolvem nossos estudos tem sido um suporte a mais sobre o que era reclamado no início, aos poucos as lacunas vêm sendo preenchidas. Isso mostra a importância de termos momentos de escuta e fala, momentos que nos proporciona aprender um pouco mais, principalmente com o diferente. Algumas situações permanecem como a falta de apoio escolar”.

“Tendo em vista que a expectativa sempre foi buscar conhecimentos em geral para lidar com temas específicos, entendo que houve um avanço. Pois consigo ver o desafio de grandes lutas. Agora consigo enxergar que ainda é pouco, mas estamos no caminho. Conseguir junto a equipe ter um olhar mais significativo promovendo a inclusão”.

“Alguns pontos sinalizados inicialmente já estão em avanço. Entender até que ponto vai a responsabilidade da escola é um deles. Espero avançarmos cada vez mais e poder amenizar os sentimentos de impotência diante das situações. Compreender que as situações têm seus limites e que a escola deve fazer a sua parte e, que em alguns momentos, não está ao alcance da escola realizar as ações”.

“Hoje pode-se dizer que o ambiente escolar está realizando um trabalho, onde todos buscam fazer funcionar a inclusão no dia a dia, tanto para a criança quanto para todos os que estão envolvidos”.

“Ao iniciar na escola como diretora eu não sabia da dimensão que era administrar uma equipe e comunidade. Ainda enfrento desafios com as pessoas, mas vejo que muito do que eu coloquei como expectativas foi se encontrando no decorrer dos dias, é possível analisar, ver notar no tratar, no conversar com as pessoas e também nas atividades que vem se desenvolvendo. Hoje há uma ótima relação das professoras da sala de recursos”.



Diante dos relatos percebe-se um bom desenvolvimento no sentido do acolhimento dos alunos, das famílias, de um olhar mais humanizado, da preocupação com o planejamento de atividades pedagógicas mais inclusivas e diversificadas, assim como a valorização e respeito pelo trabalho realizado na sala de recursos. Era visível o contentamento dos gestores com o desenvolvimento da Pós-graduação.

Outro momento importante na 2^a Conversa Dirigida foi quando perguntamos sobre a produção dos casos, uma atividade proposta para todos os cursistas, sejam professores ou gestores, todos e todas precisavam descrever um caso relacionado à Educação Especial e Inclusiva e ao seu fazer pedagógico.

Então, perguntamos se eles já haviam feito à atividade sobre “o meu caso” e em seguida, se esse estava relacionado com as ações do diretor, do pedagogo, do assessor, do secretário? A maioria dos casos construídos evidenciaram que os cursistas gestores escreveram sobre os alunos da Educação Especial e Inclusiva da sala de aula de seus colegas professores.

E diante do movimento realizado por eles na construção desses casos, perguntamos de forma direta: A partir de suas atribuições, que ações vocês realizam, no dia a dia do diretor, da pedagoga, do assessor e da secretária, no que se refere à Educação Especial e Inclusiva? Colocamos eles e elas no cenário de trabalho cotidiano e fomos trazendo outros questionamentos, para que se centrassem nas experiências que vivenciavam e que, na correria da rotina escolar, não conseguem ter consciência do quanto já realizam, trazendo espontaneamente, narrativas potentes, retratadas no dia a dia:

“Por diversas vezes entregamos um encaminhamento para que a mãe levasse o filho ao André Vidal para uma avaliação, mas nunca foi. Na última vez, resolvi eu mesma, diretora, entregar para saber o porquê de não ir e, me surpreendi com as respostas da mãe: ‘O que tá escrito aí nesse papel gestora? Meu filho é cadeirante e precisa de um uber especial para levá-lo; A senhora acha que tenho dinheiro para isso, diretora? Naquele instante



compreendi que a mãe não sabia ler. Eu me senti a própria analfabeta. Como não percebi antes? Li para ela o documento e expliquei todo o processo, me sentindo culpada. Lembrei de uma verba que poderia utilizar para o transporte, uma maneira também de me redimir com aquela família. Hoje o aluno já está incluído nas atividades da Escola André Vidal e uma família que tem um filho PCD, tem dado carona”.

“Eu queria relatar para vocês uma situação que vivi com uma professora, mas isso não pode sair daqui. Eu estava saindo de uma reunião ao final da tarde, quando recebi uma “chuva” de mensagens de uma professora, a melhor professora alfabetizadora da escola. Ela desabafou que não aguentava mais ficar na sala de aula e que não estava conseguindo trabalhar, pois dos 30 alunos 7 são atípicos e os demais estavam largados. A professora chorando no áudio da mensagem, disse que queria ir embora, que estava adoecendo e que tudo isso também já estava comprometendo seu casamento. Eu fiquei paralisada! Não queria perder a professora, mas também, sabia que esses alunos tinham direitos de estar na escola. Fui para casa pensando no que fazer e decidi contratar com dinheiro próprio uma professora para ficar na sala e ajudar a professora. Foi assim que resolvi e deu certo!

“A sala de recurso iniciou junto com a pós e foi muito bom, mas tive problemas com as professoras que viam a sala de recurso como reforço e se queixavam que era “fácil” desenvolver atividades com poucos alunos. Fiquei muito incomodada. Era preciso fazer algo que quebrasse algumas resistências. Em parceria com a professora da sala de recursos, passamos a criar algumas propostas de atividades em colaboração com as professoras das salas regulares. Os resultados vieram e hoje, posso dizer que existe uma conexão na equipe e uma fluidez no trabalho da sala de recurso com as professoras”.

“Um dia estava na minha sala, quando entra uma professora totalmente descompensada. Falou entre outras coisas, de como estava difícil ser professora com tantas crianças atípicas. Chorou muito! Ela se acalmou e foi para a sala. Fiquei sem saber o que dizer, só ouvi”.

Assim, fica explicita a riqueza de alguns dos casos reais dos cursistas gestores em seus campos de atuação e vale destacar que publicizar práticas de gestão inclusivas como essas, colaboram para a valorização profissional e para a formação continuada de outros gestores, o que corroboramos com Nóvoa (2001, p. 41) ao afirmar que:

“Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos”.



Do nosso espaço de fala enquanto formadoras pesquisadoras da GOTP, julgamos necessário chamar a atenção para o pré-conceito com que de forma geral são designados os gestores escolares, os “puxa-saco, os que não fazem nada, apadrinhados políticos, os sem perfil”, falas pejorativas e desrespeitosas que em nada colaboram para o processo formativo de qualquer profissional, pois ninguém está pronto, inclusive nós formadoras pesquisadoras.

Resultados

Como resultados preliminares da pesquisaformação podemos afirmar que:

- Os vínculos iniciais com os cursistas gestores foram estabelecidos com sucesso.
- Acessamos e observamos os espaços físicos das escolas.
- Observamos e vivenciamos em alguns momentos o clima organizacional e a parceria existente entre os cursistas gestores e sua equipe.
- As narrativas e registros demonstraram os desafios existentes no cotidiano da Educação Especial e Inclusiva;
- Os cursistas gestores demonstraram valorizar a formação continuada em serviço por meio dos registros escritos e de suas frequências e participações nos Encontros Formativos.
- Valorização e Articulação do trabalho da Sala de Recursos com as Salas Regulares;
- Realização de mais encontros/reuniões com os pais atípicos;
- Preocupação em como colaborar, no espaço escolar, para melhorar a saúde mental de sua equipe pedagógica.



Considerações Finais

O movimento formativo inicial de aproximação com as escolas foi muito além das expectativas das formadoras pesquisadoras, salientando aqui a importância do período de estudos, preparação e planejamento pensado pela coordenadora pedagógica dos formadores do Projeto, antes da entrada das OFS nas Escolas.

Questões relacionadas ao calendário formativo da equipe GOTP tiveram implicações no que diz respeito ao espaço de tempo entre os encontros, comprometendo a antecipação de algumas orientações, como por exemplo, a construção da atividade sobre os casos dos cursistas gestores.

Para as formadoras pesquisadoras, os dados iniciais da pesquisaformação já apontavam com clareza alguns casos que os cursistas gestores poderiam apresentar na atividade formativa “Meu caso”. Mas para nossa surpresa, ao tratar sobre a atividade na 2^a Conversa Dirigida em cada escola, percebemos que eles haviam sido orientados anteriormente a se unir aos professores para criar casos sobre um determinado estudante da sala de aula, e não de um caso relacionado ao fazer dos respectivos cursistas gestores, como foi orientado pela equipe GOTP.

À medida que a pesquisaformação da equipe GOTP foi avançando na construção dos dados, o que era a atividade “meu caso” passou a ser considerada a atividade “nossa caso”, literalmente, pois nós formadoras nos sentimos parte dessa tessitura enquanto fazíamos questionamentos, escutávamos narrativas impregnadas de preocupações, dúvidas, desafios, dilemas, mas principalmente, compartilhando do peso da responsabilidade que cada gestor carrega sobre seus ombros ao gerir às escolas.



Sabendo que a pesquisa é construída durante todo o seu percurso ou etapas, concordamos com o poeta espanhol, Antônio Machado, quando diz: “Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao caminhar”. E sem a pretensão de concluir, após rememorarmos os desafios cotidianos dos cursistas gestores e suas práticas inclusivas ditas e não ditas, vividas na etapa da pesquisaformação, vem a memória a ideia de Freire ao dizer que:

“Para mim utópico não é irrealizável; a utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também compromisso histórico” (Freire, 1979, p. 16).

Assim caminhantes, sigamos a caminhar com o compromisso utópico da Educação Especial e Inclusiva mesmo em meio aos desafios, erros, tropeços e acertos. E mais uma vez com a licença poética, resgatamos o tema Pesquisaformação e GOTP: o meu caso, o nosso caso e agora com que roupa nós vamos? E nós formadoras e cursistas gestores respondemos com o trecho do samba de Noel Rosa:

Já estou coberto de farrapo
Eu vou acabar ficando nu
Meu terno já virou estopa
E eu nem sei mais com que roupa
Com que roupa que eu vou
Pro samba que você me convidou.

Referências

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos.** In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente questões metodológicas, políticas e epistemológicas.** Curitiba: CRV, 2019.



CANDAU, Vera Maria (org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **Juventudes indígenas em espaços urbanos amazonenses: narrativas Sateré-Mawé**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese de doutorado, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NÓVOA, Antônio. **Experiências de Vida e Formação. Pesquisados: contribuição ao debate sobre formação e histórias de vida e de trabalho**. Portugal 2010.

_____. **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ⁱ A Decolonialidade não é algo fixo, um ponto de chegada, tampouco vem de cima, uma vez que não é uma condição a ser implementada ou alcançada por governos. Ou seja, vem das bases, origina-se nas margens, nas fronteiras, a partir das pessoas, das comunidades, dos movimentos, das organizações, dos coletivos, que transgridem e desafiam o poder e a colonialidade. Isso significa que a Decolonialidade é um processo de luta, dinâmico e em permanente construção, em um contínuo fazer-se e refazer-se, em razão da continuidade, permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. (ESTÁCIO, 2019, p.45)

ⁱⁱ “A formação “na pesquisa-formação é entendida como um processo coletivo e dialógico entre sujeitos-pesquisadores e aprendentes”. (Nóvoa. 2010, p. 23)

ⁱⁱⁱ A Conversa Dirigida é uma estratégia formativa direcionada a cada escola atendida pelo Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico-GOTP, nos encontros individuais. Caracterizada pelo diálogo e pela valorização do cotidiano escolar, criando uma atmosfera de acolhimento em que os participantes possam se expressar, escutar ativamente, compartilhar informações, sentimentos, desafios e saberes com autonomia, por meio das narrativas orais e escritas, mas principalmente, no exercício do pensamento crítico. Assim, para a prática dessa estratégia formativa, é preciso garantir um espaço de respeito e confiança para que os sujeitos se sintam à vontade, até mesmo para se colocar em vulnerabilidade, conscientes de que não sofrerão julgamentos, mas que serão blindados pelo princípio da confidencialidade.