
Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

Collaborative Reflective Inclusive Training Process: a model for teachers and pedagogical coordinators

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Fernanda Aparecida Augusto Ferrari
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
Presidente Prudente-Brasil
Klaus Schlünzen Junior
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Presidente Prudente-Brasil

Resumo

O presente trabalho se baseia na condução de um processo formativo colaborativo para Professores da Sala Comum (PSC), Professores da Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM) e Coordenadores Pedagógicos (CP), utilizando-se da Autoscopia para análise e reflexão das ações pelos próprios profissionais envolvidos e também da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para categorização das respostas dos profissionais para as questões colocadas. Para a condução do processo formativo, foram realizados encontros presenciais com o público selecionado, a fim de debater e refletir as principais questões que envolvem o atendimento escolar inclusivo. Como resultado, construiu-se um modelo que poderá ser empregado, com as adaptações necessárias, para servir de base para um programa de formação colaborativa reflexivo, com outras configurações de profissionais da educação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Inclusiva; Educação Especial.

Abstract

The present work is based on the conduction of a collaborative formative process for Common Class Teachers (CCT), Multifunctional Resources Room Teachers (PSRM) and Pedagogical Coordinators (PC), using Autoscopy for analysis and reflection of the actions by the professionals involved themselves and also Bardin's Content Analysis (2011) to categorize the answers of the professionals to the questions posed. To conduct the formative process, face-to-face meetings were held with the selected public, in order to discuss and reflect the main issues involving inclusive school care. As a result, a model with further utilization was designed, with the necessary adaptations, to serve as the basis for a collaborative training program with other configurations of education professionals.

Keywords: Educational Policies; Inclusive Education; Special Education.

1. Introdução

Esse artigo refere-se à tese de Doutorado vinculada à Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) considera como Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) as pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), assegurando-lhes a inclusão, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a permanência desses estudantes na rede regular, conforme está previsto na Constituição Federal de 1988. Essa realidade e as mudanças por que passa a sociedade têm feito com que os professores do ensino comum e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) repensem o seu trabalho pedagógico e a sua formação. A realidade que se constata é que após 13 anos da deliberação das políticas, o professor da classe comum ainda se sente despreparado e com dificuldade para incluir o EPAEE.

Aliar as habilidades desse profissional ao conhecimento dos profissionais da SRM pode auxiliar na sua formação continuada, na reflexão e na revisão de suas práticas pedagógicas. Diante do exposto, essa tese teve como objetivo propor e conduzir um Programa de Formação Colaborativa entre coordenadores pedagógicos, professores da SRM e professores da classe comum. Inicialmente, junto à Secretaria de Educação do município onde essa tese desenvolveu o trabalho de campo, mapearam-se as escolas com SRM e, a partir disso, identificaram-se os coordenadores pedagógicos, professores da SRM e os professores do ensino comum que tinham EPAEE em suas salas de aula, para as respectivas escolas.

Na sequência foi elaborado um questionário para o mapeamento sociodemográfico e o levantamento da experiência, do estágio profissional em que cada participante se encontrava, bem como das necessidades formativas de cada um deles e dos temas de interesse a serem abordados na formação colaborativa. A partir desse levantamento foi planejado, construído e conduzido um Programa de Formação Colaborativa, composto de seis encontros presenciais com o objetivo de promover o trabalho em equipe e estimulá-los a desenvolver estratégias, abordagens pedagógicas e empregar recursos no intuito de promover a inclusão escolar. No decorrer do processo, os profissionais planejaram e

desenvolveram aulas para promover a inclusão, prevendo atividades e recursos, em nível individual e em equipe, para todos os estudantes da sala de aula, segundo a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) de Schlünzen (2000). Essa abordagem compreende as etapas de ensino e aprendizagem que possibilita, aos envolvidos no processo, atribuir sentido ao conhecimento adquirido, bem como compreender sua intencionalidade e funcionalidade pois, na medida em que a aprendizagem se torna um ato repleto de sentido, atrelado a uma necessidade do sujeito que aprende, torna-se prazeroso, interessante e promotor de busca por novas aprendizagens, utilizando-se da técnica da Autoscopia¹ para refletir sobre a sua própria prática dentro da sala e avaliar a condução do processo formativo como um todo.

O estudo foi do tipo colaborativo, de abordagem qualitativa, analisando as políticas de formação continuada e a PNEEPEI (BRASIL, 2008). O questionário aplicado serviu de base para a elaboração dos encontros formativos. Ao final dos encontros, procedeu-se com a análise de conteúdo de Bardin (2011) com o objetivo de categorizar, analisar e avaliar os resultados dos seis encontros. Como resultado, buscou-se contribuir para a compreensão quanto às políticas educacionais, a formação e atuação dos professores participantes por meio da colaboração entre as áreas de atuação.

2. Revisão Bibliográfica

A partir da implementação de políticas públicas educacionais que visam garantir o acesso de todos à escola, incluindo os EPAEE, as instituições escolares têm sido desafiadas a garantir que esse direito seja respeitado e que as crianças que as frequentam tenham a melhor educação possível, sentindo-se parte do processo educacional do ensino regular, aprendendo e convivendo com todos.

Dentre os vários documentos que preconizam e garantem tal modalidade de educação e que visam garantir a educação formal como direito de todos e dever do Estado, merecem destaque: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, (BRASIL,1990), a Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o Decreto nº 6.949/2009 que publica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, firmados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009),

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

a PNEEPEI (BRASIL, 2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – reconhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), e a Agenda de 2030, documento elaborado em 2015 por 193 estados participantes da Organização das Nações Unidas (ONU). Tal documento tem o intuito de eliminar a miséria, promover o desenvolvimento econômico e resguardar o meio ambiente da ação humana. Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as 169 metas a efetivar nos países, destaca-se a Meta 4, que está intrinsecamente relacionada à garantia da educação na perspectiva inclusiva e equitativa, promovendo aprendizagem para todos os estudantes.

Essas legislações servem de referência para as instituições de ensino da modalidade de ensino básico e de ensino superior, indicando quais pontos precisam ser revistos para garantir uma educação de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos, uma vez que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e garante o desenvolvimento total dos indivíduos.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, há a recomendação de que as instituições escolares devem garantir aos EPAEE meios e recursos necessários para atendê-los. Assim, é assegurada a terminalidade específica aos estudantes que não conseguiram o desempenho solicitado para a finalização do Ensino Fundamental em detrimento das suas deficiências e a celeridade de estudos aos estudantes com superdotação para conclusão das etapas escolares; a descrição de educação inclusiva, os preceitos para a modalidade de educação especial (art.58) e a formação de docentes (art. 62 a 64). Incluído pela Lei nº 12.056, (BRASIL, 2009), o inciso 1 menciona que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Em consonância com a secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (MEC), de acordo com Peliz (2019), a formação especializada dos docentes para o atendimento dos EPAEE é reduzida, com somente 5,7% de docentes tendo formação para o atendimento a esses estudantes.

Os dados da pesquisa do censo escolar do ano de 2018, divulgados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2018), mostram que dentro das instituições da rede pública de ensino, a educação inclusiva, aquela que acolhe a todos os estudantes, colocando-os na mesma classe, é a que tem os maiores índices de matrícula. Em relação

aos EPAEE, na rede pública, 97,3% estavam matriculados nas classes comuns de ensino ao passo que, na rede particular, esse número era de 51,8%.

O total de estudantes matriculados na educação especial no ensino regular alcançou o número de 203.389 no ano de 2019, significando um aumento de 21,6% se comparado ao ano de 2015. Grande parte dessas matrículas concentra-se nos primeiros anos do ensino fundamental, que responde por 44,5% das matrículas da educação especial. Ao se comparar as diferenças no quantitativo de matrículas por fase de escolaridade, para os anos de 2019 e 2015, notou-se um aumento de 46,3% nas matrículas da educação especial para o ensino médio (Inep, 2019). Na rede privada de ensino, num quantitativo total de 46.891 matrículas da educação especial, um total de 16.217, ou 34,6% dos matriculados, estudavam em classes comuns do ensino regular.

Diante dos dados supracitados, é possível afirmar que houve um aumento das matrículas como preveem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001).

Além das legislações, é possível observar ao longo da história, que a sociedade como um todo tem sido protagonista de muitas transformações, principalmente nos últimos cinquenta anos. Muitas mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e de mentalidade vêm acontecendo e a um ritmo acelerado, haja vista que o poder da informação rápida e acessível permitiu a muitas pessoas e à própria sociedade formar seus conceitos, suas próprias opiniões, sua visão de mundo e ainda assim poder mudá-las à luz de fatos novos, de avanços sociais, mudanças de tendências comportamentais ou de acordo com a sua própria vontade. E a educação não passa incólume a essas transformações, especificamente no que se referem à educação especial, mudanças vêm acontecendo neste mesmo período. Nos anos 1970 e 1980, os EPAEE eram segregados em seu contexto de convivência no meio educacional, tendo sua educação e instrução sendo conduzidas à parte, sem muitas possibilidades de inserção no meio de convivência dos estudantes da rede regular de ensino. A partir dos anos 1990, esse quadro começou a mudar e os EPAEE começaram a conviver e a frequentar as mesmas salas de aula que os estudantes do ensino comum alcançando, gradativamente, maiores níveis de inclusão. Embora tenha havido avanços, atualmente, ainda existem escolas especiais e classes

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

especiais dentro das escolas comuns, para os EPAEE, fazendo com que ainda exista um processo de segregação.

O ambiente de desenvolvimento do presente trabalho está configurado para as condições dos dias atuais, que é destacado pelo ingresso e pela convivência dos EPAEE nos sistemas comuns de ensino, passando a estudar, a conviver e participar lado a lado com as outras crianças. Essa convivência mútua tem-se mostrado benéfica para todos os estudantes, quer seja EPAEE ou não, e tem contribuído para o aumento da qualidade da educação em todas as suas métricas. Todavia, incluir os EPAEE na rede comum não se configura obra do acaso, de aleatoriedade ou apenas resultado simples de força de vontade de fazê-lo acontecer.

A consecução e a execução desse direito são, na verdade, o produto de muito planejamento, discussões, implementação de políticas, esforços de mudança da cultura dentro da escola, do fazer e do refazer pedagógico, da adequação dos mecanismos de apoio ao estudante, do apoio irrestrito de todos os profissionais presentes no ambiente escolar, quer sejam professores, coordenadores, profissionais da área administrativa e demais profissionais de suporte no ambiente escolar. Essa implementação é também resultado de debates mais profundos que abrangem, inclusive, os aspectos socioeconômicos e a implementação de leis que têm por objetivo reduzir as diferenças, a desigualdade social no país e o descalabro de leis e políticas que aprofundam ainda mais o fosso social existente no país.

Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que as políticas voltadas para a materialização de escolas inclusivas devem contemplar os aspectos de gestão e monitoramento de qualidade e equidade no direito de acesso ao ensino, com objetivos de aumentar a capilaridade da educação inclusiva nas redes de ensino do país e também de melhorar a qualidade da educação ofertada para os EPAEE e para toda a sociedade. Para que se concretizem os objetivos de aumento da capilaridade do ensino inclusivo nas redes de ensino comum do país, as referidas autoras afirmam que é preciso, no mínimo, dobrar a quantidade de matrículas de EPAEE na rede regular. Pois, ainda de acordo com elas, o número de matrículas de EPAEE nessa rede é da ordem de 750 mil, sendo que aproximadamente 60% desses estudantes frequenta apenas a classe comum, sem o apoio do contraturno com o professor da SRM, ao passo que somente 40% deles estudam na classe comum e tem o apoio do AEE.

As supracitadas autoras também afirmam que aproximadamente 25% de todos os EPAEE estão matriculados em escolas especiais, não estando, necessariamente, recebendo educação formal. Para que haja aumento dessas matrículas, as autoras defendem que é necessário criar estímulos. Logo, como consequência desse processo, o estado brasileiro passa a assumir maiores obrigações na gestão educacional das escolas públicas, ampliando a oferta de educação inclusiva para a parcela de EPAEE em todas as suas faixas etárias: público infantil, adolescente, adultos e idosos.

Mesmo que cerca de 40% dos EPAEE estejam frequentando as aulas regulares e o AEE no contraturno, conforme mencionado anteriormente, estudos como o do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)ⁱⁱ demonstram que mesmo nessas condições, o problema da falta de educação de qualidade persiste, no que diz respeito às necessidades de formação para responder as demandas advindas da sociedade, nas esferas social, econômica, de afeto ou mesmo de solidez de conhecimentos em línguas, matemática e ciências. Isso se dá, principalmente, pelas condições inadequadas em termos de estrutura e condições de trabalho, pela qualidade deficitária da formação do professor da SRM e da classe comum, pela dificuldade educacional desses estudantes em anos anteriores, não atendendo aos pré-requisitos necessários para cursar o ano pleiteado e também pelo trabalho desarticulado entre professor da sala comum, professor da SRM e demais profissionais do contexto escolar.

É necessário reconhecer a existência do problema da desarticulação entre os profissionais envolvidos na educação dos EPAEE, sobretudo pelo fato de que há descontinuidade de parceria pelo professor da sala comum. Hermes (2017) reafirma essa visão, ao observar que a existência do professor da SRM, na prática cotidiana, parece representar uma responsabilidade a menos para o professor da sala comum, no cumprimento do seu dever de mediar conhecimento junto a esse público. Dessa forma, prioriza-se a continuidade do sistema escolar tradicionalista, sem que haja priorização da inclusão em seu núcleo, ainda que as estruturas para a Educação Inclusiva continuem existindo, mas sem a efetividade esperada. Portanto, efeitos colaterais da educação tradicional, tais como a fragmentação dos serviços e do suporte dentro e fora da unidade escolar se mantem, perpetuando a lógica de elite, de seleção e, por último, mas não menos importante, excludente.

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

Para romper as barreiras da lógica elitista e excludente de ensino e avançar num sistema verdadeiramente inclusivo, Vilaronga e Mendes (2014) observam que o primeiro passo é garantir mais e melhor acesso ao ambiente escolar público, aplicando investimentos em estrutura e pessoas para assegurar melhor qualidade do ensino e potencializar as experiências de aprendizado de cada EPAEE. Como reforço a essa estratégia, poderia ser criada uma rede de apoio para aumentar o processo de inclusão, formada por professores, coordenadores, profissionais da saúde, poder público, representantes da sociedade civil e de entidades, bem como pais e responsáveis pelos estudantes, com objetivo de fornecer suporte para o ingresso e a manutenção dos EPAEE nas redes regulares de ensino, fornecendo apoio fora do ambiente escolar.

No campo da legislação, já existem aparatos de suporte aos EPAEE. Há um importante conjunto de normativas instituídas, resultado do esforço de pais e/ou responsáveis pelos estudantes, de docentes, de profissionais de outras áreas e de atuação política, atuando em esforços coordenados para diminuir o favorecimento de classes e combater situações de desigualdade. Apesar da luta incansável em combater os favorecimentos, são muitas as situações de adversidade, tais como: escassez de materiais adequados para se trabalhar em sala de aula; falta de estrutura física; dificuldade de permanência para os estudantes; falta de preparo e de estratégias dos professores; pouca ou inexistência de equipes de profissionais da saúde para acompanhamento desse público. Estas situações apresentadas as políticas inclusivas não tem conseguido combater, visto que superá-las significa romper com os paradigmas vigentes que originam e reproduzem situações de desigualdade que estão difundidas no sistema capitalista tradicional, de acordo com MOREIRA (2016).

Dada a existência de muitos mecanismos provedores de privilégios e desequilíbrio social nos sistemas capitalistas, a escola acaba atuando como um sistema de regulação e atenuação desses avanços. O ambiente escolar passa a ser visto como o sistema amortecedor dessas diferenças, cuja origem está no cotidiano em que a escola está inserida, ou seja, a sociedade. Sendo assim, a escola assume o papel de absorver e tratar as desvantagens impostas aos EPAEE. Nesse contexto, os docentes e demais profissionais da escola tornam-se encarregados de elaborar e executar propostas pedagógicas que minimizem a exclusão escolar.

Entretanto, combater privilégios e efetivar um modelo de educação inclusiva pressupõe a compreensão das conjunturas, mecanismos e atores que originam situações excludentes. Os professores precisam conhecer todas essas condições e utilizá-las em suas estratégias de desenvolvimento e implementação pedagógica, utilizando-as no desenvolvimento de um projeto político e social, em uma frente em defesa da inclusão social e escolar.

Sendo assim, o papel do professor é estratégico na ruptura do sistema tradicional de ensino e na construção de um sistema inclusivo e, portanto, fornecer-lhe formação inicial e continuada que o permita defender a bandeira do ensino de qualidade e inclusivo é questão chave para o avanço e para a implementação das políticas inclusivas no Brasil.

De acordo com Caramori (2014), além do viés de formação do professor, para se avançar nas pautas inclusivas dentro da escola, além de outras questões importantes tais como a disponibilização de estrutura física adequada e de materiais adequados para se trabalhar com esse público, o suporte oferecido por equipes multidisciplinares de saúde e de apoio à educação e o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis por esses estudantes, faz-se necessário também fomentar a elaboração de estratégias para a inclusão.

Assim, é importante promover e ampliar a existência de espaços inclusivos também para o corpo docente e para os demais profissionais que trabalham com os EPAEE, tais como terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos fisioterapeutas, entre outros, maximizando os momentos de interação e de trabalho em equipe dos PSC, da SRM e dos demais profissionais atuantes na escola e da rede de apoio. O trabalho colaborativo, inserido num contexto de formação continuada e de desenvolvimento profissional multidisciplinar, constitui-se de importante elemento de combate às estratégias seculares e tradicionais de educação, marcadas pela seletividade, elitização e exclusão histórica dos EPAEE.

De acordo com Dias (2018), as principais dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo, permeado por redes de trabalho colaborativo de profissionais multidisciplinares estão justamente relacionadas com as fragmentações de trabalho e de isolamento desses profissionais. Esse trabalho isolado resulta em baixa sustentabilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas e de criação de estratégias inclusivas para ensino na sala comum, para receber

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

adequadamente os EPAEE. Portanto, o maior desafio, de incumbência dos pesquisadores em educação, para a construção de ambientes inclusivos e que propiciem aumento da qualidade da educação, está em como criar ambientes, fomentar e promover o trabalho de grupos colaborativos no ambiente escolar.

Assim, é fácil compreender os motivos que levaram os docentes a declararem que não possuem formação para desempenharem as suas funções com os EPAEE (AUGUSTO, 2019). Dado que o percentual de professores que se declaram estar preparados para trabalhar com os EPAEE e incorporar os conceitos da educação inclusiva ainda são muito baixo, em relação ao total de professores, torna-se nítido e natural que eles não compreendam que a sua função é ensinar os estudantes, valorizando as suas potencialidades e habilidades e contribuindo para uma educação de qualidade, equitativa e participativa, compreendendo os princípios reais do processo inclusivo. Assim, torna-se eminente a necessidade de se averiguar como se deve ofertar formação aos professores, qualificando-os para trabalhar na classe comum com todos, tendo EPAEE matriculados ou não em suas salas de aula.

A Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002) dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Licenciatura de 2006, determinando que os estabelecimentos de ensino superior precisam ter em seus currículos formação de professores com viés na diversidade e que considere saberes sobre as singularidades, visando dar equiparação de oportunidades para os EPAEE. A referida resolução ainda extingue as habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para o atendimento dos EPAEE em salas regulares. Schlünzen *et al* (2020), a partir de suas pesquisas, validam que a abordagem CCS e que se utiliza de estratégias pedagógicas com trabalhos com projetos podem oportunizar aos estudantes oportunidades para a construção do conhecimento relacionado aos seus processos formativos.

Todavia, mesmo com todos os instrumentos legais existentes e as devidas orientações e direcionamentos assegurados pelas resoluções, tratados e convenções, as fragmentações apontadas por Dias (2018) acabam por dissociar os trabalhos entre os professores da sala comum, professores do AEE e coordenadores pedagógicos. E isso tem impacto direto na elaboração de estratégias conjuntas visando o estabelecimento da educação inclusiva no ambiente escolar. Assim, a qualidade da educação ofertada não

melhora de maneira consistente e a lógica elitista de exclusão prevalece e se perpetua pelos sistemas educacionais, conforme apontado por Vilaronga e Mendes (2014) e Hermes (2017), freando os avanços da equidade e da equiparação de oportunidades nos sistemas educacionais, não se efetivando um trabalho em que se valorizam as diferenças.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância do trabalho aqui realizado, pois, além de contribuir com a produção de conhecimentos nas áreas de educação especial, inclusiva e Ensino Fundamental, com vistas a garantir a inclusão dos EPAEE nas salas de ensino comum, ainda traz uma proposta de formação colaborativa entre pesquisador, coordenador pedagógico da Escola de Ensino Fundamental, PSC e PSRM, a partir de uma proposta de educação inclusiva. Neste sentido, este trabalho auxilia nos esforços de se trazer o desenvolvimento integral para todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas, culturais e intelectuais que, de fato, possibilite saberes teóricos, metodológicos e práticos aos profissionais da educação, com vistas a expandir suas estratégias e metodologias de ensino em função da valorização das diferenças dos estudantes.

3. Metodologia

O estudo aqui proposto foi efetivado por meio de uma abordagem qualitativa, a partir do método colaborativo, pois, de acordo com Martinelli e Vitaliano (2016) a colaboração habilita ao pesquisador participar dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes, com vistas a transformar a realidade educacional vigente. Conforme já mencionado anteriormente, desde que a SRM foi implantada no município onde o estudo foi realizado, no ano de 2008, não houve uma proposta de formação continuada para os professores que atuam com os EPAEE, em que o desenvolvimento do processo estivesse pautado em uma perspectiva de trabalho colaborativo e integrador, buscando atender às políticas e diretrizes nacionais e internacionais.

É importante ressaltar que na abordagem qualitativa, de acordo com Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa busca analisar e interpretar aspectos mais profundos e descreve a complexidade do comportamento humano. Segundo essas autoras, esse tipo de trabalho fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento, sendo possível afirmar que o foco deste tipo de pesquisa está nos processos e nos significados. A pesquisa de caráter colaborativo, conforme o próprio nome indica, pressupõe o trabalho conjunto num ambiente de elevado espírito de cooperação

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

entre os participantes. Sendo assim, o pesquisador está imerso num ambiente de trabalho cuja característica mais marcante é a participação, a integração e o trabalho mútuo em conjunto com os participantes.

A pesquisa foi conduzida em um processo de colaboração. A princípio, além da pesquisadora, participaram três coordenadores pedagógicos, dois PSRM e onze PSC, perfazendo um total de dezesseis participantes da rede municipal de um município de pequeno porte, no interior do Estado de São Paulo. Porém, participaram integralmente da pesquisa sete profissionais. Os oito restantes ou não aceitaram participar dos encontros formativos ou desistiram ao longo dos encontros.

Convém ressaltar que o município onde a pesquisa de campo foi realizada, é considerado um município de pequeno porte (aproximadamente 21 mil habitantes). Portanto, possui uma rede municipal de educação pequena, que demanda uma quantidade reduzida de professores, tanto no que se refere à atuação em salas regulares do Ensino Fundamental I, quanto no que se refere aos professores especialistas que atuam em SRM. Assim, justifica-se o fato de o presente estudo contar com uma quantidade reduzida de participantes.

Os coordenadores pedagógicos, devido a sua função formativa, também foram envolvidos nessa proposta de formação colaborativa, pois, além de possuírem a prerrogativa de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da unidade escolar, monitorar o planejamento das aulas e desempenharem outras funções, eles também contribuem com as práticas dos professores da SRM e da classe comum do ensino regular.

Os participantes foram convidados a colaborar com esta pesquisa de forma espontânea e, como critério de inserção, foram considerados coordenadores pedagógicos das escolas que possuem SRM, professores que têm em sala de aula EPAEE nas respectivas escolas municipais que atendem estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, professores das salas comuns com EPAEE incluídos.

Os desafios encontrados por esses professores na sua rotina escolar serviram como guia para os temas que foram abordados durante a formação colaborativa, por meio da participação nos questionários disponibilizados no *Google Forms*. Convém esclarecer que a opção por um questionário online se deu por conta das medidas de

restrição adotadas pelo Estado de São Paulo, como estratégia de enfrentamento à pandemia de Covid-19.

4. Resultados e discussões

A pesquisadora, no exercício das suas atribuições do presente trabalho investigativo, atuou no sentido de promover e mediar a interação, a troca de experiências e o ganho coletivo de conhecimento na medida em que os participantes trocavam experiências, relatavam as suas dificuldades, expunham os seus pontos de vista e contribuíam com ideias de novas práticas e abordagens. A pesquisadora se utilizou dos resultados dessas interações para desenvolver e analisar os pressupostos da abordagem CCS e, com isso, estimular, fomentar, apoiar e promover o desejo de ressignificação e reordenação das práticas pedagógicas existentes, no sentido de se obter maior sucesso na inclusão escolar.

O trabalho de campo foi feito em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em um município da região oeste do Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas reuniões físicas presenciais e online, no sentido de se estudar e de se debater as políticas públicas vigentes voltadas para a Educação Especial e Inclusiva, tendo a PNEEPEI (BRASIL, 2008) o maior destaque. Nesses encontros também foram estimuladas as práticas da reflexão pedagógica, utilizando-se da Autoscopia como ferramenta de apoio.

Com isso, os participantes eram estimulados a planejar e pensar em ações inclusivas que poderiam ser implementadas e ter efetividade, observando-se os aspectos intrínsecos da realidade social e educacional local. Além de todo o suporte e mediação via reuniões presenciais e online, a pesquisadora disponibilizou mais canais de suporte e apoio, por meio da comunicação direta via *Whatsapp* e via *Google Classroom*. Sendo assim, foi possível acompanhar, mediar e apoiar o processo de criação, de troca de experiências, de aprendizado e de desenvolvimento colaborativo entre os participantes.

Esta pesquisa, durante todo o seu desenvolvimento, manteve-se na direção e na observância de cumprir com o objetivo geral e os objetivos específicos. Sendo assim, cumpriu com o objetivo de propor e conduzir um Processo Formativo e Colaborativo entre CP, PSRM e PSC, ao convidar esses profissionais de todas as escolas do município onde essa pesquisa foi realizada. A partir da experiência vivenciada e de acordo com a abordagem CCS, constata-se a importância de definir junto com os envolvidos no processo formativo

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

os temas que desejam e sentiam a necessidade de trabalhar em maior profundidade durante a execução dos encontros. Para tanto, os meios digitais foram usados para facilitar a coleta e a seleção dos desejos dos envolvidos no processo formativo.

Após um levantamento minucioso, é de fundamental importância realizar um planejamento para o atendimento das necessidades dos participantes envolvidos no Processo Formativo e Colaborativo, com os temas macros sendo indicados pelos membros em processo formativo. No entanto, é necessário compreender que ao longo dos encontros, de acordo com a abordagem CCS, novos temas podem aparecer ou os já existentes podem sofrer alterações, trazendo dinamismo ao processo, fazendo com que tanto o planejamento macro quanto o micro tenham ampla participação dos envolvidos. No que diz respeito aos processos formativos que envolvem a Educação Especial e Inclusiva, é de fundamental importância estar em seu planejamento um programa que aborde e lance luzes sobre as políticas educacionais, que dão diretrizes para o tema em questão, pois é necessário entender as políticas envolvidas no tema do processo formativo. Na pesquisa em tela, e em particular, foi discutida a PNEEPI (BRASIL, 2008). Assim, no decorrer das ações realizadas, no processo formativo, torna-se factível a compreensão de como proporcionar uma formação colaborativa e reflexiva, para o cumprimento das políticas educacionais, de maneira que esteja sempre atualizada, versando sobre a Educação Especial e Inclusiva, possibilitando as mudanças nas práticas da comunidade escolar, para atendê-las.

Vale destacar, que a pesquisa com o caráter colaborativo da formação deve, constantemente, junto com os envolvidos no processo, verificar se os temas estão respondendo as demandas dos envolvidos de maneira a ser significativa para a comunidade escolar inserida no processo formativo. Assim, deve-se fazer uma constante análise, junto com os envolvidos, se está permitindo a construção do conhecimento de forma significativa e atende ao contexto envolvido, tornando a construção formativa colaborativa. Logo a formatação em cada encontro foi realizada em colaboração com todos, estimulando o desenvolvimento e a reflexão sobre as suas próprias ações. Neste processo, a técnica da Autoscopia possibilitou a observação da ação de cada participante e os levou a uma maior reflexão, sobre a atuação, uma vez que os registros ocorrem de forma fidedigna ao ocorrido na sala de aula.

Além disso, o Processo Formativo Colaborativo conduzido teve caráter multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar e contou com a presença de profissionais de diversas áreas para que cada um pudesse compreender o seu papel. Neste sentido, participantes e pesquisadora realizaram, juntos, planejamento, desenvolvimento, reflexão, análise e novos planejamentos, de acordo com os preceitos da abordagem CCS, que usa como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos. Uma das grandes contribuições desta pesquisa residiu no estabelecimento de novas bases para os processos formativos para o desenvolvimento de trabalhos de caráter colaborativo em ambientes escolares. Esta investigação deixa como legado estratégias, metodologias e aplicações de técnicas com sequências didáticas que poderão servir de norte para outros pesquisadores e para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos em outras instâncias formativas. Numa perspectiva futura, novas configurações, com outros profissionais participantes, de forma intersetorial, também poderão ser estudadas, tendo este Processo Formativo Colaborativo como referência.

A seguir será apresentada uma descrição sucinta da sequência didática desenvolvida nos encontros presenciais, bem como os resultados obtidos.

O processo formativo colaborativo ocorreu em seis encontros. No primeiro, foram apresentadas as estruturas de todo o programa, formuladas a partir das necessidades levantadas no questionário. No segundo encontro, os participantes trabalharam aspectos e estratégias para levar educação de qualidade e incluir a todos os estudantes. No terceiro encontro houve diálogo sobre as principais questões levantadas pelos próprios participantes como, por exemplo, o papel do PSC, do professor do AEE, do CP, a identificação dos indivíduos elegíveis ao AEE, a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, entre outros. No quarto encontro, foram abordadas as principais políticas que regem a educação especial e a educação inclusiva, com destaque para a PNEPEI (BRASIL, 2008). No quinto encontro, destacou-se a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola para que se consiga aumentar os níveis de inclusão e alcançar a todos os estudantes com educação de qualidade. No sexto e último encontro foi feita a avaliação do próprio encontro formativo e da pesquisadora.

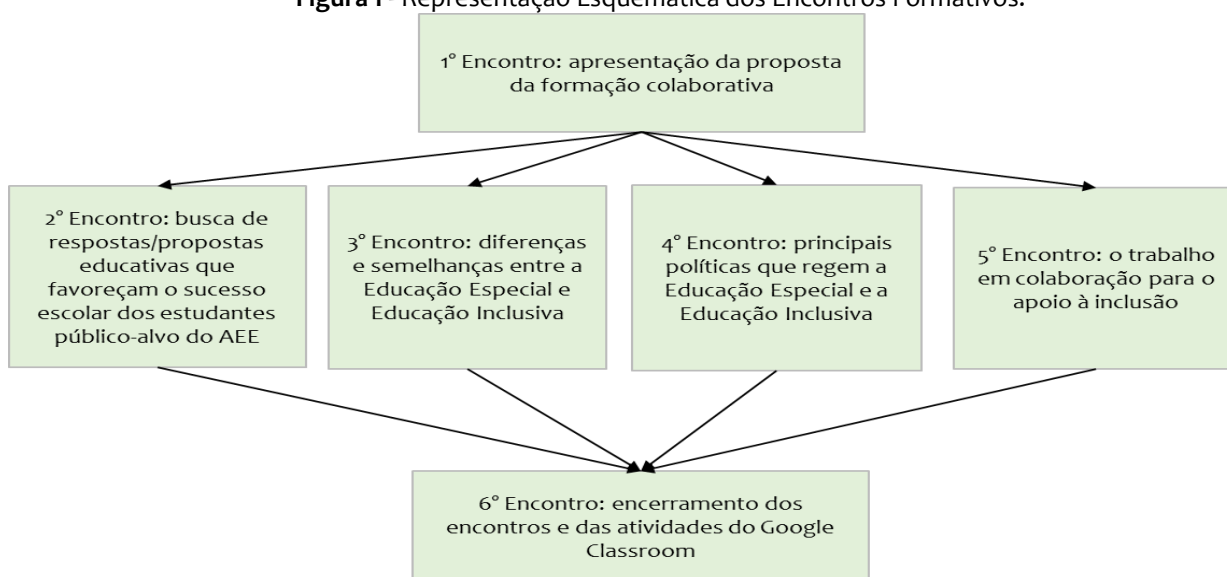
Dentre os resultados obtidos notou-se o despertar do espírito colaborativo dos profissionais participantes, a superação das barreiras de comunicação, integração, discussão e planejamento existentes no âmbito do trabalho na sala de aula, mostrando que

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

é possível desenvolver e utilizar mecanismos, tal como a formação colaborativa para a superação dessas dificuldades.

Os temas trabalhados durante os encontros formativos foram previamente escolhidos pelos participantes, na etapa do questionário. E as dinâmicas e os assuntos discutidos dentro de cada encontro formativo também foram pensados e elaborados pelos participantes, em conjunto com a pesquisadora. Na figura 1 abaixo tem-se um resumo de cada um dos seis encontros realizados.

Figura 1 - Representação Esquemática dos Encontros Formativos.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Para a realização dos encontros, não houve intenção de apontar erros e acertos, mas sim, objetivou-se dar vez e voz aos participantes da pesquisa e refletir sobre a condição e a realidade de trabalho destes, entregando mais elementos a cada encontro para a pesquisadora. Assim, além de ouvir, refletir e analisar as dificuldades encontradas, os anseios dos participantes, foi possível ofertar aos profissionais ferramentas, metodologias e práticas para a melhoria do seu trabalho, no seu campo de atuação. Ao utilizar-se da pesquisa colaborativa, todo o processo inicial, os diagnósticos e a proposição de novos planos e ações foram integralmente feitos colaborativamente entre a pesquisadora e as participantes.

5. Considerações finais

A presente tese no desenvolvimento da pesquisa teve como participantes neste processo PSC, PSRM e CP. Portanto, espera-se que esse trabalho possa servir como base para um número crescente de pesquisas em processos formativos, nos mais diversos ambientes, extrapolando a metodologia e os conceitos aqui empregados, tendo a abordagem CCS e a colaboração como fundamentos, para a realização de outros processos formativos. Ou seja, não somente àqueles que dizem respeito à inclusão, mas para os processos educacionais que busquem aumentar os níveis de sinergia e cooperação entre os seus profissionais e, com isso, conseguir aumentar os níveis da qualidade da educação.

Como aprendizado durante a condução de todo o processo formativo, a autora reconhece que a formação colaborativa ora proposta e realizada não deveria contemplar apenas os coordenadores e professores que têm EPAEE em suas salas de aula. Há, ainda, a compreensão de que esforço adicional deve ser empregado para contemplar todos os professores e gestores da rede municipal e que para alcançar tal objetivo deve-se empreender esforços extras para se encontrar essas saídas, procurando fazer uma formação escola. Uma delas poderia ser, por exemplo, negociar a utilização de um ou mais Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos (HTPC) mensais para a condução dos encontros. Isso aumentaria a adesão dos profissionais. Durante a realização da pesquisa para a presente tese, baseando-se nas informações coletadas, ficou claro que repensar a formação de professores é fundamental para garantir a eficiência e a eficácia da Educação Especial e Inclusiva. Suprir as necessidades e demandas do EPAEE é, sobretudo, proteger um direito garantido por lei. Ademais, a inclusão configura-se como um importante instrumento para a transformação educacional, principalmente no âmbito social dos EPAEE.

Todavia, o estabelecimento da inclusão traz consigo grandes desafios a serem superados. Entre eles, está a questão da formação do professor, com vistas a prepará-lo para a mudança no seu fazer pedagógico, envolvendo fatores como elaborar atividades e conteúdos não somente para os EPAEE, mas para todos os estudantes, tendo em vista a equidade de oportunidades de aprendizado. Assim, para que a inclusão seja efetivada, torna-se essencial que todos os envolvidos aceitem os desafios para conquistar a inclusão, ampliando e reverberando os objetivos pretendidos, as ações a serem concluídas e os resultados alcançados. Desse modo, a educação inclusiva deixará de ser apenas uma

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

obrigação legal e prevista em documentos e Projetos Políticos-Pedagógicos de escolas, tornando-se realidade, entronizada na sociedade e no cotidiano das escolas brasileiras.

Ao propor e conduzir o processo formativo descrito nessa tese, a autora conclui que há desejo dos professores em proporcionar equidade de ensino na sala regular. Há, inclusive, professores que procuram por formações e a custeiam com recursos próprios, numa tentativa de obter subsídios e lastro de conhecimento para atuação em sala de aula. Entretanto, isso não basta. Efetivar a inclusão em sala de aula requer doses diárias de planejamento, reflexão, trabalho em equipe, desenvolvimento de novas práticas e abordagens e preparo para lidar com o desafio complexo de atender a todos os estudantes com equidade, respeitando e valorizando as singularidades de cada pessoa em um ambiente heterogêneo e multicultural. Para que haja sucesso na promoção da inclusão, é preciso que toda a escola esteja preparada para a quebra de paradigmas e o estabelecimento do novo: infraestrutura adequada, profissionais preparados com ações articuladas e comunidade escolar receptiva. Não menos importante, o apoio da família e da sociedade ao projeto inclusivo, com vistas a promover a mudança de realidade.

Referências

AUGUSTO, F. A. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva**: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I. 2019.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: 2019.

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

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 26 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

CARAMORI, P.M. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2014.

DIAS, C. C. História da educação e trabalho no Brasil: a inclusão excludente e a exclusão includente. **Revista Ágora**, [S. l.], n. 28, p. 132–158, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/20766>. Acesso em: 31 jul. 2023.

HERMES, S. T. **Educação especial & educação inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2017.366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas**: censo da educação básica 2018. Brasília: Inep, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas**: censo da educação básica 2019. Brasília: Inep, 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARTINELLI, J.A; VITALIANO, C.R. Trabalho colaborativo de uma professora especialista em educação especial em uma escola com educação em tempo integral. In: **I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, 13ª Jornada de Educação Especial**, 2016, Marília.

MOREIRA, C. J. M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís - MA, no período de 2009 a 2012. 2016. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2016.

Processo Formativo Colaborativo Reflexivo Inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PELIZ, I. **Capacitação de professores na educação indígena e especial é aposta para 2020**. Brasília: MEC. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84021:capa_citacao-de-professores-na-educacao-indigena-e-especial-e-aposta-para-2020. Acesso em: 17 mar. 2023.

SADALLA, A. M. F. A; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, Set./Dez. 2004.

SCHLÜNZEN, E. T. M.. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T.M. et al. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

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

VILARONGA, C.A. R; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v. 95, n. 239, p. 139-151, Jan./Abr. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul.2023.

Notas

ⁱ A técnica da Autoscopia originou-se na França no Centro de Audiovisuais da Escola Normal de Saint Cloud, em 1967. Sadalla e Larocca (2004) relataram que o processo de videogravação permite a reflexão em relação à formação de professores mediante a exposição da sua apresentação em tela, instigando o potencial de mudança de atitude ou prática pedagógica.

ⁱⁱ O Observatório Nacional de Educação Especial é articulado pela Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e conta com uma estrutura formada por pesquisadores oriundos de 16 unidades federativas brasileiras e por representantes de 22 universidades e de 18 cursos de pós-graduação. Em um momento posterior essa rede de pesquisa se expandiu e incorporou mais docentes e pesquisadores dos estados e municípios participantes. O principal objetivo dessa rede é o de conduzir estudos e pesquisas sobre as políticas e as práticas existentes para a aplicação da inclusão escolar no cotidiano e na realidade das escolas brasileiras.

Sobre os autores

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1985), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É Livre-Docente em "Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva" pela UNESP (2015). Líder do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API). Atualmente é professora adjunta voluntária na UNESP e professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Atuou como Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) (2011) e Coordenadora adjunta do Núcleo de Educação a Distância (NEaD/Unesp) (2011-2018). De 2010 a 2018 foi coordenadora do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). E-mail: elisa.tomoe@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1138-8541>.

Fernanda Aparecida Augusto Ferrari

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista (2021-2024). Mestra em Educação (2019) pela Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos (2012), em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009) e em Letras (Inglês) pela Universidade Paulista (2007). Psicopedagoga Institucional (2010) pela Universidade Paulista, Clínica (2013) Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, Especialista em Educação Especial (2011) pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, Gestão Escolar (2015) pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba. Atualmente é docente nas Redes Municipais de Palmital (2011) e Assis (2015). E-mail fer_letras@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7166-1522>

Klaus Schlünzen Junior

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Professor livre-docente em Informática e Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, com estágio de Pós-doutoramento na Universitat de Barcelona como becário da Fundación Carolina (2009). É Professor Titular do Departamento de Estatística, do programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, coordenador geral do Programa de Mestrado Profissional em rede em Educação Inclusiva (PROFEI) e coordenador do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Coordenador de Rede de Pesquisa Internacional RPI/CAPES/Print/Unesp intitulada Integrated Network for Education and Inclusive Formative Processes. Atualmente é Bolsista Produtividade em Pesquisa PQ/CNPq. Participa como consultor ad hoc da FAPESP, CNPq, CAPES, CGEE, entre outras agências. E-mail: klaus.junior@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5623-6093>.

Recebido em: 02/08/2023

Aceito para publicação em: 12/08/2023