



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM
FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

ROSANE MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Urutaí, agosto de 2022



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Reitor

Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Prof. Dr. Alan Carlos da Costa

Campus Urutaí

Diretor Geral

Prof. Dr. Paulo César Ribeiro Cunha

Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Prof. Dr. Anderson Rodrigo da Silva

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

Coordenador

Aline Sueli de Lima Rodrigues

Urutaí, agosto de 2022

ROSANE MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Orientador:

Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para
obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)
2022

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

ISSN XX-XXX-XXX

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

RR696p

Rodrigues, Rosane Martins de Oliveira
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES / Rosane Martins de Oliveira
Rodrigues; orientador Marcos Fernandes-Sobrinho. --
Urutaí, 2022.
161 p.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação
em Ensino para a Educação Básica) -- Instituto
Federal Goiano, Campus Urutaí, 2022.

1. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. 2. Inclusão. 3.
Pessoa com Deficiência. 4. Formação Inicial e
Continuada. I. Fernandes-Sobrinho, Marcos, orient.
II. Título.

Responsável: Johnathan Pereira Alves Diniz - Bibliotecário-Documentalista CRB-1 nº2376



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica (assinale com X)

Tese

Dissertação

Monografia - Especialização

Artigo - Especialização

TCC - Graduação

Artigo Científico

Capítulo de Livro

Livro

Trabalho Apresentado em Evento

Produção técnica. *E-book*: **AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Nome Completo do Autor: **Rosane Martins de Oliveira Rodrigues**

Matrícula: **2020101332140139**

Título do Trabalho: **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: desafios e possibilidades**

Restrições de Acesso ao Documento [Preenchimento obrigatório]

Documento confidencial: Não Sim, justifique: Trabalho, especificamente a dissertação, será objeto de submissão/publicação de artigos.

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 22/08/2024

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? [X] Sim [] Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

1. O documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. Obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
3. Cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Urutaí (GO), 20 de setembro de 2022

ROSANE MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES (Autora)

Assinado eletronicamente pelo o Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

MARCOS FERNANDES SOBRINHO (Orientador)

Assinatura eletrônica do orientador

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rosane Martins de Oliveira Rodrigues**, 2020101332140139 - Discente, em 20/09/2022 18:27:54.
- **Marcos Fernandes Sobrinho**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 20/09/2022 12:22:15.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/09/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 427290
Código de Autenticação: ee13a1b5bd



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 62/2022 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e dois dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois, às treze horas e quinze minutos, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão pública realizada por videoconferência, para procederem à avaliação da apresentação e defesa de dissertação em nível de mestrado, de autoria de **Rosane Martins de Oliveira Rodrigues**, discente do **Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí**, com o trabalho intitulado **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: desafios e possibilidades**. A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, **Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação no Repositório Institucional do IF Goiano e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos dessa dissertação em periódicos e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome

Instituição

**Situação no
Programa**

| | | |
|--------------------------------------|---------------------------|----------------|
| Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho | IF Goiano - Campus Urutaí | Presidente |
| Prof.ª Dr.ª Cleber Cezar da Silva | IF Goiano - Campus Urutaí | Membro interno |
| Prof.ª Dr.ª Maria Marta Lopes Flores | UFCAT | Membro externa |

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Flores, Maria Flores - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Universidade Federal de Catalão (35834377000120)**, em 22/08/2022 20:24:08.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/08/2022 16:14:11.
- **Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/08/2022 15:36:30.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/08/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 417910
Código de Autenticação: 98cca35a67



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: desafios e possibilidades.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Autor: Rosane Martins de Oliveira Rodrigues

Dissertação de Mestrado **APROVADA** em **22 de agosto 2022**, como parte das exigências para obtenção do Título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho - Orientador IF Goiano

Prof. Dr. Cleber César da Silva IF Goiano

Prof.^a Dr.^a Maria Marta Lopes Flores UFCAT

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Flores, Maria Flores - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Universidade Federal de Catalão (35834377000120)**, em 22/08/2022 20:24:52.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/08/2022 16:14:50.
- **Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/08/2022 15:41:30.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/08/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 417918

Código de Autenticação: 5fcdcacef2



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutai

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ

Programa de Pós-Graduação em
Ensino para a Educação Básica

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA

Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí - PPG-ENEB

Discente: Rosane Martins de Oliveira Rodrigues

Título da Dissertação: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: desafios e possibilidades.

Título do Produto: AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

| | |
|--|--|
| <p>Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.</p> <p>*Mais de um item pode ser marcado.</p> | <p>(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.</p> <p>(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.</p> <p>(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.</p> <p>() Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p> |
| <p>Impacto - considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p> | <p>() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p>(X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Aplicabilidade - relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p> | <p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado.</p> <p>(X) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>Acesso - relaciona-se à forma de acesso do PE.</p> | <p>() PE sem acesso.</p> <p>() PE com acesso via rede fechada.</p> <p>(X) PE com acesso público e gratuito.</p> |
|--|---|

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

| | |
|--|--|
| | <p>(X) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(X) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>Aderência - compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p> | <p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>(X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>Inovação - considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p> | <p>(X) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>() PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p> |
|---|---|

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:

Produto educacional de fácil acesso a docentes e alunos, bem explicativo e tem potencial para contribuir com o processo de inclusão no processo ensino-aprendizagem na educação básica.

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva - Membro Interno *(Assinado eletronicamente)*

Prof.ª Dr.ª Maria Marta Lopes Flores - Membro Externo *(Assinado eletronicamente)*

Urutaí, 22 de agosto de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

- Maria Flores, Maria Flores - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Universidade Federal de Catalão (35834377000120), em 22/08/2022 20:25:51.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/08/2022 16:13:37.
- Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 22/08/2022 15:44:27.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/08/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 417904

Código de Autenticação: 6ba3137d2b



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900

"Todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental".

(Lev Vygotsky)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por estar comigo em todos os momentos e por todas as providências preparadas nesta trajetória.

Ao meu pai, hoje já em outro plano, porém seus ensinamentos e exemplo ainda reverberam em resultados, dos quais escolho me lembrar da sabedoria, da determinação, do caráter e da resiliência diante das adversidades... a vida me ensinou a “imitá-lo”.

A minha mãe querida que já se encontra em idade avançada, mas que, em sua sabedoria e simplicidade consegue compreender minha ausência por todo tempo que estive afastada.

Aos meus irmãos, que mesmo de longe, me apoiaram tornando possível a realização de mais este sonho. E, mesmo diante de tantas ausências minhas, sempre tive a certeza de que estavam ali, prontos para me acolher e me ajudar diante do infortuno vivido neste mestrado.

Agradeço, em especial, ao meu esposo Luiz Antonio, que de forma incondicional esteve sempre ao meu lado, e, através de sua compreensão e discricção, permitiu-me viver mais este sonho em grande estilo. Também externo meus agradecimentos e admiração aos meus filhos Fernando e Guilherme.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcos Fernandes Sobrinho, agradeço pelas reflexões imprescindíveis à minha formação, enquanto pesquisadora.

Agradeço às professoras Dra. Dulcéria Tartuci e Dra. Maria Marta Lopes Flores e ao professor Dr. Cleber Cezar da Silva, membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, que prontamente se dispuseram a participar deste momento de tamanha importância para mim.

Ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, que por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica foi possível fazer o mestrado.

Agradeço a todos os docentes do PPG-EnEB e aos que compõem a banca de defesa, pelas valiosas contribuições e por aceitarem tão prontamente a este convite.

Aos professores Agda Lovato Teixeira, Cleber Cezar da Silva e Cristiane Maria Ribeiro, por terem acreditado em mim, encorajando-me diante das inúmeras adversidades vividas neste período.

Agradeço a todos os meus colegas de profissão pelas intervenções realizadas, dando-me direcionamentos ao tema desta dissertação. Em especial, Ângela, Heloísa, Leandra, pois estiveram ao meu lado quando as dificuldades surgiam tentando me esmorecer.

Em especial, registro minha gratidão aos profissionais da educação das duas escolas participantes do projeto, que de forma acolhedora abriu-me as portas para que fosse possível a realização da pesquisa (gestores, coordenadores pedagógicos, professores).

Agradeço a todos os meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica pelas conversas de incentivo em momentos de incertezas e angústias. Em especial a minha parceira de curso Vanessa, que dividiu comigo momentos de alegria e de angústia no cumprimento das atividades pedagógicas do curso, confortando-me quando os trabalhos eram enfadonhos.

E por fim, a todas as pessoas que sempre acreditaram em mim. Agradeço e dedico este trabalho a vocês que diretamente ou indiretamente tornaram possível a realização de mais um projeto que idealizei em construir por inteiro.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Fluxograma da fase de Coleta de dados da Revisão Integrativa..... | 41 |
| Figura 2 - Desenho metodológico do desenvolvimento da pesquisa..... | 60 |
| Figura 3 - <i>Print</i> do primeiro item do formulário aplicado aos professores | 86 |
| Figura 4 - <i>Print</i> da questão 14 do questionário aplicado aos professores | 87 |
| Gráfico 1 - Titulação dos professores das Escolas 1 e 2 | 90 |
| Gráfico 2 - Tempo de atuação em salas com alunos com deficiência das Escolas 1 e 2..... | 93 |
| Gráfico 3 - Tipos de deficiência que os professores têm contato diário em suas aulas nas Escolas 1 e 2 | 94 |
| Gráfico 4 - Reconhecem suas atribuições pedagógicas para com os alunos com deficiência.. | 95 |
| Gráfico 5 - Reconhecem as atribuições pedagógicas dos professores de apoio | 97 |
| Gráfico 6 - Curso específico na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva | 100 |
| Quadro 1 - Termos utilizados na pesquisa e resultados em cada uma das bases | 40 |
| Quadro 2 - Categorias analíticas decorrentes da Revisão Integrativa | 41 |
| Quadro 3 - Publicações inclusas na pesquisa | 43 |
| Quadro 4 – Como ocorreram as entrevistas na Escola 1 | 73 |
| Quadro 5 – Como ocorreram as entrevistas na Escola 2 | 74 |
| Quadro 6 – Tópico 1: Dados de Identificação | 75 |
| Quadro 7 – Tópico 2: Formação Continuada | 77 |
| Quadro 8 – Tópico 3: Função/docência..... | 79 |
| Quadro 9 - Distribuição dos alunos com deficiência por salas e a relação dos profissionais especializados que os acompanham | 88 |
| Quadro 10 - Distribuição dos alunos com deficiência por salas e a relação dos profissionais especializados que os acompanham | 89 |
| Quadro 11 - Formação inicial dos professores das Escolas 1 e 2..... | 91 |
| Quadro 12 - Percepção dos professores quanto à Resolução CNE/CEB nº 2/2001 | 98 |
| Quadro 13 - Contribuição para a autoformação docente | 107 |
| Quadro 14 - Contribuição junto aos alunos | 109 |
| Quadro 15 - Contribuição das Atividades propostas | 111 |
| Quadro 16 - Replicar uma das propostas do <i>E-book</i> | 112 |
| Quadro 17 - Importância de trabalhar as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 | 114 |
| Quadro 18 - Avaliação da estética do <i>e-book</i> “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” | 115 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMO..... | 11 |
| ABSTRACT | 12 |
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS NORMATIVAS | 18 |
| 1.1 FORMAÇÃO E AÇÕES DOCENTES EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA | 29 |
| CAPÍTULO 2 - REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO | 36 |
| 2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO INTEGRATIVA..... | 39 |
| 2.1.1 Formação Inicial..... | 45 |
| 2.1.2 Formação Continuada..... | 47 |
| CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 53 |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA..... | 53 |
| 3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA | 55 |
| 3.3 ÉTICA NA PESQUISA | 56 |
| 3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO | 57 |
| 3.5 RISCOS E BENEFÍCIOS..... | 57 |
| 3.6 CONVITE AOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 58 |
| 3.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 58 |
| 3.8 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS | 59 |
| 3.9 PRODUTO EDUCACIONAL | 60 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 64 |
| 4.1 ANÁLISE DA PESQUISA DOCUMENTAL | 64 |
| 4.1.1 Educação Especial na perspectiva inclusiva..... | 68 |
| 4.1.2 Formação Docente..... | 71 |
| 4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS..... | 72 |
| 4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES | 86 |
| 4.4 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 103 |
| 4.4.1 Aplicação..... | 103 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.2 Avaliação | 106 |
| 5. CONCLUSÃO..... | 121 |
| 6. REFERÊNCIAS | 124 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO I - APRECIÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR | 131 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 135 |
| APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO II - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 137 |
| APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 140 |
| APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 143 |
| APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO | 146 |
| ANEXO A - FOLHA DE ROSTO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP | 147 |
| ANEXO B – PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP | 148 |
| ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO..... | 149 |
| ANEXO D - TERMOS DE ANUÊNCIA DOS DOIS GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 150 |

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino coloca desafios para o sistema educacional, provocando discussões ao que se refere a mudanças prioritárias no contexto escolar. Faz-se necessário entender a diferença, não como algo incapacitante, mas reconhecê-la como própria da condição humana, pois, ainda, há profissionais que concebem as turmas como homogêneas. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma as normativas da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 têm sido contempladas, em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, de sorte a contribuir com a construção de um documento de apoio à formação docente para promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar. Utilizou-se como embasamento teórico autores de renome na Educação Especial como Mantoan (1997, 1998, 2003), Januzzi (2012), e também autores mais recentes que discutem sobre a temática como Villafuerte (2020) e Vieira (2020). Para tanto, a análise se pautará dentro do escopo da perspectiva da Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Ministério da Educação (CNE/CEB nº 2/2001) e se constituiu de pesquisa descritiva-colaborativa com abordagem quali-quantitativa, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. A investigação se deu em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, que ofertam o ensino básico (Fundamental II e Ensino Médio regular), respectivamente com maior número de estudantes com deficiência (Escola 1) e outra com menor (Escola 2), sendo que a primeira com Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como instrumento de coleta de dados foi realizada uma análise dos dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas duas Unidades Escolares (UE). Realizou-se entrevistas semiestruturadas, compostas por cinco tópicos, ocorrendo por videochamada individualmente, com os dois gestores e com seus cinco coordenadores pedagógicos. Aplicou-se um questionário misto, via *Google Forms*, contendo 20 perguntas aos professores regulares que tem alunos com deficiência em suas turmas, a 28 professores. Tanto os docentes quanto os gestores e coordenadores assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, conforme requisitado. Averiguou-se que os PPP não apresentam adequadamente como deve ocorrer a inclusão escolar nas UE, bem como, não distinguem quais as funções de cada um dos profissionais da educação quanto a esse público-alvo e, trazem erroneamente algumas terminologias inadequadas. Constatou-se que a formação inicial da maioria dos colaboradores (gestores, coordenadores pedagógicos e professores) não contemplou a inclusão escolar e suas especializações abrangem áreas de disciplinas específicas e não a Educação Especial. Os conhecimentos desses docentes são básicos no que se refere à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, e esses relatam muitas dificuldades para efetivar as deliberações desse documento norteador. Elaborou-se, então, um produto educacional, no formato *e-book*, intitulado “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”, sendo este disponibilizado e avaliado positivamente pelos colaboradores participantes da primeira fase desta pesquisa. Consideramos que tivemos uma resposta positiva, tendo alcançado nossos objetivos inicialmente traçado e colaborado de alguma maneira com a formação continuada de professores da Educação Básica quanto a Educação Especial. Consideramos que a escassez de conhecimentos específicos a respeito da Educação Especial ainda é visível nas duas escolas e que para a efetivação da inclusão escolar deve-se proporcionar aos colaboradores, não apenas aos professores de apoio e do AEE, a possibilidade de autoformação. Entende-se que essa formação ofertada deve oportunizar aos professores a ampliação de conhecimentos teóricos e legais, mas sobretudo deve abranger conhecimentos e práticas aplicáveis no dia a dia das salas de aula.

Palavras-chave: Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Inclusão; Pessoa com Deficiência; Formação Inicial e Continuada.

PROPOSAL FOR INTERVENTION IN CONTINUOUS TEACHER EDUCATION IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in the regular school system poses challenges for the educational system, provoking discussions regarding priority changes in the school context. It is necessary to understand the difference, not as something disabling, but to recognize it as part of the human condition, as there are still professionals who conceive the groups as homogeneous. In this sense, this research aims to analyze how the regulations of Resolution CNE/CEB n° 2/2001 have been contemplated, in two state public schools in southeastern Goiás, in order to contribute to the construction of a document to support the formation teacher to promote the inclusion of people with disabilities in the school space. We used as theoretical basis renowned authors in Special Education such as Mantoan (1997, 1998, 2003), Januzzi (2012), and also more recent authors who discuss the subject such as Villafuerte (2020) and Vieira (2020). Therefore, the analysis will be guided within the scope of the Resolution of the National Council of Education - Basic Education Chamber n° 2, of September 11, 2001 - Ministry of Education (CNE/CEB n° 2/2001) and was constituted of descriptive-collaborative research with a qualitative-quantitative approach, having as methodological procedures bibliographic, documental and field research. The investigation took place in two state public schools in southeastern Goiás, which offer basic education (Elementary School II and regular High School), respectively with a greater number of students with disabilities (School 1) and another with a lower number (School 2), with the first with a Multifunctional Resource Room and Specialized Educational Assistance (AEE). As a data collection instrument, an analysis of the two Political Pedagogical Projects (PPP) of these two School Units (EU) was carried out. Semi-structured interviews were carried out, composed of five topics, taking place by video call individually, with the two managers and their five pedagogical coordinators. A mixed questionnaire was applied via Google Forms, containing 20 questions to regular teachers who have students with disabilities in their classes, to 28 teachers. Both professors, managers and coordinators signed the Free and Informed Consent Term, as requested. It was found that the PPPs do not adequately present how school inclusion should occur in the EU, as well as, they do not distinguish the functions of each of the education professionals regarding this target audience and, erroneously bring some inadequate terminology. It was found that the initial training of most employees (managers, pedagogical coordinators and teachers) did not include school inclusion and their specializations cover areas of specific disciplines and not Special Education. The knowledge of these professors is basic with regard to Resolution CNE/CEB n° 2/2001, and they report many difficulties to carry out the deliberations of this guiding document. An educational product was then elaborated, in e-book format, entitled "Teacher Self-Training in the Inclusive Perspective", which was made available and positively evaluated by the collaborators participating in the first phase of this research. We consider that we had a positive response, having achieved our objectives initially outlined and having collaborated in some way with the continuing education of teachers of Basic Education and Special Education. We consider that the scarcity of specific knowledge about Special Education is still visible in both schools and that for the effectiveness of school inclusion, employees, not only support teachers and AEE, should be provided with the possibility of self-training. It is understood that this training offered should provide opportunities for teachers to expand theoretical and legal knowledge, but above all it should cover knowledge and practices applicable in the daily life of classrooms.

Keywords: CNE/CEB Resolution No. 2/2001; Inclusion; Person with Disabilities; Initial and Continuing Training.

INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, parametrizada em favor do direito de todos os estudantes de estarem no mesmo ambiente escolar, a aprender e a participar, sem discriminação. Porquanto constitui-se um modelo educacional abalizado na concepção de direitos humanos, integrando a igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Sabe-se que a Educação Especial tem o dever de promover e de oferecer alternativas para que as pessoas com deficiência, ou que se encontram total ou parcialmente excluídas do sistema de ensino, possam ter oportunidades reais de inclusão e de equidade, prevalecendo assim seus direitos sociais. Em comparação, a Educação Especial é uma modalidade de ensino¹ que visa atender aos alunos com deficiência, enquanto a Educação Inclusiva é um conjunto de ações mais amplas voltadas para todos e não apenas para aqueles que são protegidos por documentos legais.

As questões relativas à Educação Especial aqui apresentadas e as que farão parte do nosso Referencial Teórico estão fundamentadas principalmente em trabalhos de autores como: Carvalho (1997), Kullook (2000), Mantoan (1997, 1998, 2003), Nóvoa (1997), Sassaki (2003).

Há necessidade de reestruturação dos sistemas educacionais, que, por consequência, traçaram ações com o objetivo de alcançar todos os alunos em contextos regulares. Romeu Kazumi Sassaki (2003, p. 15) diz que a

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências.

Já Mantoan (1997) acredita que a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional. Isso porque o ato de incluir não se limita somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a toda a comunidade escolar. Dessa forma, cabe-nos, aqui, dizer que o maior avanço político foi reconhecer o direito dos alunos com deficiência, dando a

¹ Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, **a modalidade de educação** escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [GRIFO NOSSO] (BRASIL, 1996). Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

eles a oportunidade de aprender a partir de suas capacidades, respeitando as suas limitações e compreendendo que a heterogeneidade é uma realidade no contexto da sala de aula. Isso sugere, em larga medida e de forma igualitária, acesso e permanência de todo e qualquer aluno à educação.

Em consonância com a trajetória legislativa e social da Educação Especial, é pertinente destacar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um movimento que tem sido exaustivamente debatido por diferentes segmentos. A inclusão é um procedimento que busca lidar com a diversidade e as diferenças, nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem (MANTOAN, 2004; SAVIANI, 2001).

Kullok (2000, p. 12) reforça que o professor do século XXI “[...] deverá ser capaz de adaptar-se às mudanças, de trabalhar com criatividade, com o novo, com as novas tecnologias, com os valores humanos, com a incerteza, com a reflexão”. Deste modo, fica subtendido que a formação de professores, nesse contexto, se constitui num mecanismo para a superação dos desafios educacionais contemporâneos.

Sendo assim, é pertinente considerar que o sucesso da inclusão escolar² está sujeito, em grande medida, ao trabalho pedagógico realizado pelo professor dentro da sala de aula. Isso porque ele deve estar habilitado para responder às necessidades individuais de seus alunos, propondo situações diversas em prol da aprendizagem de todos.

Mantoan (2003, p. 81) diz que “[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais”. Logo, o professor tem o desafio de ensinar a toda uma turma, sem diferenciar aulas e conteúdos a específicos alunos – todos estão incluídos e abraçados pelo novo modelo escolar.

Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando à participação ativa de todos os alunos no processo educacional. É pertinente ressaltar, não basta apenas fornecer conhecimentos referentes à Educação Especial, é preciso garantir que o conhecimento ofertado seja útil, significativo e faça sentido aos professores de forma a se apropriem desses saberes, utilizando-os em suas práxis pedagógicas.

² Termo utilizado por alguns autores como Mantoan (2003); Brasil (2008); Pletsch, Araujo e Lima (2017); Scherer (2015); Pletsch, Oliveira e Lima (2015); Santos, Santiago e Melo (2015), para se referir à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas.

Mas, infelizmente, encontramos escolas que estão historicamente constituídas por pilares centenários impedindo que as mudanças pedagógicas ocorram paralelamente aos fatos sociais. De acordo com Nóvoa (1997, p. 28), “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Diante deste contexto, percebe-se que um dos maiores desafios da escola é a efetivação da educação inclusiva. Este processo demanda persistência e envolvimento para que se concretize verdadeiramente dentro do espaço escolar. Para tanto, torna-se imprescindível que mudanças atitudinais aconteçam nas pessoas que se encontra frente ao processo pedagógico da escola, ainda que o quão difícil se torne estas mutações, elas são essenciais e urgentes para regulação dos direitos legitimados em leis, decretos e resoluções.

Nesse sentido, cabe indagar: De que forma a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001³, tem sido implementada nas escolas selecionadas para esta pesquisa? É possível encontrar suas determinações presentes no Projeto Político Pedagógico, nas concepções e ações dos coordenadores pedagógicos, e no trabalho diários dos professores regentes de salas de aulas, com alunos que apresentam deficiência?

Temos como pressupostos para esta pesquisa o conhecimento insuficiente dos profissionais da educação quando às determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Acreditamos empiricamente e aliados ao contexto investigado nas conjecturas teóricas resenhadas no Capítulo 2 (Revisão Integrativa Sobre Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão), deste estudo, que as formações inicial e continuada dos docentes da educação básica estadual de Goiás não são suficientes para que eles ministrem aulas para alunos com deficiência, já que sem os conhecimentos básicos sobre a Educação Especial esse docente não consegue elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais desses estudantes.

Nosso foco aqui não é culpabilizar os profissionais da educação pelo “fracasso” da Educação Especial. Ao contrário disso, tem-se a pretensão apenas de identificar as dificuldades quanto a sua formação inicial e continuada e elaborar um produto educacional que possa colaborar com esses profissionais no que tange a conhecimentos teóricos, legais e práticos que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica.

³ A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Mediante essas indagações, traçamos como objetivo geral desta pesquisa analisar de que forma as normativas da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 têm sido contempladas, em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, de sorte a contribuir com a construção de um documento de apoio à formação docente, para promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar.

Como objetivos específicos apresentamos: a) mapear a produção científica atual que aborda sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica, com foco na formação docente; b) analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) que norteia o trabalho pedagógico das escolas públicas estaduais selecionadas, doravante denominado campo da pesquisa; c) analisar as concepções e ações dos professores regentes a fim de identificar se estas implementam a inclusão, consoante à Resolução CNE/CEB nº 2/2001; d) construir e aplicar um produto educacional, de apoio à prática de ensino dos professores, com foco na Educação Especial, dentro da Perspectiva da Educação Inclusiva, nos termos da referida Resolução.

Tal pesquisa se justifica pelo cumprimento ou não de medidas legais no ambiente escolar; pelo valor educacional que apresenta, já que visa identificar possíveis obstáculos para a inclusão efetiva de alunos com deficiência na Educação Básica, bem como, propor um produto educacional que possa colaborar com o trabalho dos docentes que ministram aulas para esses estudantes; pelo seu valor científico, visto que propõe investigações legais, documentais, de campo e na literatura publicada até o momento.

Diante deste contexto, há uma preocupação considerável, por parte da pesquisadora, no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência dentro da sala de aula, pois a verdadeira inclusão só será possível se os docentes estiverem sensíveis ao chamamento da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Sendo assim, esta pesquisa pode colaborar com a compreensão de que o processo de inclusão deve estar a serviço do aluno com deficiência de forma a garantir e respeitar sua identidade, independentemente de sua natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Esperamos, portanto, com esta pesquisa compreender aspectos relativos à eficácia social dos mandamentos elencados na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em duas escolas estaduais do sudeste goiano que ofertam a mesma modalidade de ensino: Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Participaram desta investigação professores regentes (que responderam a um questionário), gestores escolares e seus coordenadores pedagógicos (que participaram de uma entrevista *on-line*).

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: na primeira parte apresenta-se a Introdução com o tema, o problema, os objetivos, e a justificativa; no Capítulo 1, o Referencial Teórico apresentando o marco legal, os conceitos e as normativas referentes a Educação Especial; no Capítulo 2, uma Revisão Integrativa da literatura publicada até o momento sobre essa temática; no Capítulo 3, os Procedimentos Metodológicos em que se explica onde, como e com quem foi realizada a pesquisa de campo, bem como, detalhes sobre o produto educacional; no Capítulo 4, os Resultados e Discussões sobre os dados encontrados durante a pesquisa; Na sequência, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas, os Apêndices e Anexos.

A seguir, no capítulo 1, será apresentado o processo histórico e político que abrange a Educação Especial, responsável pela inclusão socioeducacional no Brasil. Ainda nesta seção, também, abordaremos aspectos relevantes sobre a formação e ações docentes em prol da educação especial na perspectiva inclusiva.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS NORMATIVAS

No presente capítulo explicar-se-á os termos que utilizaremos neste trabalho. Também abordaremos sobre a formação e ações docentes em prol da educação especial na perspectiva inclusiva.

Primeiramente, escolhemos o termo “pessoa com deficiência” por ser a nomenclatura mais recente nos documentos legais, sendo as outras como “excepcional”, “portador” ou “especial” carregadas de preconceito e que já caíram em desuso desde a década de 90, segundo Sasaki (2003).

Outra escolha que, ainda no início, é a opção pelo termo “Educação Especial” e não “Educação Inclusiva”. Mantoan (2003) explica a diferença entre os dois de modo que compreendemos a inclusão como algo mais abrangente abarcando estudantes que não têm deficiência. Como nosso foco são os alunos com deficiência utilizaremos a Educação Especial compreendendo-a como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58).

A terminologia “necessidades educacionais especiais” é defendida por Sasaki (2008) como forma correta a se referir aqueles estudantes que de alguma forma apresentam necessidades específicas em relação ao seu processo de educação. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 também faz uso desse mesmo termo. Esclarecemos que neste trabalho faremos uso desse termo como sinônimo de “pessoas com deficiência” entendendo que ambos, no ambiente escolar, necessitam de adequações pedagógicas específicas.

Reforçamos que a educação especial ofertada em instituições especializadas, escolas e classes especiais não é foco do nosso estudo. Nesta pesquisa, almejamos compreender melhor como se dá a Educação Especial ofertada nas escolas regulares, em classes comuns. Para tal, organizamos esse primeiro capítulo de modo que seja possível compreender todo o processo histórico e político que abrange essa modalidade de ensino que tem sido responsável pela inclusão socioeducacional no Brasil.

Sabe-se que nem sempre as pessoas com deficiência foram aceitas pela sociedade. Por séculos eram vistas como castigo divino, maldição ou portadoras de doença contagiosa. Viveram à margem da sociedade, eram eliminadas, sacrificadas ou mantidas em cativeiro domiciliar. Segundo o Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos (2018), no início da Segunda Guerra Mundial, indivíduos que tinham deficiência física ou mental eram executados pelo programa que os nazistas chamavam de “T-4” ou “Eutanásia”. Estima-se que

cerca de 200.000 “deficientes” foram assassinados pelos nazistas entre os anos de 1940 até 1945.

As primeiras mudanças efetivas ocorreram justamente por consequência da Segunda Guerra Mundial (SASSAKI, 2003). Os feridos de guerra que não eram “deficientes” e nem “loucos” agora estavam em cadeiras de roda, utilizando muletas ou ainda, com sequelas neurológicas ou psicológicas dos efeitos da guerra, necessitando, portanto, de tratamentos dos mais variados.

Segundo o Relatório Mundial da Deficiência, publicado em 2011 pela Organização Mundial da Saúde, cerca de 15% da população global possui algum impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Além do aumento do número de pessoas com deficiência devido à Guerra, a partir da segunda metade do século XX, houve uma crescente promoção dos direitos humanos, o mundo se deparou com desafios e necessidades para efetivar o respeito à dignidade e à igualdade de todos.

Diante disso, diversas políticas e medidas legislativas e jurídicas foram construídas no mundo a fim de eliminar a exclusão social das pessoas com deficiência e garantir os seus direitos. Neste texto, vamos entender melhor sobre esses esforços pela inclusão social dessas pessoas ao redor do mundo.

Compreendendo a inclusão social como ações e medidas que buscam a plena participação de todos nos mais diversos âmbitos da sociedade, temos o primeiro documento internacional, norteador da inclusão das pessoas com deficiência: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Segundo Jannuzzi (2012), após a sua promulgação a inclusão social ganhou força almejando a igualdade e o bem-estar de todos. Desde então, medidas que buscam pela proteção das pessoas com deficiência começaram a se intensificar no mundo.

As primeiras tentativas de aproximação da deficiência da cultura dos direitos humanos foram feitas na Inglaterra, na década de 1970 com a criação do “Sindicato dos Deficientes Físicos Contra a Segregação”. A primeira geração de teóricos do chamado modelo social da deficiência tinha forte inspiração no materialismo histórico e buscava explicar a opressão por meio dos valores centrais do capitalismo. Diniz (2007) esclarece que a deficiência então passou a ser compreendida como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade.

Acreditava-se, segundo Diniz (2007), que um corpo com impedimentos não seria apto ao regime de exploração e produção do capitalismo, portanto, imperfeito para viver em sociedade. Entretanto, os estudos culturais afastaram a deficiência dos modelos médicos, passando a compreendê-la como um fator social. Com isso, os teóricos do modelo social

defendiam que habitar um corpo com impedimentos (físicos, intelectuais ou sensoriais) não significaria receber uma sentença de segregação, mas a deficiência deveria ser tratada como um problema social, e não individual.

A Organização das Nações Unidas (ONU) tem em pauta as pessoas com deficiência desde a década de 50. Prova disso, foi seu envolvimento na aprovação pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1958, dispoendo sobre a eliminação de qualquer discriminação sobre o ser humano quanto à sua empregabilidade (JANNUZZI, 2012). Movimentos como esse surgiram devido ao aumento dos empregos nas indústrias, e consequentemente, às más condições de trabalho, principalmente para as mulheres.

O reconhecimento efetivo dos direitos das pessoas com deficiência, se deu na década de 70 com a publicação da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 1971 (SASSAKI, 2003). Foi a primeira vez na história que medidas em nível mundial foram tomadas em defesa de pessoas com deficiência mental. Tal documento estabelece responsabilidades do Estado, da família e o livre arbítrio, de acordo com as faculdades mentais desse público.

Na mesma década, outro documento que influenciou significativamente as políticas públicas em nível mundial foi a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975 (DINIZ, 2007). Além dos direitos básicos já defendidos antes, este documento enfatiza sobre a prevenção da deficiência e a reabilitação dessas pessoas. Objetivava-se desenvolver as potencialidades das “pessoas deficientes” nas mais variadas áreas, promovendo assim, a sua integração social.

Mas foi a partir da década de 90 que os movimentos em favor da inclusão incorporaram a noção contemporânea de inclusão, comentada anteriormente. A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, foi a primeira delas. O documento ainda é considerado um dos principais documentos mundiais sobre a inclusão das pessoas com deficiência no contexto da educação. Ele tinha como um de seus objetivos a “Educação para Todos [...] capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” (SALAMANCA, 1994, p. 4).

A Declaração de Salamanca defende que os sistemas educacionais devem estar aptos para contemplar e incluir a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades. Prevê ainda algumas medidas, como investimento na educação especial, na

perspectiva inclusiva; garantia de treinamentos para os docentes do ensino regular; e o estabelecimento de políticas públicas o desenvolvimento da educação nessa área.

Posteriormente, a conhecida Convenção da Guatemala, elaborou o documento intitulado Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999. Apesar de ser um documento de valor nos Estados Americanos, reafirma os direitos humanos e os princípios fundamentais de liberdade e igualdade da pessoa com deficiência. Além disso, sugere que os países signatários, como o Brasil, promovam a “[...] sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais” (GUATEMALA, 1999, Art. II).

Há também outras importantes declarações internacionais voltadas à inclusão social das pessoas com deficiência: Carta para o Terceiro Milênio (1999): estabelece como metas para o terceiro milênio o alcance global da inclusão das pessoas com deficiência e otimização de seu bem-estar físico, mental e funcional. Declaração de Washington (1999): sugere a preparação de um ambiente adequado às pessoas com deficiência de forma que sejam mais independentes. Declaração Internacional de Montreal (2001): indica a implementação de soluções para a melhoria do estilo de vida das pessoas com deficiência, enfatizando a importância dos governos na aplicação de políticas inclusivas. Declaração de Madrid (2002): além dos princípios da igualdade e não-discriminação aconselha a elaboração de legislações antidiscriminatórias e a atenção especial às mulheres com deficiência. Declaração de Caracas (2002): trouxe uma abordagem socioeconômica ao tema, considerando que a maior parcela das pessoas com deficiência se encontra nos estratos mais pobres e carecem de recursos mínimos para terem uma boa qualidade de vida. Declaração de Sapporo (2002): primeiro evento que houve convocação de pessoas com deficiência do mundo inteiro, sendo representados 109 países e sugerindo “dar voz” a essas pessoas (MARTINS et al., 2021).

Dentre os tratados internacionais sobre os direitos humanos voltados para as pessoas com deficiência no mundo, o mais relevante deles foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assinada, em Nova York, em 30 de março de 2007, coordenada pela Organização das Nações Unidas. Esse documento trouxe inovação no conceito de deficiência entendendo-a como “[...] um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras [...]” (CDPD, 2014, p. 14). Além disso, foi o primeiro documento internacional a utilizar o termo “pessoa com deficiência”, conforme podemos ver na sua definição acima.

A Convenção discute sobre questões de inclusão e acessibilidade às pessoas com deficiência, trazendo em cada artigo seu, dispositivos relacionados a: direito à vida, conscientização, reconhecimento igual perante a lei, segurança, saúde, trabalho, dentre outros. O Direito à educação está disposto no Artigo 24, propondo entre outras que os estudantes com deficiência “[...] recebam o apoio necessário [...]” que sejam estabelecidas “Medidas de apoio individualizadas e efetivas [...]” e a adoção de “Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (CDPD, 2014, p. 54). Foi o primeiro documento mundial que trouxe sugestões concretas de como deveria ocorrer a inclusão das pessoas com deficiência dentro das escolas.

Especificamente no Brasil, as políticas públicas foram influenciadas por esses documentos internacionais. No Período Colonial (1500-1815), houve a total segregação social das pessoas com deficiência. Elas viviam confinadas em casa, em Santas Casas (local mantido pela Igreja Católica). Foi com a vinda da Corte Portuguesa ao país, a partir do século XIX, que as primeiras medidas de acolhimento foram tomadas (MARTINS, 2021).

Tais medidas podem ser vistas com as construções das primeiras instituições para acolhimento e tratamento das pessoas com deficiência no Brasil. O Decreto nº 82, em 1841, fundou o Hospício Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, sendo o primeiro hospital para o tratamento de “alienados” (inválidos e/ou loucos) do país. Entre os anos 1854 a 1856, foram fundados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, voltados para a educação das pessoas que apresentavam cegueira e deficiência auditiva (JANNUZZI, 2012).

Entretanto, o que se nota com essas instituições é que tinha um cunho assistencialista e não a preparação do ser humano para viver em sociedade. Algumas das pessoas com deficiência viviam a vida inteira em instituições como essas segregadas da convivência com sua família e a comunidade. Tais medidas se mostravam pouco eficientes no combate à discriminação, como propunham os documentos internacionais.

Outras instituições foram muito importantes para o alcance dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. De 1926 a 1950, foram fundados: o Instituto Pestalozzi especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2010).

A primeira medida, em nível nacional, que visou garantir, mesmo que de modo indireto, o “amparo aos desvalidos” foi a primeira Constituição, de 1934. Esse documento reconheceu como sendo de responsabilidade do Poder Público as pessoas em situação de abandono, pobreza e aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência. Posteriormente, na década de 1970, a

deficiência passou a ser vista por meio de um novo entendimento sociológico (DINIZ, 2007). O chamado modelo social de deficiência enxergava que a “deficiência” estava no modo como a sociedade se organizava e acabava por excluir aqueles que não se enquadravam nos seus modelos.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência foi fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Em 1971, essa lei foi alterada apontando “tratamento especial” aos “excepcionais”, preferencialmente no sistema geral de ensino (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). Nesse mesmo ano foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, órgão este responsável pela gerência da educação especial no Brasil (BRASIL, 2010). Mesmo que pareça ser um grande avanço as iniciativas eram de cunho integracionista e assistencialistas e aplicadas de forma isoladas no país.

Depois disso, iniciou-se no Brasil, vários movimentos de pais, amigos, familiares e associações de pessoas com deficiência em prol dos seus direitos. O mais evidente deles foi a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficiente, de 1979 a 1980, onde estiveram presentes representantes de todos os estados brasileiros planejando estratégias de lutas por direitos (MARTINS, 2021). Esses movimentos sociais participaram de maneira ativa no processo de elaboração da nova Constituição.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconheceu, pela primeira vez no país, os direitos fundamentais (à vida, à saúde, à educação, à justiça, ao trabalho, à seguridade social, ao transporte, a direitos civis e políticos) das pessoas com deficiência no Brasil. Englobou, além disso, os princípios da igualdade, da dignidade humana, da liberdade e da cidadania como direito de todos.

Compreendemos que algumas determinações dessa Constituição foram imprescindíveis para o respeito às pessoas com deficiência ainda hoje: a proibição de qualquer forma de discriminação, a obrigação da assistência vinda do Poder Público, a reserva de cargos públicos, critérios de admissão do trabalhador e para a aposentadoria. Além disso, o documento penaliza as pessoas que descumprirem tais determinações, inclusive a família.

Posteriormente, veio a obrigatoriedade da matrícula das crianças, pelos responsáveis. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, não traz distinção entre criança com ou sem deficiência. Em 1994, foi publicada a Política Nacional da Educação Especial que orientava o processo de “integração instrucional” (BRASIL, 2010). Entretanto, era recomendada apenas àqueles estudantes que conseguissem se adequar ao sistema no mesmo ritmo que os demais. Nota-se que a responsabilidade pela suposta “inclusão” então seria do aluno e não da escola.

Um dos documentos norteadores da Educação Especial no Brasil, ainda hoje, é a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O seu Capítulo V - Da Educação Especial propõe várias mudanças no sistema de ensino para atender as pessoas com deficiência, dentre eles: currículo, métodos, recursos e organização específica; a terminalidade específica⁴; a aceleração para os superdotados; profissionais capacitados, dentre outros. Apesar de definir a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar”, foi em 1999, com o Decreto nº 3.298, que a define como transversal a todos os níveis, reforçando-a como completo do ensino regular.

Mas foi em 2001 que a Educação Especial sofreu uma grande alteração no Brasil. Foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2. Em seu Artigo 2º, determina que as escolas se organizem para o atendimento dos educandos com “necessidades educacionais especiais” assegurando uma educação de qualidade para todos. Estabelece entre outros que

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório (BRASIL, 2001, p. 46-47).

Tal documento se tornou o norteador da organização da Educação Especial no Brasil. Prevê a capacitação de professores regulares e especialistas em inclusão; distribuição dos alunos com deficiência nas salas comuns; flexibilização e adaptação curricular; serviço de apoio especializado (em classe comum e salas de recursos⁵); avaliação pedagógica preventiva; flexibilidade no tempo; rede de apoio interinstitucional, dentre outras medidas.

As chamadas Classes Especiais, nessa época, também foram estabelecidas por este documento. Elas deveriam assegurar aos alunos com deficiência

- a) professores especializados em educação especial;
- b) organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar aluno com diferentes tipos de deficiências;
- c) equipamentos e materiais específicos;
- d) adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;
- e) atividades da vida autônoma e social de turno inverso, quando necessário (BRASIL, 2001, p. 52).

⁴ Terminalidade específica refere-se ao direito de alunos com deficiência grave de terminar o Ensino Médio e receber um diploma, que no verso estão descritas as habilidades alcançadas.

⁵ Salas de Recursos são aquelas equipadas com jogos, brinquedos pedagógicos, recursos didáticos e equipamentos para se trabalhar com alunos com deficiência.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Artigo 8º, prevê serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns mediante a atuação de alguns profissionais: professor especializado em educação especial; professor-intérprete da língua de sinais e códigos aplicáveis; professor e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

No decorrer dos anos alguns conceitos foram sendo ampliados ou definidos de outra forma. Além disso, com as modificações das políticas públicas da Educação Especial – que explicaremos no decorrer deste trabalho - fez com que algumas das orientações que estão na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 fossem eliminadas, ampliadas ou complementadas. Mesmo sendo um documento norteador, ele não rege a Educação Especial brasileira sozinho.

Dando prosseguimento ao marco histórico-político da Educação Especial no Brasil, vemos como necessário destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, que coloca como meta uma escola inclusiva que garante o atendimento à diversidade humana. Esse documento aponta déficits quanto à oferta e à matrícula de alunos com deficiência no ensino regular e na formação docente. Diante disso, houve uma preocupação quanto à formação inicial dos professores da Educação Básica. Promulgou-se então a Resolução CNE/CP nº 1/2002 definindo que as instituições de ensino superior deveriam organizar o currículo de forma a preparar os futuros professores para a diversidade e às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2003, colocou-se em prática o Programa Educação Inclusiva que objetivava a formação e capacitação dos gestores e educadores quanto ao atendimento das pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

Em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. Posteriormente foi aprovado o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a referida lei e estabelece alguns critérios para inclusão da pessoa surda. O Capítulo V do referido é destinado ao acesso das pessoas surdas à educação garantindo, entre outras coisas, a oferta do intérprete dentro da sala de aula regular, a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa (na modalidade escrita) como segunda língua, ambas ofertadas nas salas de recursos.

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do

atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) citado no referido documento foi estabelecido mais especificamente em dois documentos posteriores. Primeiramente o Decreto nº 6.571, de 2008, que conceituava e explicava sobre esse atendimento em escolas regulares. Posteriormente ele foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que rege na atualidade como deve ser ofertado o AEE.

O referido documento compreende o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, ofertado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF)⁶, em contraturno, buscando a complementação e suplementação do ensino ofertado.

Além disso, esse documento prevê apoio técnico e financeiro para as escolas implantarem as SRM e ofertar um AEE de qualidade. Para tal, prevê capacitação continuada dos Professores de AEE (profissional especializado em educação especial, surdez e braile que realiza os atendimentos na SRMF) e “IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011, Art. 5º).

Duas outras leis complementam os documentos que regem a Educação Especial brasileira. A primeira delas, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que estabelece o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência e resguarda os direitos destes. Prevê o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e estabelece punição para quem impedir esse direito: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012, Art. 7º).

A segunda lei, que é bastante relevante para a Educação Especial, é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Ela agrega dois valores importantes, o primeiro ampliando o conceito de deficiência que antes abrangia “deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades”, como previa a LDB de 1996, em seu Artigo 4º. Nota-se o termo “deficiência” sendo ampliado:

⁶ § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, Art. 5º).

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2º).

Agora, com a sua nova definição, a deficiência não é apenas física, podendo ser mental, intelectual e sensorial. O segundo valor agregado à referida lei trata-se do entendimento de que as deficiências não são limitantes, mas as barreiras é que obstruem a plena participação da pessoa com deficiência na sociedade. As barreiras são consideradas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa podendo ser: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e informação, tecnológicas e atitudinais.

No capítulo IV, da Lei Brasileira de Inclusão, reforçam-se todos os direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional, relatados até aqui, nos documentos legais citados. São definidos três tipos de profissionais para o atendimento específico dessas pessoas:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015, Art. 3º).

No Artigo 28, estabelece-se: “XVII – oferta de profissionais de apoio escolar” reforçando a necessidade e o direito das crianças com deficiência de terem um profissional que possa as acompanhar. O que essa lei não define é a formação mínima para essa atuação, o que se percebe nas escolas municipais é o processo seletivo para a ocupação desse cargo com exigência do Ensino Médio e nas escolas estaduais a contratação temporária de estudantes de licenciaturas em geral ou Pedagogia. Questionamos aqui a eficiência da atuação desse profissional, sem entrar em mérito específico, já que nossa investigação não o prevê.

Recentemente, a Secretaria de Educação Estadual de Goiás, publicou as Diretrizes Operacionais Referentes à Rede de Apoio à Inclusão, e nela propõe algumas mudanças para esse profissional:

III – Apoio à Inclusão (antigo Professor de Apoio)

Lotação:

- Nas unidades escolares que possuem alunos com déficits motores e cognitivos, abrangendo casos de: deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, paralisia cerebral com déficit intelectual e deficiências múltiplas (que tenha deficiência intelectual associada).

Obs.: De acordo com as especificidades dos estudantes, o profissional de Apoio à Inclusão atenderá até seis (06) alunos em uma mesma turma ou em turmas distintas, na mesma UE e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia dos mesmos.

Vínculo: Preferencialmente efetivo.

Área de formação: pedagogo, com certificação na área de educação especial.

- Na ausência deste, serão modulados professores de áreas/disciplinas não críticas com pós-graduação relativa à educação especial na perspectiva da inclusão (concluída ou com, no mínimo, 06 meses de curso do corrente ano).

- O professor de área (com certificação em educação especial) que já se encontra modulado, por um período de, no mínimo, 06 meses, poderá permanecer na função.

- Para modulação, o apoio à inclusão deverá apresentar cursos específicos na sua área de atuação, a qual se refere ao tipo de déficit apresentado pelos estudantes, bem como apresentar cópia do Laudo médico ou parecer técnico emitido pelos profissionais da equipe da Gerência de Ensino Especial.

Carga horária: 30h, 40 h ou 60h (40h+ 20h)

30 horas: Unidades Educacionais que não possuem jornada ampliada (EF).

40 horas: Unidades Educacionais de Ensino Médio com 06 aulas todos os dias.

40 horas + 20 horas: nas Escolas Estaduais de Tempo Integral (GOIÁS, 2020, p. 3-4).

Algumas dessas mudanças estão sendo questionadas por alguns estudiosos como Borges (2020) que não as vê com bons olhos. A autora questiona a retirada do termo “professor” como sendo negativa, já que parece que agora não é visto como docente, mas apenas como um profissional. Coloca em xeque o acréscimo da “itinerância” sugerida no documento e pergunta se a movimentação “[...] deste profissional irá comprometer o desenvolvimento do aluno inclusivo ou irá avançar no que se refere a imputar a responsabilidade dos demais profissionais em relação a este aluno” (p. 10), nesse caso, se o professor docente tomará frente ao processo de ensino de seu aluno com mais ênfase.

Em resumo, a inclusão das pessoas com deficiência, no âmbito educacional, deve ocorrer com as aulas regulares em sala de aula comum. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, em contraturno. A atuação de profissionais em sala de aula como intérprete de Libras, guia-intérprete e o profissional de apoio, ou profissional de apoio à inclusão – termo utilizado nos processos seletivos em algumas regiões de Goiás.

A cada dia que passa, aumenta-se a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil, logo, há urgência pela efetivação das políticas públicas da Educação Especial. Diante desse contingente que só aumenta, há uma preocupação quanto à capacidade dos professores em ministrar suas disciplinas adequadamente a esse público. Pensando nisso, a próxima seção

abrangerá questões sobre a formação e ação docente que estão ou não sendo utilizadas, em sala de aula comum, a fim de alcançar principalmente (mas não exclusivamente) os alunos com deficiência.

1.1 FORMAÇÃO E AÇÕES DOCENTES EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019, cerca de 45 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, chegando a quase 25% da população brasileira. Nota-se o crescente número comparando com os dados do IBGE de 2010, que eram de 13 milhões ou quase 7% da população (MARTINS, 2021). Esse aumento se deu, principalmente, pela ampliação do próprio conceito de deficiência que vem sofrendo alterações com o decorrer dos anos e do acréscimo das legislações que protegem essas pessoas em várias esferas sociais.

Notamos, portanto, que há a necessidade de formação inicial e continuada dos professores de modo que sejam capazes de aplicar práticas pedagógicas que contribuam com o aprendizado dos alunos com deficiência. Não nos referimos aqui àquelas práticas utilizadas dentro da Sala de Recursos Multifuncionais, durante o Atendimento Educacional Especializado. Estamos mencionando sobre as práticas, metodologias, recursos, adaptações e didáticas que os docentes das salas comuns utilizam para ministrar suas aulas.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, nossa base para esta pesquisa, estabelece em seu Artigo 17 que as escolas regulares devem atender os alunos com deficiência “[...] mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo”. E complementa:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001, Art. 18).

O referido documento sugere a criação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que abranja as questões da Educação Especial. Além disso, retoma a LDB (BRASIL, 1996) no sentido da formação inicial dos professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais, citadas

acima, sugerem que haja no Ensino Superior (nas licenciaturas e Pedagogia) disciplinas que discutam sobre a inclusão escolar e o funcionamento da Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 considera como capacitados para atuar nas classes comuns que têm alunos com deficiência aqueles professores com formação superior e que tiveram incluídos na sua matriz curricular “[...] conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores” (BRASIL, 2001, Art. 18, § 1º). Tal conhecimento deve preparar o professor para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, Art. 18, § 1º).

Percebe-se, portanto, que os professores necessitam: a) conhecer as especificidades da Educação Especial, na perspectiva inclusiva; b) serem capazes de identificar as deficiências e as necessidades educacionais especiais de seus alunos; c) adaptar ações pedagógicas às necessidades específicas de modo que a aprendizagem ocorra realmente; d) manter uma avaliação contínua de todo o processo educativo de seus alunos fazendo adequações sempre que necessário; e) saber trabalhar em equipe com outros professores regulares, profissionais de apoio, intérpretes e professor de AEE. Nota-se que é preciso fazer bem mais do que ministrar aulas ou fazer pequenas adaptações.

A formação continuada é sugerida na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, no Artigo 18, § 4º, aos professores que já estão exercendo o magistério. Para eles “[...] devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Inferimos que essa formação continuada não ocorra, ou ao menos não ocorra de maneira adequada e frequentemente. Percebe-se que os professores quando recebem alunos com deficiência em sua sala de aula ficam inseguros quanto a maneira de proceder pedagogicamente.

Rehder e Oscar (2007) destacam a Pesquisa Ibope, encomendada pela Fundação Victor Civita afirmando que “96% deles (professores) se dizem sem condições e 87% afirmam nunca ter recebido treinamento para atuarem em salas de aulas com alunos deficientes ou salas de aulas da educação especial”. E Silva (2010) afirma que os professores não se sentem preparados

para inclusão, dentre os motivos estão as salas superlotadas, a escassez de material didático específico e a falta de capacitação profissional.

Em nossa investigação encontramos várias pesquisas que foram realizadas de norte a sul do país, principalmente, no estado de Goiás, nos deparamos com uma frase em comum “professores não estão preparados”. Municípios como Formosa, Trindade, Anápolis, Goiânia, Águas Lindas, Valparaíso são os mais citados nestas pesquisas. Rezende (2008), em sua pesquisa nas escolas estaduais de Rio Verde/GO, destacou o seguinte excerto de um dos professores “As escolas estaduais deveriam ter mais assistência porque os professores não são preparados [...] os professores não estão preparados para lidar com esse tipo de situação [...] Tinha que ter cursos para preparar melhor esses profissionais”. Os docentes questionam principalmente sobre a falta de apoio da Secretaria Estadual e da própria escola.

Nozi e Vitaliano (2017) defendem que o movimento inicial, por parte dos professores das escolas regulares, deve ser a construção de atitudes positivas, a desmitificação do conceito de deficiência e reflexões sobre suas possibilidades. Só então, haverá “[...] maior probabilidade de que desenvolvam práticas pedagógicas de modo a favorecer a inclusão” (p. 591).

As autoras supracitadas apontam para a necessidade de que o professor “[...] deixe de lado suas concepções e práticas homogeneizadoras, que tentam encaixar os alunos em modelos pré-estabelecidos de desenvolvimento e aprendizagem” (NOZI; VITALIANO, 2017, p. 595). Deve-se entender que as pessoas aprendem de modo diferente e em ritmos distintos, e por isso, são necessários métodos diversificados. Tais mudanças trarão benefícios não só para os alunos com deficiência, mas para todos os demais. A fase a integração (em que o aluno é quem se adequava à escola) acabou, o momento de inclusão (a escola deve atender às necessidades dos alunos) exige mudanças efetivas, contínuas e concretas advindas da escola, mas principalmente, dos professores.

Villafuerte (2020) realizou um estudo na cidade de Pichincha, na Bolívia, com 541 estudantes e 98 professores. O estudo objetivou operacionalizar a categoria “educação inclusiva”, na perspectiva de alunos, professores e organizações educacionais. Identificou-se como competências de professores que podem ser chamados de “inclusivos” aqueles que colocam em prática: gestão de metodologias e recursos inclusivos; planejamento de aprendizagem e concretização curricular; gestão de modelos de educação inclusiva; comunicação assertiva; pensamento criativo e inovador; gestão de tecnologias de informação e comunicação; capacidade de identificar as características individuais e coletivas do grupo.

O autor acredita que para trazer inovações pedagógicas a pesquisa educacional deve andar junta, ou seja, é preciso que o professor comece a pesquisar, por conta própria, para

encontrar possíveis soluções para o cotidiano de sua sala de aula. A inovação das práticas pedagógicas, para Villafuerte (2020), é definida como a capacidade dos professores de gerar propostas alternativas e soluções eficazes que permitam o atendimento de todas as diversidades na sala de aula regular e reduzam a incidência de discriminação e exclusão.

Espinoza, Hernández e Ledezmac (2020) realizam um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão de aluno com deficiência. As autoras citam a realidade de vários países dentre eles: Finlândia, África do Sul e Japão. Na Finlândia, as práticas pedagógicas são ações permanentes onde se aplicam metodologias inovadoras. A aprendizagem é organizada em pequenos grupos (entre pares) de acordo com a complexidade das competências. Na África do Sul, as práticas tendem a considerar metodologias convencionais de ensino. Costumam ser muito específicas para alunos com dificuldades de aprendizagem, uma abordagem centrada no déficit, diferentemente da Finlândia que se volta para a diversidade dos alunos. No Japão, os professores, devido à sua formação limitada, não têm ferramentas pedagógicas suficientes para enfrentar uma sala de aula inclusiva. Por isso, os professores declaram que realizam poucas práticas pedagógicas com esse intuito.

As mesmas autoras identificaram e compararam as práticas pedagógicas inclusivas de 88 professores, da Região de Coquimbo, no Chile. Perceberam que os participantes geralmente fazem mudanças no planejamento, na metodologia, na avaliação, nas condições físicas da sala de aula e no uso do tempo. A partir dos achados, ficou evidente não haver homogeneidade nas práticas inclusivas já que há distinções entre as escolas, os discentes, a formação docente e até mesmo o gênero (as mulheres utilizam mais práticas educativas que os homens). A resistência e a falta de conhecimento dos professores quanto à inclusão, a sobrecarga a que estão submetidos, o contingente e a diversidade (escola tem muitos imigrantes) de alunos dificultam o processo de aplicação dessas práticas.

Com a leitura do artigo de Espinoza, Hernández e Ledezmac (2020) é possível depreender que a utilização das práticas pedagógicas, com uma abordagem inclusiva, não deve ser voltada para o déficit dos alunos, mas sim, centrada na diversidade, gerando uma cultura de participação e aprendizagem ativa e não passiva. Da mesma forma, a implementação em sala de aula de práticas inclusivas não deve ser um movimento isolado do docente, deve haver apoio financeiro, político, das secretarias em nível estadual e municipal, e, dentro dessas medidas, deve ser disposta a formação continuada dos professores.

Cedillo et al. (2015) realizaram um estudo com 32 professores de três estados do México fazendo uma comparação entre as práticas pedagógicas utilizadas em escolas regulares e nos *Centros de Atención Múltiple* - que correspondem às instituições especializadas (ou antigas

escolas especiais) aqui no Brasil. Os resultados indicam que o corpo docente desses Centros aplica mais práticas inclusivas do que seus colegas das escolas regulares. Os autores, acreditam que isso ocorre devido às condições de trabalho nas escolas regulares com muitos alunos, a falta de conhecimento sobre as deficiências, um planejamento que não abarca os alunos com deficiência.

Vieira et al. (2020) em investigação realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória/Espírito Santo buscaram identificar as contribuições de Philippe Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Encontraram uma preocupação exacerbada com os “laudos” e uma crença de que os alunos da Educação Especial são ineducáveis, ressaltando que mediamos a aprendizagem de pessoas, e não de suas deficiências. Os autores chegaram à conclusão de que a formação continuada (teoria/prática) de professores “[...] se mostra como uma ação potente para a constituição de práticas pedagógicas comprometidas com o direito à educação” (p. 519). Além disso, sugerem uma atuação mais incisiva dos gestores escolares e a inclusão da formação docente como uma política pública para que isso se reflita nas práticas pedagógicas inclusivas.

Oliveira e Lima (2015) elencaram as práticas pedagógicas que uma professora, do 3º Ano do Ensino Fundamental, de Ananindeua/PA, colocou em exercício para promover a inclusão de seus 32 alunos, sendo quatro com deficiência. Dentre as medidas tomadas por essa entrevistada destacam-se:

- a) Cantinho da leitura: em dupla e escolha livre;
- b) Caixa de jogos de alfabetização;
- c) Socialização (planejamento, participação, envolvimento e interesse dos educandos) com as docentes da Sala de Recursos Multifuncionais;
- d) Sistema de ajuda mútua na classe, ficando alguns alunos responsáveis por apoiar os colegas com dificuldades de aprendizagem;
- e) Visita semanal da professora de AEE durante as suas aulas;
- f) Situações didáticas considerando a faixa etária, a forma como aprendem, os ritmos de aprendizagem e as suas diferenças;
- g) Estratégias interativas como práticas de letramento.

Durante a entrevista a Professora que participava da investigação relatou materiais, equipamentos, brinquedos, materiais prontos e outros, confeccionados por ela:

[...] busco recursos visuais, tais como letras móveis, fichas com letras em diversos tamanhos, calendário, fita métrica, régua, números móveis, fichas com numerais, dinheirinho, revistas, encartes, som, jogos com letras, jogo da memória envolvendo

escrita e leitura, material dourado, blocos lógicos, dominó de matemática, bingo de letras, bingo de palavras, bingo de frases, livros variados de literatura do acervo, jogos com rimas, alfabeto manual, cruzadinhas, computador, teclado do computador [...] fichas de palavras, crachás com nomes em letras de forma e cursiva, fichas com o nome completo da turma, fichas com os nomes dos dias da semana, brinquedos dos alunos, fichas com os nomes dos meses do ano, mapa, jornal, tesoura, cola, data show, som, dvd, vídeos, jornal, revistas entre outros recursos que sejam acessíveis para a aquisição do processo de alfabetização (informação verbal) (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 155).

Com essa pesquisa podemos entender que a prática pedagógica vai desde pequenas mudanças até as mais complexas. As atividades devem ser articuladas à forma como os educandos constroem o seu aprendizado e o professor deverá observar se realmente estão aprendendo. A prática pedagógica deve ser capaz de levar o docente à autorreflexão crítica de suas próprias concepções, aulas e ações. A convivência grupal, as atividades lúdicas, as estratégias interativas e colaborativas podem ir ao encontro da heterogeneidade da turma e chegar ao aprendizado propriamente dito.

Entende-se, portanto, que as práticas pedagógicas se correlacionam com a formação inicial e continuada dos professores. Isso ocorre devido ao fato de que quanto melhor a qualidade de tais formações maior a possibilidade de o docente desenvolver um trabalho que alcance mais alunos, independente de apresentarem deficiência ou não. Além disso, acreditamos que o professor deve buscar na autoformação a completude de seu trabalho dentro de sala de aula, aperfeiçoando sua metodologia, suas práticas educativas e realizando as adaptações pedagógicas e curriculares necessárias.

Vemos então que a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 foi importantíssima para iniciar os primeiros movimentos para a inclusão de pessoas com deficiência no país. Nesse documento, potencializou-se a Educação Especial, como modalidade da Educação Básica; depois, “obrigou” a matrícula desses alunos no ensino regular de modo a considerar suas necessidades específicas; na sequência, exigiu-se adequações advindas das escolas, dentre elas propôs flexibilizações e adaptações curriculares; ainda, estabeleceu-se as salas multifuncionais e o atendimento educacional especializado; exigiu-se que professores das classes comuns e da educação especial fossem capacitados e especializados; por fim, salientou a importância da eliminação de todas as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante do que está prescrito na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, entendemos que foram necessárias muitas mudanças, mas sobretudo na formação dos professores. Esses não tinham, até então, em sua formação inicial (disciplinas ou conteúdos na graduação) que contemplava a Educação Especial e não havia ainda formações continuadas (não como há hoje) de fácil acesso

que abrangesse o assunto. Foi necessário então investimento do governo, criação de projetos de formação, mudanças no currículo das licenciaturas e constantes ofertas de formações pelas instituições escolares.

Desde então, se passaram 21 anos. Tempo este que acreditamos ser suficiente para uma melhora na oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no Brasil. Perante o exposto, nos propusemos a pesquisar de que forma a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, tem sido implementada em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano. Para tal, propusemo-nos a investigar sobre a atuação dos professores do ensino regular que têm alunos com deficiência; também, pretendeu-se analisar do Projeto Político Pedagógicos (PPP) dessas duas instituições averiguando sua adequação ou não, com relação à referida Resolução; bem como, entrevistar gestores e coordenadores pedagógicos, responsáveis pelas escolas investigadas, ouvindo delas sobre como a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem sido implementada.

Pretende-se, depois de aplicadas todas as fases desta pesquisa produzir um documento de apoio orientador a docentes para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço da sala de aula. A opção por escolher o professor como foco de nosso produto educacional é advinda de nosso Referencial Teórico, aqui apresentado, e que os autores investigados colocam o professor como mediador da inclusão.

No próximo capítulo será apresentada uma Revisão Integrativa da Literatura sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão. Este trabalho teve como foco identificar publicações mais recentes sobre a formação dos professores, quanto à inclusão de alunos com deficiência.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Esta revisão integrativa é um recorte da análise inicial de nossa dissertação de Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica. Abrange a temática “inclusão escolar” numa proposta de intervenção na formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

O tema geral surgiu a partir de uma preocupação da pesquisadora no que se refere ao trabalho pedagógico que, muitas vezes, não tem sido realizado pelo professor docente de sala de aula com o aluno que possui necessidades educacionais especiais. Tal inferência é advinda de leituras realizadas até o momento, bem como das experiências vividas pela pesquisadora há mais de 34 anos na educação. Diante dessa inquietação, fica o questionamento: Qual o foco dado nas publicações mais recentes sobre a formação dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência?⁷

Estudos realizados e utilizados por nós neste texto, constataam que existe uma lacuna entre a formação inicial (teoria) e a sala de aula (prática). Nota-se que, muitas vezes, a escola não tem conseguido cumprir o seu papel inclusivo devido à falta de preparo do professor para atendimento das especificidades do público-alvo da Educação Especial. Tal “despreparo” se dá por um conjunto de questões: falta de investimento dos órgãos competentes; falta de vontade dos próprios professores devido à desvalorização da carreira e sobrecarga de trabalho; formações iniciais e continuadas generalizadas, sem foco nas necessidades concretas e diárias dos professores (MANTOAN, 2003; CARVALHO, 2004; SÁNCHEZ, 2005, JANNUZZI, 2012).

De acordo com Mantoan (1997, p. 142), “[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas [...]”. Entretanto, Carvalho (2004, p. 14) destaca que “[...] os professores alegam (com toda razão) que, em seus cursos de formação, não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial”.

Segundo Sánchez (2005), a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, e nenhum indivíduo deve ser segregado em razão da sua deficiência ou de sua dificuldade de aprendizagem. Continuando, a autora afirma que a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem e como um meio de assegurar

⁷ Tal pergunta norteia apenas este capítulo e não a dissertação como um todo, no caso, é a questão norteadora desta Revisão Integrativa.

que os alunos que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos de seus colegas sendo escolarizados em uma escola regular.

Considerando que a inclusão escolar é um processo universal de educação para todos, em que temos como registro documentos internacionais norteadores da inclusão das pessoas com deficiência: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990), reiterada por meio da Declaração de Incheon, Fórum Mundial de Educação (2015) com o objetivo de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (BRASIL, 2008). Além disso, expressa na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no Artigo 205, assegura a educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, como um direito de todos.

Tendo como parâmetros as políticas educacionais existentes, fica evidente que a escola de hoje precisa ter um novo olhar, e, isso implica na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 32) adverte “Do meu ponto de vista, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos”.

Sabendo que a matrícula e permanência do aluno com deficiência tem sido efetivada dentro da escola regular, e que estudos utilizados por nós no Referencial Teórico (MANTOAN, 2003; JANNUZZI, 2012), indicam que o professor tem encontrado frequentemente dificuldades em atender alunos com deficiência em suas turmas, estabelecemos como objetivo para este estudo: mapear a produção científica atual que aborda sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica com vistas na formação docente. Pensando nisso, realizamos uma Revisão Integrativa da literatura de modo a compreender o foco dado, pelos pesquisadores, a questões que abrangem a inclusão e a formação docente.

A metodologia utilizada para efetivação deste trabalho é uma Revisão Integrativa de cunho não experimental, qualitativa, exploratória-descritiva, bibliográfica. O resultado obtido através da investigação realizada torna-se possível compreender que o processo educativo inclusivo necessita de profissionais comprometidos e especializados para desenvolver métodos e atividades diferenciadas que atendam às reais e pontuais necessidades dos alunos com deficiência, propiciando aprendizado e desenvolvimento de potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Vale acrescentar que a universidade tem um papel fundamental na formação de sujeitos com atitudes e práticas que respeitem e valorizem a diversidade posta pela contemporaneidade

e que os egressos tenham competências para “[...] construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos” (GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 4). Cabe-nos então, concluir que o professor possui papel decisivo neste processo, pois, caso a formação docente aconteça de forma precária aliada à má mediação pedagógica, certamente não se efetivará o processo de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto da educação básica.

Ainda, vale registrar que, para Vygotsky (2007), a interação (principalmente a realizada entre indivíduos face a face) tem uma função central no processo de internalização, pois “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (p. 24). Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor. Ainda, outro aspecto mencionado é que “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 61).

O presente trabalho fundamenta-se teoricamente nos estudos de Carvalho (2004), Mantoan (1997, 2003), Sánchez (2005), Jannuzzi (2012) que discutem a educação especial na perspectiva inclusiva, os desafios de atender os estudantes em suas necessidades e especificidades no ensino regular.

O estudo tem como âncora as três principais legislações brasileiras, desde a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), nos artigos 205 e 206, onde afirma-se, respectivamente, “[...] a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Também, na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, Art. 2º).

Por fim, o presente trabalho respalda-se na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146, de 2015. Em seu capítulo IV, Art. 27, diz que a educação se constitui como um direito da pessoa com deficiência, de modo que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO INTEGRATIVA

Em todo o campo da ciência, a pesquisa científica está presente. Ela é um procedimento que o investigador utiliza a fim responder ou aprofundar sobre o estudo de um fenômeno. Dessa forma, o presente capítulo, trata-se de uma pesquisa delineada como uma revisão da literatura, do tipo Revisão Integrativa, que, segundo Whittemore e Knafl (2005), permite sistematizar a investigação, encontrar e selecionar publicações relevantes. O enfoque dado é de cunho descritivo/qualitativo, que segundo Gil (2008), visa analisar e descrever as ideias e opiniões encontradas nos textos selecionados, sem intervir nos achados, estabelecendo relações entre as suas variáveis.

A investigação foi realizada durante os meses de agosto a outubro de 2021. Adaptado do modelo de Whittemore e Knafl (2005), a Revisão Integrativa é constituída por cinco etapas ou fases interligadas, a saber: Identificação do problema, Busca literária, Coleta dos dados, Análise dos dados e Apresentação dos resultados.

- a) **Identificação do problema desta revisão integrativa:** fase de identificação do tema (formação de professores e a inclusão de alunos com deficiência) e seleção do problema de pesquisa (qual o foco dado nas publicações mais recentes sobre formação de professores no ensino regular na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência?).
- b) **Busca literária:** definição das palavras-chave (formação de professores e inclusão), seleção dos bancos de dados e dos critérios de inclusão e exclusão.

Os bancos de dados selecionados, considerando a interdisciplinaridade do tema e tentando ampliar a pesquisa inicial, foram: *Scientific Electronic Library Online* [SciELO], Biblioteca Virtual de periódicos da Capes.

Os critérios de inclusão, foram artigos científicos em português ou inglês, revisados por pares, com recorte temporal entre os anos de 2012 a 2020. As palavras chaves utilizadas foram “inclusão AND formação de professores (SciELO) ou Formação de professores e inclusão (CAPES). Consequentemente os de exclusão, abrangeu publicações fora do recorte temporal e do tema proposto. Buscou-se apenas publicações na área da Educação e de Ensino, observadas publicações em periódicos científicos com Qualis/Capes.

Na primeira busca realizada na base de dados SciELO foram encontrados noventa e seis (96) textos, em todos os índices. Com a aplicação de novos filtros a amostra foi reduzida a seis (6) textos, dos quais quatro (4) estavam fora do tema. Sendo assim, restaram apenas dois (2) textos dentro da temática. Desses dois, um (1) era repetido, pois estava contido nas duas bases

de dados (SciELO e CAPES). Subtraindo, ficou apenas um (1) artigo da SciELO para esta análise.

Prosseguindo, realizou-se a busca na base de dados CAPES, seguindo os mesmos critérios da consulta anterior. Na primeira busca foram encontrados nove mil, trezentos e noventa e três (9.393) textos em todos os índices. Com a aplicação dos filtros, a amostra foi reduzida a 31 textos, sendo que quatro (4) eram repetindo dentro da mesma base de dados. Após a exclusão dos textos repetidos, restaram 27 textos, sendo que 12 foram excluídos por não pertencerem à temática em estudo e/ou por estarem fora do recorte temporal (2012 a 2020). Finalizada a seleção, do total de publicações encontradas nesta consulta, restaram 15 artigos para a análise.

No Quadro 1, temos a dinâmica realizada na seleção dos artigos.

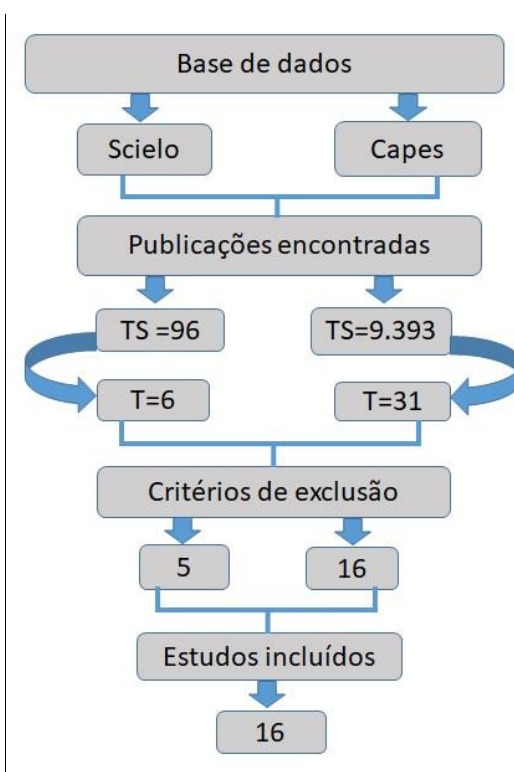
Quadro 1 - Termos utilizados na pesquisa e resultados em cada uma das bases

| Base de dados | Termos da pesquisa avançada | Pesquisas encontradas | Pesquisas com critérios de inclusão |
|---|--|------------------------------|--|
| SciELO | TS= (inclusão AND formação de professores) | 96 | 6 |
| Capes (título) | Formação de professores e inclusão | 9.393 | 31 |
| Total de pesquisas encontradas | | 9.489 | 37 |
| Aplicação de critérios de exclusão (fora do tema; fora do recorte temporal) | | SciELO e CAPES | 21 |
| Resultado encontrado após aplicação de critérios de inclusão (temática; ano; repetição, revisão por pares) | | | 16 |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

- c) **Coleta de dados:** a partir dos critérios estabelecidos, as publicações foram identificadas, pré-selecionadas e selecionadas, conforme descrito no fluxograma de filtros constantes da Figura 1, na página seguinte.
- d) **Análise de dados:** registro dos dados, classificação e análise das publicações. Após a seleção dos artigos, foi realizada a leitura das publicações na íntegra, buscando identificar dados relacionados à pesquisa, tais como: local da publicação, qualis, título, autores, palavras-chave, objetivo, metodologia e conclusão.

Figura 1 - Fluxograma da fase de Coleta de dados da Revisão Integrativa.



Fonte: Elaborado pela Autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Em seguida, realizou-se a análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados utilizando como referencial metodológico Bardin (2016), seguindo o percurso proposto por Fernandes-Sobrinho (2016, p. 127).

A partir da realização da leitura flutuante e, posteriormente, da releitura minuciosa dos artigos, realizou-se o agrupamento dos textos em duas (2) categorias (conforme Quadro 2), seguindo o critério semântico proposto por Bardin (2016).

Quadro 2 - Categorias analíticas decorrentes da Revisão Integrativa

| Categorias | Temática das publicações | Codificação do artigo |
|------------------|--|-----------------------|
| Formação inicial | A formação de professores/as de Geografia e a questão da inclusão dos/as estudantes com deficiência. | 1 |
| | A Educação Física e a sua importância para a inclusão de pessoas com deficiência na escola. | 2 |
| | Verificar se, dentre três temáticas, comumente usadas em formações de professores para a Educação Especial, alguma apresentaria maior potencial para promover mudanças de atitudes sociais em estudantes de licenciaturas. | 3 |
| | Lacunas da formação inicial dos profissionais de Educação Física sobre o tema inclusão dentro do ambiente escolar, através de uma análise de currículo. | 9 |
| | Investigar as impressões de futuros professores do curso de licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp sobre a docência na Educação Infantil com Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE). | 13 |

| | | |
|--|---|----|
| | Inclusão de alunos com Deficiência Visual no ensino regular. | 15 |
| Formação continuada | Formação de professores reflexivos, bem como em conhecimentos sobre o atendimento de alunos com NEE em contextos escolares inclusivos. | 4 |
| | Formação de professores de Geografia e suas práticas para estudantes surdos em escolas municipais de Uberlândia/MG. | 5 |
| | Formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais em Abaeté, Minas Gerais. | 6 |
| | Formação continuada de professores frente às demandas colocadas pelas políticas de inclusão escolar voltadas para pessoas com deficiências intelectual. | 7 |
| | Formação de professores tomando como referência a inclusão de alunos com deficiência no sistema formal de ensino. | 8 |
| | Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar, considerando distintos tempos e posições na tentativa de reconhecer/ler esse aluno. | 10 |
| | Formação de Professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas institucionais de inclusão. | 11 |
| | Educação Especial e inclusão escolar: em foco as práticas curriculares e a formação de professores. | 12 |
| | Estudos sobre processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) contribuindo para a formação de professores. | 14 |
| (Auto) biografia e inclusão: experiências de professores e alunos no ensino médio. | 16 | |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022) a partir dos dados da pesquisa

e) **Apresentação dos resultados:** com a descrição do que foi encontrado na base de dados, bem como descrição da pesquisa, tornou-se possível a construção deste capítulo.

Na primeira busca realizada foram encontradas 9.489 nas duas base de dados: SciELO (96 textos) e CAPES (9.393 textos). Com a aplicação dos filtros, os textos foram reduzidos a 31 publicações. Utilizando-se dos critérios de inclusão e exclusão a amostra foi reduzida a 16 artigos. Vale comentar que apesar da quantidade de textos encontrados ser em número inferior ao esperado, torna-se imprescindível esclarecer que a busca avançada foi aplicada com rigor, por duas vezes, procurando minimizar a margem de erros na seleção dos textos.

Das publicações encontradas foram incluídos dados para análise quantitativa referentes ao(s) pesquisador(s), ao título, ao local, o qualis e o ano da publicação da pesquisa. Realizou-se o mapeamento das produções, cujo título trouxesse formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. Os artigos foram organizados no Quadro 3, por ordem de ano de publicação decrescente.

Quadro 3 - Publicações incluídas na pesquisa

| Cod. | Autor | Título | Revista | Qualis | Ano |
|------|--|---|--|-------------|------|
| 1 | MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa E. M. Wypczynski; MAURICIO, Suelen Santos | Formação docente e inclusão na educação básica: movimentando narrativas de professores/as de Geografia | Horizontes (Bragança Paulista, Brazil) | Educação B1 | 2020 |
| 2 | SILVA NETO, Antenor de Oliveira; SOUZA, Lúcio Marques Vieira; ALMEIDA JÚNIOR, Cássio Murilo Lima; PINTO, Daniel Neves; SANTOS, Jorge Rollemberg dos; AMORIM, Simone Silveira. | Educação Física, formação de professores e inclusão | <i>Research, Society and Development</i> | Educação B4 | 2020 |
| 3 | TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves | Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial | Revista Brasileira de Educação Especial | Educação A2 | 2019 |
| 4 | VITALIANO, Célia Regina | Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa | Pro-posições | Educação A1 | 2019 |
| 5 | PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo | Formação e prática pedagógica de professores de geografia para a inclusão de estudantes surdos | Geografia, ensino & pesquisa | Educação B4 | 2019 |
| 6 | SORDI, Denise de | Desafios das ações de inclusão social: formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais em Abaeté, Minas Gerais | Em extensão | Educação B4 | 2017 |
| 7 | PLETSCH, Marcia Denise; ARAUJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa | Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual | Periferia (Duque de Caxias) | Educação B4 | 2017 |
| 8 | NASCIMENTO, Ilma Vieira do; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de | A formação de professores no contexto de uma política de inclusão | Revista Cocar | Educação B1 | 2016 |
| 9 | ZANCHETA, Barbara Darbem; CAETANO, Wagner Aparecido; BEZERRA, Janaína Pereira Duarte | Formação inicial de professores de educação física e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais | <i>Colloquium Vitae</i> | Educação C | 2016 |
| 10 | SCHERER, Larissa Costa Beber | Três tempos de leitura: uma experiência em formação de professores no contexto da Inclusão escolar | Estilos Clin | Educação B1 | 2015 |

| | | | | | |
|----|---|--|-----------------------------|-------------|------|
| 11 | SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina; MELO, Sandra Cordeiro de | Formação de professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão | <i>RevistAleph</i> | Educação B4 | 2015 |
| 12 | PLETSCH, Marcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; LIMA, Marcela Francis Costa | Experiências do observatório em educação especial e inclusão escolar: em foco as práticas curriculares e a formação de professores | e-Mosaicos | Educação B5 | 2015 |
| 13 | SILVA, Marina Sampaio da; RINALDI, Renata Portela | Formação inicial e inclusão na educação infantil: o trabalho docente a partir da ótica de Futuros professores | <i>Colloquium humanarum</i> | Educação B3 | 2013 |
| 14 | VITALIANO, Celia Regina; NOZI, Gislaine Semcovici; VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa | Grupo de estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: contribuindo para formação de professores | Revista Cocar | Educação B1 | 2013 |
| 15 | LIMA, Maria da Conceição Barbosa; CASTRO, Giselle Faur de | Formação inicial de professores de física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular | Ciência & educação | Educação A1 | 2012 |
| 16 | LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar Lopes; COSTA, Mifra Angélica Chaves da; AQUINO, Shirleyanne Santos. | Narrativas de formação, (auto) biografia e inclusão: experiências de professores e alunos no ensino médio | Holos (Natal, RN) | Educação B2 | 2012 |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Após aplicação dos critérios de exclusão, restaram 16 publicações, todas advindas de Programas de pós-graduação na área de educação, ficando assim distribuídas, conforme o Qualis de avaliação em EDUCAÇÃO: duas publicações em A1, uma em A2, quatro em B1, uma em B2, uma em B3, cinco em B4, uma em B5, uma em C.

Dos textos selecionados, somaram-se um total de 37 pesquisadores. A maioria dos pesquisadores possuem graduação na área de educação, sendo: História (dois), Educação Física (sete), Pedagogia (quinze), Física (três), Geografia (cinco), Filosofia (um), Matemática (um), Educação Especial (um). Os demais autores na área das Ciências Sociais Aplicadas: Ciências Contábeis (um), e na área da Saúde: Psicologia (cinco). Dentre as graduações listadas importa informar que alguns dos pesquisadores (quatro) possuem mais de uma habilitação (área de conhecimento).

Em predominância a esta temática, os pesquisadores são oriundos de programas de pós-graduação em Educação, bem como, as publicações concentram-se em quatro regiões, a saber: sudeste (doze), norte (duas), nordeste (uma), sul (uma), conforme revistas listadas (Quadro 3).

Em relação aos tipos de pesquisas encontradas, quanto aos meios, não experimentais. Quanto à análise de dados a predominância é qualitativa. Em relação aos objetivos, são explanatórios e descritivos. E, no que se refere aos procedimentos técnicos, diversificam em: bibliográfica, documental, intervenção, colaborativa, estudo de caso, pesquisa-ação com abordagem etnográfica. Os pesquisadores, em sua maioria, utilizaram como instrumentos para coleta de dados a observação, questionários e entrevistas semiestruturadas.

A partir da identificação semântica, duas categorias temáticas emergiram da análise: formação inicial e formação continuada. Estas categorias convergem para o fortalecimento no que se refere ao contexto da formação de professores, parametrizada na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2.1.1 Formação Inicial

Nesta categoria agrupam-se seis publicações em que os autores analisam a eficácia da formação inicial, buscando perceber se existem lacunas na formação dos futuros profissionais da educação. Dos trabalhos selecionados, observou o tema da pesquisa e a unidade de registro: formação inicial/ou de professores; educação inclusiva/ou especial.

No que se refere à temática, os textos trouxeram a seguinte composição: a) manifestações e percepções de professores/as de Geografia sobre os saberes e fazeres da docência com estudantes com deficiência; b) Educação Física e a sua importância para a inclusão de pessoas com deficiência na escola; c) mudanças de atitudes sociais em estudantes de licenciaturas a partir da aplicação temáticas usadas em cursos de formações de professores; d) lacunas da formação inicial dos profissionais de Educação Física sobre o tema inclusão dentro do ambiente escolar; e) impressões dos licenciandos em Pedagogia sobre a docência na Educação Infantil com estudantes público-alvo da Educação Especial; f) evoluções apontadas pelos futuros docentes frente ao tema de inclusão de alunos com Deficiência Visual.

O primeiro artigo analisado é dos autores Martins Junior, Martins e Maurício (2020). A investigação ancora-se na abordagem qualitativa de caráter exploratório, referendada num estudo bibliográfico, onde foi realizada a análise de conteúdo das narrativas dos/das professores/as de Geografia sobre os saberes e fazeres da docência acerca da inclusão das pessoas com deficiência no processo de escolarização. As análises declinaram-se sobre os fenômenos, as práticas e as dificuldades que esses docentes vivenciam e enfrentam no cotidiano escolar, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. A pesquisa mostra a importância da formação inicial e continuada em favor de qualificar as

práticas pedagógicas com foco na promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço da escola.

O segundo texto analisado nesta categoria é de Silva Neto *et al.* (2020), o artigo é uma revisão reflexiva com uma abordagem qualitativa. Objetivou-se compreender a Educação Física junto à educação inclusiva e ao processo de formação de professores voltada para as pessoas com deficiência dentro da escola. Os autores relatam que a Educação Física possui um forte potencial para a inclusão de alunos, independentemente do nível e do tipo de deficiência. Os pesquisadores concluem dizendo que, é essencial que a formação do professor de Educação Física o conduza a uma ação reflexiva e o estimule para o contexto social que a escola está inserida, despertando-o constantemente sobre a sua prática.

O terceiro documento estudado é das autoras Torres e Mendes (2019). Tratou-se de uma pesquisa experimental com um delineamento de pré-teste-intervenção-pós-teste. A análise propôs-se averiguar se dentre três temáticas usadas em formações de professores para a Educação Especial, se alguma delas possibilitaria a mudanças de atitudes sociais em estudantes de licenciaturas. Durante a pesquisa foi aplicado testes estatísticos e, por meio destes, verificou-se que não houve diferença significativa nas atitudes dos estudantes para cada uma das temáticas testadas entre as salas. As autoras concluem dizendo que, a formação deve instigar reflexões nos professores, convertendo-se em atitudes pedagógicas promissoras com vistas no sucesso da educação inclusiva.

O quarto artigo analisado é de Zancheta, Caetano e Bezerra (2016), os autores buscaram investigar as lacunas da formação inicial dos profissionais de Educação Física sobre o tema inclusão dentro do ambiente escolar. A abordagem metodológica adotada na pesquisa foi de caráter qualitativo, onde possibilitou aos pesquisadores perceberem lacunas pontuais quanto à formação de professores de Educação Física, necessitando de reestruturação nas grades curriculares dos referidos cursos de licenciatura.

O quinto texto selecionado foi das autoras Silva e Rinaldi (2013). As pesquisadoras buscam conhecer as impressões de futuros professores do curso de licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp, sobre a docência na Educação Infantil com estudantes público-alvo da Educação Especial. Os resultados empíricos encontrados apoiaram os achados nos documentos oficiais e nas pesquisas, apontando lacunas no currículo da formação inicial do pedagogo na FCT/Unesp para atuar nesse nível de ensino, bem como fragilidades dos conhecimentos vistos na universidade, evidenciando o medo e a insegurança dos futuros docentes para o exercício do magistério.

O último texto analisado desta categoria é das autoras Lima e Castro (2012). O estudo se caracteriza como uma pesquisa intervenção. A metodologia utilizada foi a de investigação, uma vez que as pesquisadoras interpretaram o discurso escrito de licenciandos. No que se refere à semântica, objetivaram perceber as evoluções apontadas pelos futuros docentes frente ao tema de inclusão de alunos com deficiência visual, a partir de suas próprias reflexões sobre os debates gerados em aula. Através do trabalho realizado, nota-se evolução do pensamento dos licenciandos, pois demonstram sensibilização refletindo sobre melhores adequações pedagógicas para o atendimento da inclusão de pessoas com deficiência no espaço da sala de aula.

Entende-se que, nos cursos de licenciatura as disciplinas voltadas para a Educação Especial precisam assumir novas metodologias, pois, apenas serem ministradas em caráter reflexivo não tem sido suficiente para o atendimento da formação de professores que atuarão futuramente em escolas regulares onde possuem alunos com deficiência. Mas, infelizmente, a literatura tem revelado que os professores recém-formados, os quais experienciaram esse tipo de disciplina durante a graduação, revelam sentir-se despreparados para lidar com estudantes público-alvo da Educação Especial (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2017).

Ainda, Miranda (2011, p. 137) assinala que “[...] a implantação de uma política inclusiva, com vistas a garantir um ensino de qualidade e aprendizagem de todos os alunos, implica num compromisso com a formação dos professores voltados para esse princípio”. Lima e Castro (2012) concordam com essa ideia e defendem que não há inclusão sem mudança de pensamento e de atitude dos profissionais da educação.

Por fim, analisando a categoria como um todo, infere-se que existem lacunas pontuais quanto ao tema “formação inicial de professores”, bem como urgência na reestruturação metodológica e nas grades curriculares dos cursos de graduação em atendimento à educação especial. Evidencia-se, também, nos textos aqui analisados, o medo e a insegurança dos futuros profissionais para o exercício da docência com alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

2.1.2 Formação Continuada

Nesta categoria agrupam-se dez publicações, das quais discutem a formação continuada de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica, bem como reflexões suscitadas pelos docentes nos encontros formativos. Os pesquisadores trazem algumas reflexões sobre as dimensões que envolvem a formação

continuada de professores frente às demandas colocadas pelas atuais políticas de inclusão em ambientes escolares, dirigidas às pessoas com deficiência.

Nesta categoria as publicações trazem as seguintes temáticas: a) Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; b) Formação e prática pedagógica de professores de Geografia para a inclusão de estudantes surdos; c) Formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais; d) Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual; e) Formação de professores no contexto de uma política de inclusão; f) Três tempos de leitura: uma experiência em formação de professores no contexto da Inclusão Escolar; g) Experiências do Observatório em Educação Especial e Inclusão Escolar: em foco as práticas curriculares e a formação de professores; h) Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Políticas e práticas de inclusão; i) Grupo de estudos sobre a inclusão de alunos com NEE: contribuindo para formação de professores; j) Narrativas de formação: experiências de professores e alunos no Ensino Médio.

Dos trabalhos selecionados nessa categoria, foi observado a unidade de registro: formação docente/ou de professores; educação especial; inclusão escolar.

O primeiro texto analisado é de Vitaliano (2019), a autora desenvolve a pesquisa através do procedimento técnico estudo de caso, descrevendo os resultados de uma pesquisa colaborativa. Este processo parametrizou na perspectiva de formação de professores reflexivos, como também, em conhecimentos sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), em contextos escolares inclusivos. Através dos resultados obtidos evidencia-se que, no início, os professores enfrentavam dificuldades para realizar a inclusão dos alunos com deficiência. Por meio de ciclos de estudos, reflexões sobre a prática e da participação da pesquisadora no espaço escolar, constatou-se que os docentes se tornaram mais seguros para efetivar a inclusão de seus alunos com deficiência em sua sala de aula.

Prosseguindo, temos o artigo de Pena e Sampaio (2019). As autoras valeram-se da pesquisa qualitativa, por meio de dois instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada e a observação. Objetivou-se conhecer, em especial, a formação dos profissionais que atuam com os estudantes surdos; as metodologias e os materiais didáticos de Geografia utilizados; a eficiência dos recursos visuais; os apoios oferecidos para a melhoria da prática pedagógica; e os processos de intervenção para que os estudantes surdos tivessem maior sucesso escolar. As pesquisadoras concluem seus estudos afirmando que o ensino inclusivo não está sendo realizado, uma vez que a maioria dos professores de Geografia não estão capacitados para lecionar para estudantes surdos.

O próximo trabalho analisado é o artigo da pesquisadora Sordi (2016). A autora apresenta experiências extensionistas do projeto “Da forma à ação de professores para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais”. O projeto tem por proposta a implantação de salas de recursos multifuncionais e o desenvolvimento de ações efetivas para o atendimento educacional especializado. No documento traz descrito as principais dificuldades; reflexões e diálogos com os professores cursistas; a trajetória de elaboração e o desenvolvimento do curso.

Continuando, temos o artigo das autoras Pletsch, Araújo e Lima (2017). As pesquisadoras discutem a formação continuada de professores em decorrência das atuais políticas de inclusão escolar dirigidas para pessoas com deficiências, em particular, com deficiência intelectual. Para realização dos estudos, as autoras tomam como referência a análise qualitativa de um Programa de Formação Continuada pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ). Os dados iniciais revelam que ainda existem professores atuantes no AEE que não possuem nenhuma formação em educação especial ou educação inclusiva intervindo diretamente na escolarização dos alunos com deficiência. Em relação à formação em educação especial oferecida aos profissionais das redes municipais de educação, os resultados evidenciaram que não ocorriam processos contínuos e avaliações sobre o impacto dessas formações no cotidiano das escolas. Os dados apresentados indicaram fragilidades de conhecimentos destes sobre a importância de suas mediações frente às demandas da inclusão de alunos com deficiência intelectual.

O próximo artigo analisado é das autoras Nascimento e Carvalho (2017). A análise dessa temática apoia-se em estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, por professores que desenvolvem pesquisas no campo da formação de professores e da educação especial. O texto versa sobre a formação de professores tomando como referência a inclusão de alunos com deficiência no sistema formal de ensino. As pesquisadoras abordam instrumentos legais, os quais trazem prescrições sobre a necessária formação inicial e continuada de professores como condição para efetivar a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema escolar. As autoras revelam que a educação inclusiva veio conquistando espaço no ranque das políticas educacionais, concomitante às mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação de professores por força de reformas educacionais.

Prosseguindo, o próximo artigo analisado é da autora Scherer (2015). O texto decorre de uma pesquisa realizada em dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa tematiza a formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar, considerando distintos tempos e posições na tentativa de reconhecer/ler esse aluno. Propõe a leitura como ato de

reconhecimento. Desta forma, o professor assume três tempos e posições na tentativa de reconhecer o aluno visando construir um trabalho escolar.

Outra publicação que compõe esta categoria é o artigo das autoras Santos, Santiago e Melo (2015). Pesquisa de ordem qualitativa, onde utilizou-se a análise de conteúdo para fins de tratamento dos dados. Neste texto, as pesquisadoras apresentam um mapeamento das entrevistas realizadas sobre o eixo formações de professores para a inclusão escolar e a proposta do I Ciclo de Formação de Professores para a inclusão, que trata-se de um desdobramento das reflexões suscitadas pelos professores durante as entrevistas coletivas. Através dos resultados apresentados, conclui-se que, a participação na pesquisa tem sido uma experiência enriquecedora em relação à formação e troca de experiência em diversos contextos.

O próximo documento a ser analisado é das autoras Pletsch, Oliveira e Lima (2015). As pesquisadoras objetivaram sintetizar resultados sobre suas investigações no que se refere aos impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas práticas curriculares dos professores e a sua formação, assim como no desenvolvimento de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, em particular, com deficiência intelectual e múltipla. A análise foi desenvolvida a partir de pesquisa de campo na perspectiva qualitativa.

Os autores Vitaliano, Nozi e Vioto (2013), descrevem em seu artigo o processo de desenvolvimento e os resultados de um projeto de extensão que se constitui em um grupo de estudos sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), tendo como colaboradores professores e gestores da rede regular de ensino, estudantes do curso de Pedagogia e de Mestrado em Educação, e docentes universitárias. O projeto teve a duração de um ano e meio, totalizando 26 encontros, por meio de estudos teóricos e metodológicos, estudos de casos e planejamento de práticas educacionais. Os resultados evidenciaram que os procedimentos foram efetivos para minimizar as dificuldades sentidas pelos professores em relação à questão em foco.

Último texto desta categoria, as pesquisadoras Leandro, Costa e Aquino (2012), tratam de narrativas de formação na voz de professores e alunos centradas na carreira e nas trajetórias escolares com experiências de inclusão. Fica evidente através “das vozes” dos alunos surdos a importância de repensar o que precisa mudar na Educação Brasileira. O texto deixa claro que para o atendimento no que se refere a formação de alunos com deficiência no Ensino Médio na escola regular é necessário que haja mudança de paradigma na educação. Através das bibliografias dos alunos e professores, fica o questionamento se realmente a educação atinge a todos e se é feita com qualidade. As autoras finalizam dizendo que ainda existem professores

com pouca familiaridade teórica e prática para lidar com as limitações dos alunos e promover um ensino de qualidade para todos.

Através das leituras realizadas nesta categoria, percebemos que há falhas no processo de inclusão e permanência dos alunos com deficiência, o que vai apontar lacunas no Sistema Educacional Brasileiro. No que se refere a formação continuada dos professores, os dados indicaram a fragilidade de conhecimentos destes sobre a importância de suas mediações, especialmente, frente às demandas da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares de ensino. A este respeito, cabe dizer, que além da falta de conhecimento dos docentes, suas práticas também podem ser comprometidas pela escassez de formação continuada e inexistência do trabalho colaborativo.

Diante dessa conjuntura, acreditamos que as formações continuadas de professores com vistas à participação ativa dos docentes e autoformação, é um dos caminhos que precisam ser trilhados, com urgência, por todos os profissionais envolvidos neste processo, pois, se assim for cumprido, estaremos em consonância com as normativas vigentes no que se refere a educação especial na perspectiva inclusiva, e, conseqüentemente, no atendimento de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Após a realização das leituras e análise dos artigos, conclui-se que há lacunas expressivas tanto na formação inicial quanto na formação continuada, assim como escassez de materiais didáticos e recursos metodológicos para o atendimento das especificidades do processo de inclusão e permanência das pessoas com deficiência no espaço da sala de aula, pois o que temos hoje, no que se refere as formações docentes, ainda são insuficientes para atenderem com eficácia os direitos propostos nas resoluções e decretos vigentes.

Vale registrar que independentemente da existência de diagnósticos de alunos com dificuldade, transtorno ou deficiência dentro de uma mesma sala de aula, pressupõe-se que o uso de recursos diversos, acompanhados de metodologias bem elaboradas, muito contribuirá para mediação do ensino-aprendizagem de todos os alunos, independentemente da sua condição física, mental, intelectual ou sensorial, conforme disposto na Lei nº 13.146/2015.

Importante dizer que vivemos em um tempo onde os insucessos educacionais perduram há anos, apontando lacunas persistentes na aprendizagem dos educandos, e, conseqüentemente, vulnerabilidade no sistema educacional brasileiro. Tomando esta linha de raciocínio, fica subtendido que uma parcela considerável de professores docentes apresenta fragilidade na formação inicial/teórica e continuada/prática para lidar com as limitações de seus alunos.

Conclui-se que, as mudanças no cenário educacional brasileiro e, em particular, da educação especial, são urgentes e imprescindíveis, visto que todos os profissionais da educação,

licenciados e licenciandos precisam “enxergam” a Educação Especial, como responsabilidade de TODOS, pois, a inclusão é um investimento imaterial que extrapola os “muros” da escola, e, através de sua efetivação, seremos capazes de promover uma sociedade mais plural, justa e democrática.

Fica registrado que, o tamanho da amostra aqui apresentada, poderá ser um entrave, podendo incorrer em equívocos interpretativos ou de generalizações. Recomenda-se novos estudos nesta temática, utilizando os bancos de programas da área de Ensino, com o propósito de aperfeiçoar a avaliação das publicações direcionadas nessa perspectiva.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo. Será apresentado o tipo de pesquisa, a população e a amostra, a ética nesta pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão, os riscos e benefícios, o convite aos sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a análise dos dados coletados e, por fim, o Produto Educacional.

3.1 TIPO DE PESQUISA

No primeiro momento da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando a plataforma CAPES e ScIELO. Selecionou-se apenas artigos científicos que discutem sobre a inclusão, a formação docente e suas ações inclusivas para com as pessoas com deficiência, no contexto da educação básica.

Esta é uma pesquisa do tipo descritiva, uma vez que procura observar, registrar, analisar e interpretar os fenômenos por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação (RODRIGUES, 2006; BIROCHI, 2015). Da mesma forma, apresenta-se como colaborativa por ser desenvolvida de forma conjunta entre pesquisadores e professores visando a busca do desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2008).

Classifica-se nosso estudo, portanto, como descritivo-colaborativo já que visa investigar duas escolas, elaborar e aplicar um produto educacional e avaliar sua efetividade por esse mesmo grupo de pessoas, visando atender as reais necessidades de formação desses profissionais da educação quanto à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, documental e de campo. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática.

Para Marconi e Lakatos (2008, p. 183), a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Também foi utilizada a análise documental. A pesquisa documental percorre caminhos parecidos da pesquisa bibliográfica, porém a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, o que se designa como fontes primárias (MARCONI; LAKATOS 2008). Neste estudo será utilizado o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das escolas participantes para análise de como essas instituições contemplam a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com relação à inclusão de alunos com deficiência na educação básica.

Ainda de acordo com Lüdke e André (2012) *apud* Fernandes-Sobrinho (2016, p. 121) “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”. Já Bardin (2016, p. 51) define a Análise Documental como sendo “Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Marconi e Lakatos (2008) definem o estudo Pesquisa de Campo como sendo aquela que tem como objetivo conseguir informações e/ou conhecimentos a respeito de um problema o qual se busca responder. De acordo com Gil (2008), o estudo de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorrem naquela realidade.

Apresenta-se, também, uma abordagem quali-quantitativa, pois objetiva a análise de dados traduzindo em números as informações coletadas nos questionários, além de buscar interpretar as opiniões, comportamentos, intenções, os quais não podem ser mensurados numericamente (RODRIGUES, 2006).

Para interpretar e avaliar os dados coletados na pesquisa qualitativa foram necessárias técnicas específicas. Nesta pesquisa, utilizou-se a Análise de Conteúdo baseada na proposta de Bardin (2016), que define a palavra com seus significados como objeto de análise e a mensagem como forma de compreender além dos fatos.

Para Bardin (2016, p. 48), a Análise de Conteúdo designa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Uma característica importante da análise de conteúdo é sua capacidade de produzir inferências, como uma importante característica, que dá ao método relevância teórica a partir

de comparações de informações descritivas. Bardin (2016, p. 38) enfatiza que “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência (ou conhecimentos relativos às condições de produção - eventualmente, de recepção); inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, sendo neste estudo identificadas por Escola 1 e Escola 2. Ambas atendem as mesmas modalidades, turnos e séries a saber: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio regular (1ª a 3ª série), nos períodos: matutino, vespertino e noturno.

A escolha dessas unidades escolares estaduais para a realização da pesquisa se deu por fatores técnicos e pedagógicos, a saber: Escola 1 foi escolhida por ter a maior quantidade de alunos com deficiência, totalizando 34 alunos da Educação Especial matriculados. Além disso, há nela a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno. Já a Escola 2, não tem a sala de AEE e possui a menor quantidade de alunos com deficiência, tendo atualmente 11 deles. Dessa forma, podemos entender que sejam duas Unidades Escolares com realidades distintas em relação à inclusão, podendo assim, nos dar uma maior visibilidade de como os participantes veem esses estudantes e se percebem nesse processo.

As escolas públicas selecionadas têm como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação. A SEDUC, tem por meta a universalização do ensino, a permanência dos estudantes nas unidades escolares, bem como possibilita a qualidade do ensino fundamental e médio, nas modalidades de educação de jovens e adultos, especial, profissional, do campo, indígena, quilombola e a distância.

Este órgão estadual, tinha no ano de 2021, 1.090 unidades escolares, sendo: 791 estaduais (padrão), 154 estaduais de tempo integral, 74 privadas com convênio, 58 estaduais militares, 10 estaduais quilombolas e 03 indígenas. Vale informar que a quantidade informada aqui estes valores numéricos podem variar conforme o reordenamento da rede, municipalização, instalação de novas escolas estaduais militares e finalização de convênio com escolas privadas.

As Coordenações Regionais de Educação são órgãos jurisdicionados à SEDUC, cujas responsabilidades são de apoiar, assessorar, monitorar e avaliar as unidades escolares estaduais do estado, em observância às legislações vigentes, bem como acompanhar o processo de construção do projeto político pedagógico, e de forma articulada, incentivar e valorizar a participação da sociedade. Estas coordenações são divididas por regiões/municípios, ficando sob sua responsabilidade escolas estaduais que ofertam ensino básico.

Entre essas Coordenações, uma delas se encontra localizada no sudeste goiano. Essa CRE tem sob sua jurisdição 06 (seis) municípios e 01 Distrito. Nesta Regional possui 17 escolas com um total de 5.814 alunos, distribuídos nas unidades escolares de acordo com as modalidades, a saber: ensino fundamental anos iniciais e anos finais 2.870; ensino médio regular anual e profissional 2.528; EJA - 2ª e 3ª etapa 381; CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado 35. Vale informar que dentre a quantidade total acima informada (5.814 estudantes), há nesta Coordenação Regional de Educação (CRE) 204 discentes com laudos médicos confirmados entre as deficiências mais diversas, estando nesta seleção alunos autistas - 7, surdez -5, deficiência intelectual - 188, baixa visão - 4. Dentre este grupo (204), existem alunos com deficiência física e síndrome de down combinadas com outra deficiência já citada acima.

Foram escolhidos como amostra para esta pesquisa os professores (efetivos e contratos temporários) que ministram aulas nas turmas onde estão matriculados alunos com diagnóstico de deficiência, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, bem como, os gestores e seus coordenadores pedagógicos das duas escolas públicas estaduais, objeto desta pesquisa. Este grupo de profissionais compõe um total de 47 servidores da educação.

Os professores regentes foram escolhidos na perspectiva de que esse grupo ministre aulas no Ensino Fundamental e Ensino Médio utilizando e promovendo ações que atendam às individualidades dos alunos da Educação Especial, conforme disposto, no artigo 3º, da Resolução CNE/CEB Nº2/2001: “[...] promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 1).

3.3 ÉTICA NA PESQUISA

Todas as fases da pesquisa foram seguidas rigorosamente as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Como medida de precaução e proteção aos participantes, a pesquisa iniciou-se somente após a aprovação do CEP/IF Goiano, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo aprovada pelo número 4.949.878, no dia 02 de setembro de 2021.

Os nomes dos participantes foram protegidos, não identificando os voluntários na divulgação dos resultados, o que garante o anonimato. Os pesquisadores preservam a identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de

pesquisa. A pesquisadora responsável fez o *download* dos dados coletados para um dispositivo e os dados foram armazenados de modo a assegurar o sigilo e a confidencialidade. O mesmo cuidado será seguido para os registros o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram convidados a participar da pesquisa os gestores e seus coordenadores pedagógicos, bem como os docentes que ministram aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e que tenham alunos com deficiência em suas turmas nas escolas selecionadas, independentemente se são contratos temporários ou efetivos. Além disso, considerou-se apenas aqueles sujeitos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que possuíssem idade superior a 18 anos.

Foram excluídos aqueles que durante a pesquisa foram afastados de suas funções por motivos diversos; aqueles que faziam parte do quadro de inativos; ou se recusaram a participar da pesquisa; que tivessem idade inferior a 18 anos, ou ainda, que não entregaram o TCLE adequadamente assinado.

3.5 RISCOS E BENEFÍCIOS

Os riscos inerentes a esta pesquisa foram mínimos. As técnicas e instrumentos de pesquisa que se utilizou não realizaram intervenção ou modificação intencional de variáveis psicológicas, sociais ou fisiológicas dos sujeitos participantes, tendo como base para esta gradação, instruções utilizadas por Comitês de Ética em pesquisa em seres Humanos.

Os participantes das duas escolas selecionadas, objeto desta pesquisa, puderam se beneficiar desse estudo por meio de informações coletadas e analisadas, que serviram de subsídios para a elaboração, execução e avaliação de um e-book de autoformação continuada para Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esperou-se, com esse produto educacional, abrir caminhos para o desenvolvimento de ações e projetos visando a promoção de um trabalho voltado para a inclusão social dos alunos que possuem deficiência.

Os pesquisadores se comprometeram em orientar os participantes no que se refere aos seus direitos quanto a indenizações em casos de danos ou prejuízos decorrentes desta pesquisa. Portanto os participantes não tiveram nenhum gasto ou ganho financeiro ao participarem das etapas aqui propostas.

3.6 CONVITE AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a execução deste estudo foi solicitada a autorização da Coordenação Regional de Educação deste município, jurisdicionada à Secretaria de Estado da Educação, bem como dos gestores das unidades escolares públicas estaduais selecionadas, onde desenvolveu a pesquisa.

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o objetivo de garantir observância das questões éticas no protocolo de pesquisa envolvendo seres humanos, enviou-se para as duas escolas, objeto desta pesquisa, um convite para apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE). Nesse *e-mail* especificou-se o tema da reunião, data, e tempo de duração, bem como o *link* para acesso da reunião virtual.

A reunião aconteceu via sistema *on-line Google Meet*, para apresentação do projeto aos colaboradores envolvidos na pesquisa e exposição da proposta de estudo, seus objetivos, metodologia e resultados esperados. Nesse momento, enfatizou-se que a participação seria voluntária e os envolvidos que concordassem em colaborar, receberiam em sua caixa de *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devendo ele ser assinado (no prazo de cinco dias úteis) e devolvido para o endereço da pesquisadora.

3.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram solicitados às duas escolas (Escolas 1 e 2) os documentos institucionais de interesse da pesquisa, via *e-mail*: Projeto Político Pedagógico (PPP). Esta etapa teve por objetivo analisar se há projetos e/ou atividades pedagógicas que integram e incluem os alunos com deficiência no contexto da sala de aula, bem como se a modalidade da Educação Especial está contemplada no PPP.

Os dados coletados nos documentos supracitados serão descritos em um seção específica, de modo que seja possível identificar a unidade escolar, o documento analisado, os projetos/atividades pedagógicas que contemplam ou não a questão da inclusão dos alunos com deficiência. Este trabalho analítico terá por finalidade averiguar se há projetos ou atividades pedagógicas que cumprem a Resolução CNE/CEB N° 2/2001.

Após a coleta e análise desses dados, aplicou-se um questionário semiestruturado - com 20 questões discursivas, objetivas e em escala de *likert* - aos professores regentes das duas escolas selecionadas (Apêndice A). Para realização desse instrumento investigativo utilizou-se a plataforma *Google Forms*, sendo enviado o *link* para que os colaboradores respondessem as

questões.

Esse instrumento tem por objetivo averiguar a realidade escolar e ações realizadas pelos docentes mediante o processo de inclusão das pessoas com deficiência. De acordo com Marconi e Lakatos (2018, p. 94), o questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Após essa etapa, realizou-se a entrevista semiestruturada individual (Apêndice B), tendo como participantes os gestores (total de dois) das escolas selecionadas e seus coordenadores pedagógicos (total de cinco). Neste momento, buscou-se compreender se existe entendimento e alta expectativa por parte desta equipe sobre o processo da inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar. Esta entrevista foi realizada *on-line* pelo sistema *Google Meet*.

No momento da entrevista, solicitou-se ao participante a autorização da gravação para posterior análise e escrituração de seu conteúdo pela pesquisadora. Vale informar que foi preservada a identidade do colaborador, sendo este identificado por Gestor 1 e 2, Coordenador 1 e 2, sucessivamente. A entrevista foi estruturada em cinco tópicos para melhor detalhamento das informações, ficando assim distribuídos: a) Dados de identificação, b) Formação continuada, c) Função/docência, d) Recursos financeiros e rede física da escola, e) o Atendimento Educacional Especializado.

Importante justificar que, devido a pandemia da COVID-19, não foi possível realizar entrevistas com os professores, como havíamos planejado inicialmente, devido ao fato de estarem em REANP (Regime Especial de Aulas Não Presenciais). Mediante isso, optamos pela aplicação do questionário *on-line* de modo que atingíssemos um número maior de participantes. Já a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos), por ser um grupo menor e se encontrar presente nas escolas, foi possível realizar a entrevista *on-line* através da plataforma do *Google Meet*.

3.8 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise utilizada foi quali-quantitativa. Procurou-se combinar os procedimentos quantitativos e qualitativos para a coleta e a interpretação de dados, por entender que eles se complementam (RODRIGUES, 2006; ZANELLA, 2013; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

A análise dos dados coletados durante a pesquisa foi fundamentada em Bardin (2016), pois pretendeu-se verificar dados coletados transformando em números as informações obtidas nos documentos pedagógicos institucionais e do questionário e entrevista aplicados. Segundo

essa autora, a análise de conteúdo é uma metodologia utilizada para analisar e interpretar textos atribuindo aos dados caráter científico.

Na Figura 2, pode-se visualizar todo o processo da nossa pesquisa, desde a descrição dos procedimentos metodológicos, passando pela elaboração do Produto Educacional até a análise quali-quantitativa dos dados.

Figura 2 - Desenho metodológico do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Bardin (2016) explica que a análise do conteúdo se configura na padronização do formato, considerando como análise o ato de atribuir um código, a realização da catalogação e a elaboração de um resumo ou de uma indexação. Objetivou-se conhecer a realidade, segundo as perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa e interpretar suas opiniões, comportamentos e intenções, os quais não podem ser mensurados numericamente.

3.9 PRODUTO EDUCACIONAL

Após a apreciação e análise dos documentos institucionais, dos dados coletados a partir do Questionário I e da Entrevista elaborou-se uma proposta de intervenção pedagógica. A elaboração de um Documento Orientador da Educação Especial (*e-book*) para dar suporte ao professor quanto à inclusão da pessoa com deficiência na educação básica. Teve por finalidade proporcionar, aos docentes, informações de cunho legislativo, histórico e pedagógico que contribuiria para o processo de formação em prol da prática inclusiva.

Este Documento Orientador da Educação Especial (*e-book*) foi composto da seguinte forma:

- a) Contextualizando a inclusão: ideias, opiniões e definições advindas de autores que discutem sobre a Educação Especial, na perspectiva inclusiva;
- b) Principais dispositivos legais da educação especial: um resumo da história da educação especial e suas normativas;
- c) Princípios da Educação Inclusiva: a abrangência, suas terminologias e desafios;
- d) Atendimento Educacional Especializado (AEE): definição, o público-alvo e os serviços ofertados;
- e) Dicas de boa convivência: a terminologia adequada e como se comportar diante de pessoas com deficiência;
- f) Mitos e verdade: desmistificação sobre a inclusão e as pessoas com deficiência;
- g) Acessibilidade: os tipos de acessibilidade e sua aplicação no contexto socioeducacional;
- h) Procedimentos e práticas pedagógicas: orientações para os professores e suas ações dentro da sala de aula;
- i) Filmes e músicas: sugestões com *link* clicável para professores terem acesso tanto pelo celular quanto pelo computador;
- j) Sites, livros e vídeos: *links* onde os professores podem acessar para obter mais informação.

Após a produção do Documento Orientador (*e-book*) intitulado “AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA” ele foi enviado a um grupo de três (3) professoras pedagogas atuante na área do ensino especial a fim de que fosse realizada uma análise do documento antes de ser enviado para as escolas campo. Vale ressaltar que esses professores analistas não fizeram parte da pesquisa de campo.

A Professora 1 é mestra em Educação; tem especialização em Met. Tec. de Ensino, Formação Sócio Econômica do Brasil e é graduada em Pedagogia. A Professora 2, mestra em Educação; tem especialização em Supervisão e Planejamento Educacional e é graduada em Pedagogia; A Professora 3 é mestra em Educação (UFG- 2019), especialista em Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia e, também, possui graduação em Pedagogia.

Foram escolhidas por serem graduados em pedagogia, terem mestrado em educação, estarem na função de magistério nas escolas públicas estaduais e atuando diretamente com estudantes com deficiência. Vale ressaltar que essas profissionais não são alocados nas instituições em que ocorreu a pesquisa.

Cada uma das professoras analistas do Produto Educacional entregou-nos um documento com as observações referentes ao produto educacional lido e avaliado por elas. Dentre as observações realizadas, elogiaram o Documento Orientador (*e-book*) e destacaram sua importância para a formação dos docentes de um modo geral. Propuseram a alteração do título, a retirada de trechos redundantes, a sugestão de troca da cor do fundo e da fonte, a inserção e substituição de algumas imagens, observações quanto à Língua Portuguesa, sugestões de vídeos e leituras complementares, dentre outros.

As alterações sugeridas pelas professoras analistas proporcionaram uma melhora na qualidade do produto educacional. Só então, depois de realizadas as devidas adequações é que o *e-book* AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA foi enviado às duas escolas pesquisadas para apreciação, leitura e autoformação continuada dos colaboradores. Por um período de 15 dias foi apreciado, lido e estudado. Teve-se por finalidade proporcionar aos docentes sensibilização, informação, autoformação de práticas no que se refere a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Após esta etapa da pesquisa, os professores receberam o Questionário II (Apêndice C) de avaliação do Produto Educacional. Para sua realização foi encaminhado um *link*, via *e-mail*, para que os colaboradores acessassem as questões que estavam disponíveis no *Google Forms*. Esclarece-se que este instrumento de coleta de dados contou com a participação dos professores regentes (efetivos e contratos temporários - e que participaram da primeira etapa de nossa pesquisa), das salas onde existem alunos com deficiência e dos gestores e seus coordenadores pedagógicos (que participaram da entrevista).

O *e-book* AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA foi produzido com foco no trabalho dos docentes. Entretanto, as ideias, documentos legais, conceitos, leituras, vídeos e filmes sugeridos nesse documento norteador abrange a atuação no ambiente escolar para além da sala de aula. Entendemos, neste estudo, que os gestores e a coordenação pedagógica são, também, professores atuantes e em contato direto com os alunos com deficiência tendo, muitas vezes, um papel de orientador da inclusão nas escolas.

A participação de todos os colaboradores objetivou revelar a importância do Produto Educacional para o processo de implementação da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 na Educação Básica, com foco na formação e preparação docente para a oferta da Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

Importa reforçar que o Questionário I (Apêndice A) foi um instrumento de coleta de dados que colheu respostas de cunho informativo em prol do melhor direcionamento da pesquisa com foco na construção do Produto Educacional. Já o Questionário II (Apêndice C)

visou identificar a percepção dos professores (pontos fortes e fracos) do Produto Educacional *e-book* AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Realizou-se, posteriormente, a tabulação e comparação dos instrumentos de pesquisa: Questionário I e II para que pudessem ser analisados criteriosamente pela pesquisadora, a fim de averiguar os resultados obtidos durante e ao final da pesquisa.

No capítulo seguinte serão apresentadas as análises e discussões a respeito dos dados coletados durante a pesquisa. Reforça-se que esta etapa de investigação compõe a pesquisa documental; a entrevista com os gestores e seus coordenadores pedagógicos; o questionário dos professores e, a aplicação e avaliação do produto educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo tem como objetivo analisar os dados coletados durante a realização da pesquisa. Ele se divide em quatro (4) partes: na primeira, serão apresentados os resultados da pesquisa documental realizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas campo; na segunda, examinaremos as entrevistas realizadas com os gestores e seus coordenadores pedagógicos; na terceira, exploraremos o questionário aplicado aos professores regentes, que têm alunos com deficiência em suas salas de aula; na quarta, exporemos como foi aplicado o produto educacional e sua avaliação pelos colaboradores participantes.

4.1 ANÁLISE DA PESQUISA DOCUMENTAL

A opção por analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) se deu por ser um documento que está em constante reconstrução. Ele garante autonomia para as instituições de ensino em relação à proposta de orientação de suas práticas, estabelecendo objetivos educacionais, incluindo desde a proposta curricular até a gestão administrativa das escolas.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Artigo 18, estabelece que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham condições para elaborar seu projeto pedagógico e contar com professores capacitados e especializados. Tal documento sugere a criação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que abranja as questões da Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

Diante disso, realizou-se, então uma análise documental no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das escolas participantes. Investigou-se como essas duas instituições contemplam a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com relação à inclusão de alunos com deficiência na educação básica com foco na formação docente.

Foram solicitados à Escola 1 e Escola 2 os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), documento este de interesse da pesquisa, via correio eletrônico. A requisição foi enviada no dia 13 de maio de 2021 à direção das instituições e prontamente respondidas pelos diretores, com os PPP em anexo, no mesmo dia. A direção da Escola 2, escreveu, no corpo do *e-mail*, sobre a relevância dessa análise e pediu um *feedback* desta pesquisadora que pudesse contribuir com a reformulação do PPP de sua instituição, ao final do ano.

De posse dos documentos, realizou-se uma análise superficial e comparações entre os PPP quanto à estrutura e organização. O PPP da Escola 1 se apresenta no formato *Word* (permitindo alterações) e é composto por 50 páginas. Em seu sumário contempla: identificação

da unidade de ensino, historicidade da escola, diagnóstico da realidade escolar, diagnóstico da unidade escolar, fundamentação teórica, gestão, objetivos e metas, ações, normas disciplinares, critérios de avaliação, proposta curricular, **educação inclusiva**, regime especial de aulas não presenciais, plano de ação [grifo nosso].

Clicando nos títulos do sumário não é possível sermos levados para a página a que ele se remete. Considerando que isso dificulta o acesso as informações dentro do documento, sugere-se, que seja criado um índice automático, com um documento em PDF, pois assim o professor poderá acessar e manusear o PPP com maior facilidade, indo diretamente ao item que deseja realizar a leitura.

Nota-se que esse documento é recente, datado de 2021, contemplando até mesmo o regime especial de aulas não presenciais, devido à pandemia da COVID-19 que impôs o isolamento social como medida obrigatória e preventiva. Ainda no sumário, é possível identificar o termo “educação inclusiva” (grifado anteriormente), subentendo que há contemplações sugeridas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Entretanto, não foi possível, apenas pelo sumário constatar se há mensuração da formação continuada nesse PPP, esta será avaliada mais a fundo na seção seguinte.

O PPP da Escola 2 se apresenta no formato PDF (não permitindo alterações), composto por 74 páginas. Não há um sumário, como o PPP da Escola 1, dificultando o acesso às informações, pois não se tem noção do que se contemplará no documento previamente.

O documento é dividido em 22 seções: dados de identificação; apresentação; justificativa; finalidades e objetivos educacionais; caracterização da escola (histórico, organização do espaço físico, oferta de cursos e modalidades, corpo docente, quadro de servidores administrativos, metas do IDEB e perfil da comunidade escolar); marco situacional (a realidade brasileira, estadual e da escola); marco conceitual; concepção filosófica, pedagógica e de aprendizagem; organização curricular (Matrizes Curriculares - 2ª Fase do Ensino Fundamental - Novo Ensino Médio); **concepção de inclusão**; conselho de classe (Critérios para Aprovação/Reprovação); gestão democrática; o trabalho pedagógico (Pressupostos Pedagógicos do Ensino Fundamental de 09 Anos (2ª Fase) e do Ensino Médio e do Ensino Médio Noturno, semana pedagógica, trabalho coletivo, **cursos de capacitação e formação continuada**, representantes de turma, agente jovem; avaliação da aprendizagem (avaliação institucional, recuperação contínua, progressão parcial); diagnóstico e índices de proficiência; conselho escolar; classificação, reclassificação, avanço e aceleração; plano de ações para 2021; plano de flexibilização curricular (PFC); avaliação do Projeto Político Pedagógico; considerações finais e bibliografia.

Percebe-se, já de início, que esse documento é mais completo do que o PPP da Escola 1. Com relação ao foco de nossa pesquisa, é possível perceber pelos títulos e subtítulos a contemplação da concepção de inclusão e das ideias relacionadas à oferta de cursos de capacitação e formação continuada para os professores. Damos destaque ao Plano de Flexibilização Curricular (PFC) que está disposto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Art. 8º, sobre “III – flexibilizações e adaptações curriculares” para os alunos com deficiência, matriculados na rede regular de ensino básico.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola deve ser construído coletivamente com a participação de toda a comunidade escolar (família, alunos, professores, diretores, coordenadores e demais colaboradores (VEIGA, 1995; AZEVEDO, 2021). Além disso, deve contemplar a realidade da escola e não apenas o que é indicado ou sugerido pela Secretaria de Educação Estadual ou Municipal.

Nota-se que os PPP das Escolas 1 e 2 são diferentes e que cada instituição teve liberdade de criar o seu próprio documento, de modo a contemplar suas individualidades, apesar de ambas serem escolas estaduais do mesmo município. Azevedo (2021) alerta para uma distância entre o que se é estabelecido nos documentos e a realidade das escolas, e chama a atenção para uma construção democrática desse documento sobre várias “mãos” e sob “ópticas” distintas, a fim de que ele seja “executável e executado” e não sirva apenas para o cumprimento de questões “burocráticas” dentro das escolas públicas.

O termo “Educação Especial” aparece 16 vezes no PPP da Escola 1, enquanto que no PPP da Escola 2, surge apenas duas (2) vezes. Fez-se a busca pela “Educação Inclusiva” utilizando o termo “inclusiv” abrangendo “inclusão”, “inclusivo(s)”, “inclusiva(s)”. No PPP da Escola 1 tais palavras se apresentam 26 vezes, enquanto que no PPP da Escola 2 são escritos 24 vezes. Nessa contagem eliminou-se o termo “incluso”, “inclusive”, “inclusão digital” e “inclusão dos indivíduos neste ciberespaço” que não remetem à temática aqui analisada neste estudo.

Por essa busca é possível observar que a Educação Especial e a Educação Inclusiva, por vezes, são utilizadas como sinônimas nos dois PPP. Notou-se ainda, que aparecem além das seções identificadas inicialmente no sumário e nos títulos e subtítulos. Não consideramos como um ponto negativo a utilização dos dois termos, entretanto, inferimos que seja necessário que numa autoformação os colaboradores dessas escolas compreendam que existe distinção entre eles.

Prosseguindo, buscando pelo termo “deficiência” realizou-se a consulta com a palavra-chave “defici”, no PPP da Escola 1, aparece 25 vezes. Já na Escola 2, é citada em 13 momentos

diferentes. Entretanto, foi localizado do termo “deficiente” quando dizem: “Ao nos depararmos com alunos deficientes devemos pesquisar sobre a deficiência, promovendo a interação e a socialização, mostrando que eles são capazes de vencer seus limites” [grifo nosso] (PPP da Escola 2, p. 46).

Tal terminologia encontra-se inadequada, já que ainda na década de 1990, Sasaki (2008), e outros estudiosos, divulgavam em seus estudos a importância das terminologias adequadas para se referir às pessoas com deficiência. O autor explica que

A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: “Puxa, os deficientes são pessoas!?” Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, freqüentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje (SASSAKI, 2008, p. 1).

Sugere-se, portanto, para a Escola 2, que realize a alteração da terminologia “deficiente”, presente nessa frase, já que ela traz em si, uma carga histórica carregada de preconceitos. Deve-se substituir por “pessoa com deficiência”, sendo esse o termo utilizado nas normativas mais recentes - Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Outro termo utilizado de modo inadequado nos PPP é “portador”. No PPP da Escola 1, aparece três (3) vezes como “aluno portador de necessidade especial” e uma (1) vez como “portador de deficiência”. Já no PPP da Escola 2 parece apenas uma (1) vez no sentido de “alunos portadores de altas habilidades”. Tal palavra não é utilizada na literatura e nem nos documentos legais da educação, desde os anos 2000.

Sasaki (2008) explica que o termo “portador” tornou-se bastante popular entre os anos de 1986 a 1996. Acrescenta ainda que uma deficiência não é algo que se “porta”, as pessoas “têm” e não podem deixar de ter. Além disso, o termo passa a impressão de que a pessoa com deficiência está “carregando” algo ruim e pesaroso.

Notamos uma certa confusão, tanto no PPP da Escola 1 quanto no da Escola 2 (este em menor intensidade), no uso dos termos “necessidades especiais”, “necessidades específicas”, “necessidades educacionais especiais”. Na sequência, o primeiro termo não é mais recomendado, segundo Sasaki (2008), a expressão “especial” e suas variações surgiram por volta do ano de 1990, na tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficiente”. Não se recomenda seu uso, pois qualquer pessoa pode ser especial, e quando se utiliza para alguém que

tem deficiência, o diferencia ainda mais e o coloca como “coitado”. Portanto, nenhum aluno deve ser mais ou menos especial que o outro.

O termo “necessidades específicas” não abrange apenas as pessoas que têm deficiência. Uma necessidade específica pode abranger, por exemplo, uma criança que precisa de uma cadeira para canhoto, ou um aluno que requisita sentar mais perto do professor devido à sua estatura, ou ainda, um estudante que devido ao transporte tende a chegar diariamente atrasado na escola. Segundo Sasaki (2008), essas necessidades não abarcam as necessidades educacionais, por não se tratar de questões pedagógicas.

O termo “necessidades educacionais especiais” é aceito, ainda utilizado atualmente, e recomendado por Sasaki (2008). Mesmo sendo utilizado como sinônimo de “pessoa com deficiência”, em alguns documentos como os PPP aqui analisados, e nesta Dissertação em construção, vale ressaltar que a necessidade educacional vai além da deficiência. É possível que se tenha um estudante com deficiência e não apresente uma necessidade educacional, ao mesmo tempo, alunos podem apresentar necessidades educacionais especiais e não terem nenhum tipo de deficiência.

Nota-se, portanto, a necessidade das Escolas 1 e 2 revisarem os PPP fazendo a adequação correta das terminologias citadas anteriormente. Acreditamos, assim como Sasaki (2008), que uma inclusão começa pela maneira adequada de nos referirmos às pessoas. Além disso, consideramos relevante apresentar essas peculiaridades quanto a esses termos no nosso Produto Educacional, colaborando assim, com a reformulação dos PPP dessas instituições.

4.1.1 Educação Especial na perspectiva inclusiva

Padilha (2009) constatou, em sua pesquisa, fragmentações e contradições existentes em “Projetos Político Pedagógicos”, que segundo a autora, tem provocado o distanciamento entre a ideia de educação inclusiva e a prática docente. Esses documentos, geralmente, apresentam um esvaziamento de propostas para alunos com deficiência, não contemplando todas as orientações necessárias para a inclusão.

Dessa forma, nesta seção, apresentaremos como a Educação Especial na perspectiva inclusiva está regimentada nos PPP das Escolas 1 e 2. Além disso, analisaremos se as normativas da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estão contempladas nesses documentos e, se o modo como estão propostas contribui ou não para promoção da inclusão dos alunos com deficiência dessas duas instituições de ensino.

A Escola 1, dedicou um capítulo composto por 15 páginas para apresentar questões referentes à educação inclusiva. Ela se autointitula “inclusiva” por

[...] assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo, considerando a unidade política-filosófica estrutural e funcional deste Estabelecimento de Ensino, garantindo a flexibilidade didática pedagógica, enquanto instrumento indispensável à consecução de uma política educacional (PPP da Escola 1, 2021, p. 33).

Traz à tona documentos legais da Educação Especial, na íntegra, como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Também, o “Regimento Escolar para a inclusão dos alunos com necessidades especiais” que especifica, entre outros, como uma escola inclusiva deve se organizar.

Consideramos que trazer normativas sem a devida interpretação e seleção dos itens que cabem em determinado contexto escolar é uma ação negativa. É preciso que os professores, em conjunto, discutam os pontos abarcados pelos documentos legais da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, e selecionem aqueles que farão parte do PPP, de acordo com a realidade que os circundam.

Há um percentual de matrículas destinado a alunos com deficiência. O texto estabelece “Art. 11 – Contemplará o índice de 20% das matrículas de cada sala de aula para alunos com necessidades educacionais especiais” (PPP da Escola 1, 2021, p. 38). Não há um documento norteador que determine essa porcentagem para a educação básica. Acreditamos que esse estabelecimento não esteja adequado com o que prescreve as leis, os decretos e as resoluções apresentadas neste estudo.

Quanto ao currículo, o PPP da Escola 1 determina que devem ter uma base comum, sendo suplementado ou complementado por uma parte diversificada de acordo com as características específicas dos alunos. Esclarece que as adaptações curriculares não se tratam de um novo currículo, mas de mudanças para atender realmente a todos os educandos. Tais ideias vão ao encontro do que está prescrito na Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

Em relação a avaliação dos alunos com deficiência, o PPP da Escola 1 estabelece que seus objetivos, seus conteúdos e seus critérios de avaliação devem ser adaptados para responder às necessidades de cada estudante. Tal processo deverá focar nos aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem) e não só na competência curricular. Da mesma forma, determina adaptações metodológicas, didáticas e atividades complementares específicas para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Continuando a análise, o PPP da Escola 1 determina que seja criado um Plano Individualizado de Educação, que haja a temporalidade flexível do ano letivo e prescreve a terminalidade específica. Esses três itens são também encontrados na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, respectivamente, nos Artigos 7º, 8º e 16º. Nota-se, portanto, a contemplação dessa normativa no decorrer desse documento analisado.

Dos Profissionais da rede de apoio à inclusão, o PPP da Escola 1 nomeia a equipe multiprofissional⁸, o professor de atendimento educacional especializado, o profissional de apoio pedagógico⁹ e o intérprete de língua de sinais. Não há menção ao professor docente, dando a entender que esse não faz parte dessa rede de amparo. Acreditamos que esse profissional também deve estar contemplado como um membro dessa equipe.

A Escola 2, apesar de seu PPP ter uma extensão maior, traz apenas um capítulo, composto por 3 páginas sobre “Concepções de Inclusão”. Para além disso, apresenta na justificativa a frase “Garantir a acessibilidade dos Alunos Público Alvo da Educação Especial de forma a inseri-los na comunidade escolar, integrando-os e incluindo-os diariamente” (PPP da Escola 2, 2021, p. 11). Consideramos que o trecho seja reduzido, podendo ser ampliado especificando como esta instituição proporciona a inclusão dos alunos com deficiência em todos os âmbitos.

O PPP da Escola 2 estabelece como casos para atendimento específico: déficit cognitivo, deficiência intelectual, paralisia cerebral, deficiência física, TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade). Esse último, mesmo não estando nomeado nas leis da Educação Especial, entende-se que se trata de uma pessoa que apresenta uma necessidade educacional especial, mesmo não sendo considerada uma deficiência, como especificado por nós anteriormente.

Esse mesmo documento estabelece que deve ser ofertada uma educação dialógica, com um currículo adaptado, aberto e flexível. Sugere que os professores conheçam as particularidades dos estudantes com deficiência para que possam avaliar cada situação de acordo com a necessidade dos alunos. Estabelece a implantação de uma rede de apoio para esses educandos, formada por educadores e familiares. Além disso, propõe o atendimento

⁸ É composta de Assistente Social, Psicólogo, Fonoaudiólogo que atuarão junto com o Departamento Pedagógico da Secretaria com o objetivo de apoiar, subsidiar, orientar e acompanhar a Escola Inclusiva, direcionando aos professores, coordenadores, diretores, corpo administrativo, família, alunos e comunidade escolar.

⁹ Art. 33 – O profissional de apoio pedagógico interage com o professor titular da sala de aula no sentido de proporcionar aos alunos suporte pedagógico coerente com a proposta de trabalho observando e atendendo as especificidades do aluno.

educacional especializado (AEE) sempre “no espaço físico da escola ou em espaços os mais próximos possíveis” (p. 45).

Podemos concluir que os PPP analisados contemplam a Educação Especial, cada uma a seu modo: a Escola 1 de modo mais metódico, embasando-se nas leis existentes sobre o assunto e a Escola 2 de uma maneira mais objetiva e generalista. Esse último mais completo que o primeiro, pois aborda mais questões relativas ao que é estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e outras normativas relativas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, especificando cada detalhe que deve ser realizado para a promoção da inclusão.

4.1.2 Formação Docente

Para identificar o que os PPP das Escolas 1 e 2 abordavam sobre a formação dos professores, realizamos uma busca em “localizar” com a palavra-chave “forma” de modo a abranger tanto a formação inicial quanto a continuada. No PPP da Escola 1, esse termo foi localizado 78 vezes, retiradas suas variações como “formador”, “forma(s)”, “formar o aluno”, “informação”, dentre outros restou apenas um local em que a palavra “formação” é utilizada para se referir ao professor.

Na seção “diagnóstico da realidade escolar”, o PPP da Escola 1 estabelece que “Os professores terão acesso à formação continuada, exigência ao trabalho diário que deve ser realizado, através do Dia Coletivo, com pauta designada pela Secretaria Estadual de Educação, e que objetivam estudos sobre as práticas do cotidiano escolar” (PPP da Escola 1, 2021, p. 7). Não se especifica como será proporcionada tal formação. Outro item a ser pontuado é que o documento não faz distinção entre os professores, acredita-se que o foco seja os professores titulares, já que sugere estudar sobre as práticas utilizadas durante as aulas.

A palavra “formação” se apresenta em 52 momentos distintos, no PPP da Escola 2, entretanto, na maioria das vezes, aparece em outros contextos como “formação do aluno” e “transformação”. Não se tratando, portanto, da formação inicial (graduação) ou da formação continuada (especialização e cursos de longa e curta duração), sendo esse o foco de nosso estudo.

O termo “formação” é utilizado de modo generalizado, na maior parte das vezes, não se tratando de uma formação específica para atender aos alunos com deficiência, como se pode ver na justificativa quando diz “ [...] valorização dos profissionais da escola visando assegurar uma base de educadores com formação para atuar com os alunos, ao mesmo tempo, propiciar a formação continuada para aperfeiçoamento de sua prática [grifo nosso] (PPP da Escola 2,

2021, p. 12). Além disso, afirma que o governo do estado de Goiás tem “[...] investido muito nos profissionais da Educação através da formação continuada” (p. 27).

Especificamente sobre a formação para a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, o documento não traz nenhuma determinação. Descreve apenas que “[...] torna-se necessário reflexão e estudos para que nós educadores possamos adquirir uma nova definição/concepção sobre temas como inclusão e diversidade” (PPP da Escola 2, 2021, p. 45). Acreditamos que seja importante especificar o que a escola considera importante e como ela pretende proporcionar essas reflexões e estudos aos seus docentes.

Acrescenta ainda ser preciso conhecer o meio em que os alunos estão inseridos para atender as diferentes culturas presentes na sala de aula, e com isso, aplicar práticas pedagógicas mais adequadas. Vemos aqui uma correlação entre a formação docente e as práticas pedagógicas utilizadas por eles, já que estas, geralmente, são consequências daquelas. Tal ideia também é discutida ao longo de nosso Referencial Teórico.

Quanto à autoformação docente, o PPP da Escola 2 sugere que os professores devem pesquisar sobre as deficiências e estruturar seus saberes consolidando sua trajetória, pois “[...] não existem receitas prontas e as soluções vão sendo pesquisadas e construídas a partir de observações e diálogos com os familiares, com especialistas e com os próprios alunos atendidos” (p. 46).

Entendemos, portanto, que esse documento norteador da Escola 2 não contempla especificamente como deve ser a formação inicial dos professores e nem como a formação continuada deve ocorrer, ou ainda, de que forma a escola pretende proporcionar tais formações para capacitá-los a ministrar aulas aos alunos com deficiência, promovendo assim, a inclusão proposta no próprio documento.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Conforme planejamos em nossa metodologia, foram entrevistados os gestores e coordenadores pedagógicos das duas escolas, foco desta pesquisa. Buscou-se compreender se existe entendimento e expectativa, por parte dessa equipe, sobre o processo da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. As entrevistas foram realizadas *on-line* pelo sistema *Google Meet e Teams*, optando pela ferramenta de videochamada que mais atendia à necessidade dos participantes.

Todas as entrevistas foram por videochamada, cumprindo os protocolos de distanciamento devido à pandemia da COVID-19. Realizaram-se individualmente e em horários pré-agendados com cada um dos participantes.

Por questões éticas de pesquisa, não faremos uso dos nomes das duas escolas, assim como preservaremos as identidades dos gestores e coordenadores. Dessa forma, os nomeamos com números, gênero e letras, como: Escola 1 e 2; Gestora e Gestor, Coordenadores A, B e C. A ordem para tal enumeração, segue apenas os critérios da ordem em que os entrevistamos, não sendo considerado nenhum outro dado de importância.

A Escola 1, em 2021, data em que se realizou esta pesquisa, tinha em seu quadro de funcionários: uma (1) Gestora, três (3) Coordenadores Pedagógicos, 25 Professores atuando na docência, um (1) Coordenador do AEE, nove (9) Profissionais de Apoio à Inclusão e mais 25 funcionários no quadro geral da instituição, totalizando 64 pessoas.

Vale mensurar que os alunos estão divididos em 23 turmas, em três turnos distintos (matutino, vespertino, noturno), totalizando 719 estudantes que vão do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Há nessa escola 32 alunos com deficiência intelectual, um (1) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um (1) surdo, perfazendo um total de 34 discente recebendo o atendimento educacional especializado, pois são público-alvo da Educação Especial.

As entrevistas na Escola 1 ocorreram após uma visita realizada pela pesquisadora, presencialmente, a esta Unidade Escolar (UE), no dia 13/05/21 (quinta-feira), no turno vespertino, a fim de esclarecer alguns aspectos desta pesquisa. Estavam presentes a Gestora e a Coordenadora B, ambas demonstraram interesse em participar e, nesse momento, foi possível agendar o encontro com as quatro participantes.

As entrevistas na Escola 1, se deram no mês de outubro de 2021, respectivamente nos dias 11, 16, 18 e 20. Ocorreram de acordo com o descrito no Quadro 4:

Quadro 4 – Como ocorreram as entrevistas na Escola 1

| Entrevistados | Dia | Período | Duração |
|----------------------|------------|----------------|-----------------------|
| Gestora | 20/10/21 | matutino | 21min. e 22 segundos |
| Coordenadora A | 11/10/21 | matutino | 19 min. e 17 segundos |
| Coordenadora B | 16/10/21 | vespertino | 22min. e 07 segundos |
| Coordenadora C | 18/10/21 | noturno | 13 min. e 19 segundos |

Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Já a Escola 2, em 2021, tinha um (1) Gestor, dois (2) Coordenadores Pedagógicos, 16 professores na docência, três (3) Profissionais de Apoio à Inclusão, e mais 23 funcionários no quadro geral da escola, totalizando 45 pessoas.

Apesar dessa instituição ofertar aulas nos três períodos, no noturno, não há coordenador pedagógico, devido a quantidade de alunos não atender as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás. A SEDUC/GO (2020-2022, p. 265, 266) estabelece que “Todo turno terá direito a 1 (um) coordenador pedagógico, desde que, no respectivo turno, haja, no mínimo, 3 (três) turmas e mais de 90 (noventa) estudantes matriculados”. Em 2021, haviam apenas 87 alunos no noturno inviabilizando a modulação de um coordenador pedagógico. Então, diferente da Escola 1 que tem três coordenadores, na Escola 2 há apenas dois (matutino e vespertino).

Há no turno noturno da Escola 2, em seu quadro de modulação, apenas a Coordenadora de turno/disciplinar. Entretanto, ao apresentar a proposta desta pesquisa a ela para agendar a entrevista, a professora se negou a participar alegando desconforto diante da situação de ser entrevistada. Por isso, nesta Unidade Escolar (UE) foram entrevistados apenas dois coordenadores, enquanto que na Escola 1, entrevistou-se três.

A quantidade de alunos é de 18 turmas, divididas nos três turnos, totalizando 526. Quanto aos alunos com deficiência, apresentam-se 10 alunos com deficiência intelectual e um (1) estudante com surdez. A quantidade de deficiências apresenta-se em menor quantidade que a Escola 2, assim como o total de estudantes. O que se pode notar é que, a Escola 1 tem uma maior quantidade de alunos com deficiência matriculados que a Escola 2. Infere-se que isso é devido à localização da primeira escola abranger um número maior de bairros, estar localizada na região central da cidade e ter a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional.

As entrevistas na Escola 2 ocorreram após uma visita presencialmente a Unidade Escolar, no dia 17/05/21 (segunda-feira), no turno vespertino, a fim de esclarecer aspectos quanto à presente pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas por videochamada e ocorreram de acordo com o descrito no Quadro 5:

Quadro 5 – Como ocorreram as entrevistas na Escola 2

| Entrevistados | Dia | Período | Duração |
|----------------------|------------|----------------|----------------------|
| Gestor | 06/10/21 | matutino | 24min. e 34 segundos |
| Coordenadora A | 05/10/21 | matutino | 26min. e 36 segundos |
| Coordenadora B | 11/10/21 | vespertino | 29min. e 24segundos |

| | |
|----------------|--|
| Coordenadora C | Coordenador Pedagógico inexistente e o Coordenador de turno/disciplinar se recusou em participar |
|----------------|--|

Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Estruturou-se então o instrumento de coleta de dados em cinco tópicos: a) Dados de identificação, b) Formação continuada, c) Função/docência, d) Recursos Financeiros e Rede física da escola, e) o Atendimento Educacional Especializado. Apresentaremos as ideias e opiniões dos entrevistados fazendo uma comparação entre as Escolas 1 e 2, apenas para uma melhor visualização dos dados, não temos a pretensão de avaliá-las como melhor ou pior.

Quanto à identificação inicial dos entrevistados questionamos sobre sua formação inicial e continuada, também sobre o seu tempo no magistério e o cargo em que está alocado atualmente. Organizamos o Quadro 6 para uma melhor visualização das respostas dadas pelos sete participantes dessa fase da pesquisa.

Quadro 6 – Tópico 1: Dados de Identificação

| Escola 1 | | | | |
|----------------------|-----------------|----------------|--------------|---------------|
| Participantes | Formação | | Tempo | |
| | Inicial | Continuada | Magistério | Cargo |
| Gestora | Matemática | Matemática | 16 anos | 6 anos |
| Coordenadora A | Letras | Ed. Inclusiva | 20 anos | 2 anos |
| Coordenadora B | Letras | Português | 25 anos | 8 anos |
| Coordenadora C | Geografia | Ed. Inclusiva | 28 anos | 2 anos |
| Escola 2 | | | | |
| Participantes | Formação | | Tempo | |
| | Inicial | Continuada | Magistério | Cargo |
| Gestor | Matemática | Matemática | 19 anos | 3 anos e meio |
| Coordenadora A | Pedagogia | Alfabetização | 28 anos | 2 anos |
| Coordenadora B | História | Gestão Escolar | 22 anos | 3 anos |

Fonte: Organizado pela Autora (2022).

O que se nota pelo relatado, até então, é que os professores que estão em cargos de gestão e coordenação, nas duas escolas, são formados em áreas distintas, têm bastante experiência na educação, devido ao tempo de trabalho na área, e atuam em sua função atual há pelo menos dois 2 anos.

Apenas um deles é do sexo masculino, sendo a maioria mulheres desempenhando a gestão escolar. Freitas (2017) confirma a presença em massa das mulheres em cargos de liderança em ambientes escolares, principalmente quando se trata das primeiras fases da

educação. A autora alerta que apesar de, comprovadamente, em boa parte das vezes, terem mais competência técnica e qualificação a presença feminina em cargos de gestão e coordenação ainda não é vista com bons olhos devido a questões culturais e a discursos sexistas.

Na Escola 1 há dois Coordenadores Pedagógicos A e C que realizaram uma especialização *lato sensu* em alguma área da Educação Especial. Na Escola 2 não há nenhum dos profissionais entrevistados com tal formação. O mesmo ocorre quanto aos dois gestores, ambos graduados e especializados na área da matemática.

Como justificativa para a ausência de capacitação nessa área, a Coordenadora A, da Escola 2, justificou “Não [...] porque faz muitos anos que eu fiz [...] já tem quase 20 anos [...] naquela época não se falava de educação inclusiva e na graduação também eu não me lembro de estudar nenhuma disciplina relacionada”. Entretanto, Nóvoa (1997) defende que a formação não se faz antes da mudança, mas durante e após. Kullook (2000) acredita que o professor do século XXI deve ser capaz de adaptar-se às mudanças e sua formação constitui em superação dos desafios educacionais contemporâneos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece preparação dos profissionais da educação para atuarem na Educação Especial. As instituições de ensino superior deveriam organizar o currículo de forma a preparar os futuros professores para a diversidade e as especificidades dos alunos com deficiência. Em complemento, foram implantados projetos como o Programa Educação Inclusiva, de 2003, que visava a formação e capacitação dos gestores (BRASIL, 2010).

Entretanto, 19 anos depois percebe-se uma realidade distante da traçada nesses documentos, já que dos sete entrevistados, apenas dois apresentam conhecimento específico na área da inclusão. Mesmo assim, todos eles reconhecem que em função atual (gestão ou coordenação pedagógica) têm responsabilidades com os alunos público-alvo da Educação Especial que requer deles conhecimentos específicos que ainda não dominam.

Compreendemos que a coordenação pedagógica tem um papel fundamental para o bom desenvolvimento da Educação Especial. Eles são responsáveis por articular saberes da equipe e junto com os professores articulam atividades para as turmas e mediam a troca e o compartilhamento de experiências entre os docentes. Dito isso, vemos a importância desses profissionais terem formações, em nível de graduação e especialização, que abranjem temas relacionados à inclusão escolar.

Quanto ao Tópico 2 da entrevista, formação continuada, questionamos aos participantes se eles participaram de cursos de formação continuada com foco na Educação Especial. Organizamos as respostas deles no Quadro 7:

Quadro 7 – Tópico 2: Formação Continuada

| Escola 1 | | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------------|---------------------------------------|--|
| Participantes | Tipo | Período | Temática | Relevância |
| Gestora | Lives | Durante a Pandemia | Inclusão Geral | Papel do Prof. Regente |
| Coordenadora A | Pelo Estado | 2021/1 | Altas Habilidades | Ampliação do conceito de Inclusão |
| Coordenadora B | Não | | | A formação é importante |
| Coordenadora C | Pelo Estado | Há 4 anos | Inclusão Geral como Prof. de Apoio | Flexibilização do currículo e atividades adaptadas |
| Escola 2 | | | | |
| Participantes | Tipo | Período | Temática | Relevância |
| Gestor | Palestras | Há 5 anos | Inclusão Geral | Receber os alunos e recursos didáticos |
| Coordenadora A | Palestras | Há 10 anos | Inclusão Geral | Olhar diferenciado como professor regente |
| Coordenadora B | Curso (sem precisão) | Pouco tempo (sem precisão) | Inclusão Geral Não se lembra ao certo | Trabalho em conjunto com a Professora de Apoio |

Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Diante do relatado pelos entrevistados, podemos entender que a maioria das formações continuadas dos professores se deram há muitos anos, necessitando serem atualizadas, já que a Educação Especial e Inclusiva está em constante transformação. Mantoan (2003) acredita que formar professores, na perspectiva da educação inclusiva, implica ressignificar o seu papel e o das práticas pedagógicas usuais com esse público-alvo. Para tal, a autora acredita que seja necessário um aperfeiçoamento contínuo.

Essas capacitações geralmente são feitas por palestras e cursos de curta duração ofertados pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Isso demonstra que a maioria não busca uma formação por conta própria realizando apenas aquelas capacitações que são de exigência da referida Secretaria e da Unidade Escolar (UE).

Segundo Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538), o preparo de docentes “[...] para atuarem com crianças com deficiência ainda é muito insuficiente para que haja uma inclusão

efetiva”. As disciplinas ofertadas em cursos de graduação e especialização não são suficientes devido à falta de estágio supervisionado e situações práticas. O que se vê é um distanciamento entre o que se propõe nos documentos legais, bem como na literatura, e o que realmente é cumprido ou possível de ser realizado nas escolas.

Outro fator que as mesmas autoras apontam como prejudicial e que tem relação com a formação é a contratação de professores de apoio sem conhecimentos específicos sobre a Educação Especial, na perspectiva inclusiva. O que se vê são processos seletivos que exigem o Ensino Médio ou ainda que seja um estudante graduando (estagiário), sem sequer ter cursado “[...] disciplinas relacionadas à inclusão em sua formação” (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 538).

As temáticas das formações continuadas relatadas pelos professores abrangem assuntos relacionados à inclusão de um modo geral. Não há, portanto, uma formação por áreas específicas como surdez, audição, práticas pedagógicas, atividades adaptadas e outros. Acreditamos que essa capacitação generalista pode acarretar em dificuldades para os Gestores e Coordenadores no momento de orientação e troca de experiências com seus professores.

Outro item avaliado na conversa com os entrevistados foi a relevância que eles deram à formação continuada e à agregação percebida para a atuação com crianças da Educação Especial. Apesar da formação e/ou autoformação desses profissionais ser, em parte, escassa, superficial e desatualizada, eles entendem sua importância e relataram o que mudou depois de realizá-la.

Na Escola 1, a Gestora começou a perceber a importância do papel do professor regente na inclusão, o que antes acreditava ser uma responsabilidade mais delegada ao professor de apoio e ao professor do AEE. As Coordenadoras A, B e C, respectivamente, ampliaram o conceito de inclusão, indo além das deficiências; notaram o quanto é importante a formação continuada reconhecendo que não a buscam como deveriam; e aprenderam sobre a flexibilização do currículo e atividades adaptadas.

Já na Escola 2, o Gestor passou a entender, com a formação continuada, que sua UE não estava preparada para receber os alunos com deficiência e notou a necessidade de aplicar recursos didáticos específicos para alcançá-los. Os dois Coordenadores Pedagógicos A e B, respectivamente, compreenderam que na coordenação se tem um olhar diferenciado quanto a Educação Especial, daquele que ele tinha como professor regente; e sentiu que os cursos realizados “abriram um leque” para o imperativo de realizar um trabalho em conjunto com a professora de apoio e concretizar a inclusão.

Esses itens, compreendidos pelos entrevistados, estão contidos na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Este, e outros documentos norteadores sobre a formação docente para a Educação Especial, citados em nossa pesquisa até o momento, visam a ampliação de conceitos básicos sobre a inclusão; a compreensão de que é preciso atender às necessidades específicas dos estudantes; o reconhecimento e uso de práticas pedagógicas e recursos didáticos exclusivos; e para tudo isso, a conscientização de que sejam necessárias formações continuadas e autoformações docentes.

O Tópico 3 da entrevista: Função/docência visou saber se os entrevistados tiveram a oportunidade de trabalhar diretamente com alunos público-alvo da Educação Especial, como foi sua experiência e qual o maior aprendizado adquirido nesse período. Organizamos aqui o Quadro 8 com excertos das falas dos participantes quanto a essa questão.

Quadro 8 – Tópico 3: Função/docência

| Escola 1 | |
|----------------|--|
| Participantes | Excertos |
| Gestora | Tive, mas, <u>com uma carga mínima de aula</u> , eu entrava no máximo em três salas de aula [...] tinha dia que eu achava difícil demais, eu não vou menti, como a minha área é matemática, neh! [...] tinha uma dificuldade enorme, principalmente de <u>planejar prova</u> [...] porque, muitas vezes, eu não pensava neles [...] eu tenho outra visão, vejo a diferença de antes com agora [...] olho para eles com outro olhar, tenho um carinho enorme, dou mais atenção e quero proteger a ajudar no que puder [...]. |
| Coordenadora A | Sim, eu <u>já fui professora de apoio</u> foi difícil no começo <u>entender o que tinha que fazer</u> . É enriquecedor [...] uma oportunidade de aprender sobre <u>limitações, a deficiência</u> [...] <u>diagnóstico</u> [...] <u>planejamento</u> [...]. O maior benefício que eu vejo dentro da inclusão é a socialização, não só do aluno com inclusão, mas com o do aluno tido normal [sic.], de aceitação, de convivência, neh! [...]. Ainda estamos caminhando no conhecimento [...] os papéis dentro da inclusão estão ficando mais definidos agora [...] o aluno precisa de um olhar do professor regente, e não só do professor de apoio [...]. |
| Coordenadora B | Sim, <u>mas muito pouco</u> [...] eu trabalho todos os dias com os alunos da inclusão. É, não diretamente como os professores de apoio e coordenador do AEE. [...] não é fácil <u>arrumar recursos</u> sozinho, por isso tô sempre olhando, verificando as avaliações que eles fazem, acompanho o rendimento escolar deles em cada bimestre e essa experiência é válida porque, ao contrário do que se pensa, o aluno do AEE ele é capaz sim de desenvolver habilidades e competências. [...] é prazeroso ver o quanto que eles se desenvolvem e a gente visa cada pequeno progresso que eles têm [...]. Eu penso que me fez sentir comprometida com todos né, ele não é um aluno à parte ele é meu também, neh!?. |
| Coordenadora C | Já, fui <u>professora de apoio</u> em duas unidades escolares. Por mais ou menos por 12 anos. Saí por questão de curso, de formação. Tenho formação de Geografia e houve a exigência da Pedagogia. Eu gostei muito apesar da dificuldade de <u>entender o que era preciso fazer com cada estudante</u> [...] a gente sabe que numa sala nem todos os alunos são iguais e os alunos especiais merecem mais atenção, mais cuidado. A gente vai perceber a dificuldade, quando se tá de um lado a gente tem uma visão, quando a gente tá trabalhando com aluno é outra visão [...] quebra muito muitos tabus [...]. |
| Escola 2 | |
| Participantes | Excertos |
| Gestor | Sim. <u>Já tive alunos</u> com déficit intelectual desde moderado a um grau mais avançado e também surdo-mudo [sic]. [...] <u>não é fácil</u> porque a gente trabalha com [...] <u>mais ou menos 30 alunos</u> e com alunos com deficiência dentro da sala de aula e a gente ter que <u>atender a</u> |

| | |
|----------------|---|
| | <p><u>todos</u> [...] é um desafio neh, mas a gente tem que saber chegar a aprendizagem do conteúdo [...] adaptar prova, adaptar trabalho [...] ter uma interação com o professor de apoio muito grande [...] para que nós consigamos atingir aquele objetivo, tanto na <u>socialização quanto na aprendizagem</u>. O maior aprendizado que essa experiência me trouxe enquanto professor eu acho que era aprender a ter mais empatia, é se colocar no lugar daquele ser humano que está ali dentro da sala querendo aprender.</p> |
| Coordenadora A | <p><u>Não</u>, eu acho assim, uma coisa que eu aprendi é que a gente tem que respeitar as limitações deles. Eu acho que não pode é retroceder [...] essa questão de não vamos criar escolas, vamos criar a centros especializados e colocar todos os portadores <i>[sic.]</i> de <u>necessidades neles</u>, isso eu não concordo [...] esses alunos devem sim ser incluídos na escola, participar da sala com os colegas, esse convívio é muito importante. [...] <u>esse processo de socialização é muito importante pra eles</u> [...]. E assim, se fala muito de <i>bullying</i>, mas no tempo que eu tive na regência [...] graças a Deus eu não vi nenhum sofrer <i>bullying</i> [...]. Agora tem uma questão que eu vejo que tem que ser revista [...] tem aquele aluno com transtorno severo que [...] dão trabalho, hoje se ensina por exemplo uma vogal pra ele, amanhã ele já não sabe mais. Então esses, eu acredito que é mais difícil a convivência deles dentro da sala de aula [...] e tem que ser feito um trabalho à parte com eles.</p> <p>Com essa convivência a gente aprende a entender a nossa própria limitação [...] muitas vezes nós somos para trabalhar com eles, porque nós não conhecemos a deficiência que ele tem, o problema <i>[sic.]</i> que ele tem [...].</p> |
| Coordenadora B | <p>Sim. <u>Já tive</u>. É muito difícil falar <u>como professora</u>, porque a maioria dos meninos que a gente recebe da Educação Especial eles não são alfabetizados. Então assim, tem uma grande dificuldade de trabalhar com eles [...] eu ficava buscando <u>método</u> pra ver como trabalhar e sempre buscando <u>suporte na professora de apoio</u> nessa parte. É uma experiência muito complicada, porque [...] <u>não sou preparada para alfabetização</u> [...] tem que voltar e ficar estudando o que tem que fazer pra alfabetizar uma criança, pra fazer adaptação necessária. O aprendizado ele é muito grande [...] para mim é assim uma satisfação grande em trabalhar com eles [...] a gente tem que procurar encontrar as habilidades neles assim como a gente trabalha com os outros.</p> |

Fonte: Organizado pela Autora (2022).

A maioria dos entrevistados já tiveram contato direto e experiência com alunos da Educação Especial. Na Escola 1, as Coordenadoras A e C relatam que já atuaram como professoras de apoio, já a Gestora e a Coordenadora B foram professores regulares de alunos com deficiência por um curto período e assumem que seu conhecimento não é suficiente para trabalhar com esses estudantes.

Já na Escola 2, o Gestor e a Coordenadora B explicam que suas experiências com alunos da Educação Especial se deram quando eram professores regulares. Enquanto que a Coordenadora A relata que nunca teve um contato direto com esses estudantes quando era professora.

Os entrevistados demonstraram, durante a conversa, as dificuldades que tiveram quando entraram em contato direto com alunos da Educação Especial, seja como professores regulares, como professores de apoio ou agora como coordenador. Dentre as dificuldades relatadas estão:

- planejar prova,
- compreender o seu papel,
- elaborar métodos e recursos didáticos,
- compreender as deficiências,
- entender as limitações dos alunos e atendê-las individualmente,
- elaborar aulas que atendam tanto alunos regulares quanto os alunos com deficiência,
- aprender a trabalhar em conjunto com o professor de apoio,
- trabalhar com alunos com

deficiência em meio a uma sala lotada, i) correlacionar socialização e aprendizagem, j) alfabetizar sem ser formado na área, l) entender as habilidades e capacidades dos alunos com deficiência.

Para além do relatado nos excertos, destacados acima, podemos perceber certa fragilidade no domínio das nomenclaturas utilizadas pelos entrevistados. Ao se referirem aos alunos da Educação Especial utilizam termos como “aluno tido normal”, “surdo-mudo”, “portadores”, “deficiente visual” e “o problema que ele tem”. Segundo Sasaki (2008), essas terminologias são inadequadas por serem carregadas de preconceitos e por apresentarem uma “carga” cultural que diminuem e menosprezam as pessoas com deficiência.

Outro item que percebemos, durante as entrevistas, é a preocupação da maioria dos professores com a “aprendizagem do conteúdo”, por parte dos alunos da Educação Especial. Inferimos que haja a necessidade de conhecimento e ampliação do real papel na escola na vida dos estudantes que têm deficiência. Somado a isso, acreditamos ser preciso uma compreensão das tipologias do conteúdo, como Zabala (1998) nos explica alargando o entendimento para além dos conceituais, também os factuais, os procedimentais e os atitudinais. Deve-se entender que o “conteúdo” abrange um conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que objetiva garantir o desenvolvimento e a socialização do estudante.

Pensando nisso, identificamos também uma “valorização” da socialização do aluno, por parte de alguns professores. Durante as entrevistas todos os sete participantes falaram da importância da Educação Especial para a convivência dos estudantes com deficiência, como na fala da Coordenadora A da Escola 1 “O maior benefício que eu vejo dentro da inclusão é a socialização, não só do aluno com inclusão, mas com o do aluno tido normal”. Não consideramos como um ponto negativo, mas ao mesmo tempo, entendemos e demonstramos certa preocupação, assim como Carvalho (1997 e 2004), quanto à propagação de que basta a presença do estudante dentro da escola e o contato com os outros colegas para se concretizar a inclusão.

Quando questionados sobre as experiências adquiridas com os alunos com deficiência e seus benefícios, os entrevistados relataram que foi adquirir “mais conhecimento”. E tal ciência foi alcançada por conta própria, ou seja, uma autoformação individual e trocas de ideias com colegas de trabalho, já que a carga horária e a rotina os impediam de realizar cursos de longa duração, justificativa essa dada pelos próprios professores.

Enquanto gestores e coordenadores, não realizaram cursos de formação específicos que os ajudassem a conduzir melhor suas ações inclusivas. Para os entrevistados, ter a visão de alguém que viu de perto como é ministrar aulas para um aluno com deficiência, como professor

docente ou professor de apoio, hoje agrega valor em sua atuação como gestor e coordenador. Porquanto é capaz de, na atualidade, entender melhor a situação e elaborar, juntamente com seus professores, meios de promover a inclusão para os alunos da Educação Especial.

No Tópico 4 da entrevista - Recursos Financeiros e Rede Física da Escola - fizemos a seguinte pergunta aos participantes “Você tem conhecimento se existem recursos financeiros disponibilizados que garantam a manutenção de materiais didáticos para atendimento da educação especial? Se sim, de onde estes recursos são oriundos?”.

Os dois gestores das duas escolas não chegaram em um acordo quanto aos recursos financeiros destinados à Educação Especial. A Gestora da Escola 1 afirma que recebe verbas específicas enquanto que o Gestor da Escola 2 diz que sua escola não recebe nenhum recurso para esse setor específico. Vejamos a fala de ambos na íntegra:

Vem. Sim, tem recursos. Sei...a gente recebe Proescola e recebe também o Governo Federal. Essas verbas são pra fazer a manutenção, compras de jogos, tudo direcionado à sala do AEE, há um recurso disponibilizado sim [...] (GESTORA - ESCOLA 1).

Se tem recursos destinados pra este público da educação especial? Específico pra eles, não. Eu acredito que recursos específicos não tem, pelo menos aqui na escola não (GESTOR - ESCOLA 2).

Acreditamos que tal diferença de pensamento é motivado pelo fato de a Escola 1 ter implantada a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto que na Escola 2, ainda não houve tal implantação. Vale ressaltar que as verbas são destinadas especificamente às instituições que ofertam o atendimento educacional especializado, diante da comprovação de matrículas de alunos com deficiência, dentre outros critérios exigidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, cabe à União prestar apoio técnico e financeiro para a implantação de SRM, o aprimoramento do AEE, a formação continuada de professores (de modo geral); a adequação arquitetônica dos prédios escolares; e elaboração e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e a promoção da educação especial, na perspectiva inclusiva.

As coordenadoras da Escola 1 afirmam que existe uma verba específica para a Educação Especial, mas desconhecem sua origem e não sabem dizer exatamente qual a sua destinação, nesse setor. Podemos ver tais afirmações nos excertos abaixo:

Eu sei que existem verbas específicas pro AEE, pra compra de material, mas eu não sei dizer (COORDENADORA A - ESCOLA 1).

Sim, eu acho que sim. Eu não entendo muito dessa questão das verbas que vem (COORDENADORA B - ESCOLA 1).

Tê até que tem verba [...] tudo o que é solicitado, tudo o que a gente precisa, nós temos a verba disponível [...] mas não sei de onde é oriunda (COORDENADORA C - ESCOLA 1).

Quanto à Escola 2, as coordenadoras pedagógicas também divergem do conhecimento quanto aos recursos financeiros destinados à Educação Especial. A primeira afirma que há verbas específicas e explica a que são destinadas, enquanto a segunda diz saber de tal existência, mas não soube dizer de onde vem e qual a sua finalidade. Podemos ver a fala das entrevistas na íntegra abaixo:

As verbas específicas que vem para a escola é... elas atendem no geral todos os alunos, as verbas da inclusão que eu já vi que vem, são mais aquelas relacionadas à adaptação, a adaptação do prédio, adaptação dos banheiros, alguma adaptação necessária na sala de aula e as escolas que tem AEE, normalmente os materiais e essas salas de AEE, normalmente é o estado é que envia né esses materiais e que pede né pra escola estar mantendo uma sala de AEE né (COORDENADORA A - ESCOLA 2).

Sei que tem verbas. Não sei bem da onde eles vêm mesmo não, que às vezes, são tantas verbas, são, assim pra gente saber de onde vem cada verba. Eu sei até que a nossa escola poderia ter um professor de AEE (COORDENADORA B - ESCOLA 2).

Compreendemos que as coordenadoras atuam mais na área pedagógica do que financeira, ficando esta a cargo da gestão escolar. Entretanto, entendemos que deve haver um conhecimento legal e dos documentos norteadores da educação inclusiva de como ocorre a adaptação/adequação de estruturas físicas, aquisição materiais pedagógicos e recursos humanos, já que o referido pedido, geralmente, é realizado pela coordenação regional.

Ainda no Tópico 4 - Recursos Financeiros e Rede Física da Escola - realizamos a seguinte pergunta aos participantes da pesquisa: “Na sua opinião, a Unidade Escolar está adequada, em sua rede física para o atendimento e acessibilidade dos alunos com deficiência? Como e onde você percebe essas adequações?”.

Os dois gestores entrevistados afirmam que tanto a Escola 1 quanto à Escola 2 são adaptadas e acessíveis às pessoas com deficiência. Em suas falas, conforme podemos ver abaixo, eles citam rampas, banheiros com barras de apoio, pisos táteis, escadaria e guarda corpos (corrimão) e adequação para circulação de cadeiras de rodas.

[...] eu acho que a escola é adequada sim, agora a gente tá fazendo novas adequações. Existe, ir e vim, passear e participar das coisas da escola sozinho. Desde quando o aluno entra na escola, tem rampas de acesso, tem banheiro, a gente tem banheiro mais

largo, banheiro que é próprio pros alunos, acessibilidade pro cadeirante (GESTORA - ESCOLA 1).

Sim, 100%. A escola aqui é totalmente adaptada a esse público [...] piso táteis nas calçadas, tem rampas de acesso, temos os guardas corpos, é... as escadas da escola [...] passou por uma reforma recente, eram muito altas, eles baixaram as escadas, colocaram guardas corpos em todas elas, o banheiro é totalmente acessível né, com aqueles é... pegador [...] para eles pegarem pra poder sentar [...] (GESTOR - ESCOLA 2).

Quanto aos coordenadores pedagógicos, apontam outros itens da rede física da escola. A Coordenadora A citou as placas indicativas em Libras nas portas, a Coordenadora B o uso de instrumentos para escrita em braile no AEE, e a Coordenadora C lembrou da própria Sala de Recursos Multifuncionais e a presença de professores de apoio à inclusão como uma acessibilidade ofertada pela Escola 1.

Já na Escola 2, a Coordenadora A acredita que mesmo com as reformas e adequações arquitetônicas a UE ainda não está acessível “[...] os prédios são muito antigos ainda, então, assim, muitas vezes o prédio não é adequado [...] alguns alunos com deficiência precisam ser mais vigiados, por causa das escadas, por causa da própria estrutura da escola [...]”. A Coordenadora B já entende que a acessibilidade pedagógica é que precisa ser revista. Para ela, a distribuição dos professores de apoio à inclusão não é realizada de modo eficiente “[...] eu acho complicado quando se põe professor de apoio só à tarde [...] ou quando o professor de apoio acompanha dois ou mais alunos no mesmo turno e em salas diferentes [...] não tem amparo o tempo todo não, eu não concordo [...]”.

Na última parte da entrevista, Tópico 5 - Atendimento Educacional Especializado - fizemos a seguinte pergunta: “Você tem conhecimento se na sua escola é ofertado o atendimento educacional especializado? Se sim, desde quando ele é ofertado no contraturno? Se não, porque, ainda não é oferecido este atendimento no contraturno?”.

Os participantes da Escola 1 afirmam que a UE tem o Atendimento Educacional Especializado e que ele é ofertado há um longo período. Entretanto, não chegaram a um consenso quanto ao tempo, para a Gestora deve ter por volta de 12 anos, para a Coordenadora A, de 3 a 4 anos, e a Coordenadora C acredita que existe há uns 10 anos. Investigando posteriormente com a atual professora do AEE, identificamos que a SRM foi implantada oficialmente em 2008, depois do Decreto nº 6.571/08, mas que já atendiam esses estudantes de outras maneiras, fazendo uso de nomenclaturas diferentes das atuais.

Quanto à Escola 2, os participantes afirmaram não ter a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Dentre os motivos, o Gestor explicou que não havia espaço físico “[...] nenhuma sala vazia”. Já a Coordenadora A acredita que pela quantidade de alunos, por ser reduzido, não permite a abertura de uma SRM. A Coordenadora B entende que o motivo é

devido os pais não levarem seus filhos nas aulas, no contraturno, e disse “[...] a família não aceita essa possibilidade do contraturno [...] por causa da família mesmo para transportar esses alunos até nossa escola”.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece normas para o Atendimento Educacional Especializado e nele consta algumas das justificativas dadas pelos participantes. O Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, documento produzido em parceria do Ministério da Educação com a Secretaria de Educação Especial, em 2010, diz que as escolas para requisitarem a SRM devem apresentar os seguintes critérios:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve **ter matrícula de aluno(s)** público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter **disponibilidade de espaço físico** para o funcionamento da sala e **professor para atuação no AEE** (BRASIL, 2010, p. 10) [grifo nosso].

Nota-se, pelo descrito nesse Manual que é preciso ter alunos com deficiência matriculados, mas não se estabelece uma quantidade exata. A disponibilidade do espaço físico e um professor capacitado para atuar no AEE também são pré-requisitos.

Entretanto, deve-se entender o AEE como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, Art. 2º, § 1º) e não apenas como a Sala de Recursos Multifuncionais. Sendo assim, seria possível a Escola 2 ofertar o AEE, mesmo não tendo a sala de recursos implantada.

Entendemos, portanto, que a falta do AEE na Escola 2 não pode ser justificada apenas pelo espaço físico reduzido, pela quantidade de alunos com deficiência, ou ainda pelo compromisso ou não dos pais em levarem seus filhos. Tais medidas de acessibilidade pedagógica devem ser voltadas à eliminação de “[...] barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência [...]” (BRASIL, 2011, Art. 2º). Inferimos porquanto que seja necessária a ampliação dos conceitos básicos dos gestores e coordenadores em relação ao AEE.

Tanto os entrevistados da Escola 1 quanto da Escola 2, mesmo esta não tendo a SRM implantada, entendem a importância desse ambiente para a aprendizagem e inclusão dos

estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Da mesma forma, reconhecem que o professor de AEE, em parcerias com professores regulares e professores de apoio podem realizar um trabalho conjunto promovendo o desenvolvimento e a socialização dos alunos da Educação Especial.

Entretanto, durante a entrevista constatamos certa insegurança dos gestores e coordenadores pedagógicos ao responderam sobre o real papel da Sala de Recursos Multifuncionais e do professor docente em relação ao Atendimento Educacional Especializado. Percebe-se claramente que não compreendem o trabalho realizado dentro da SRM, bem como não compreendem que o atendimento educacional especializado deve ser feito em conjunto entre professor docente, professor de apoio à inclusão e professor do AEE.

4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES

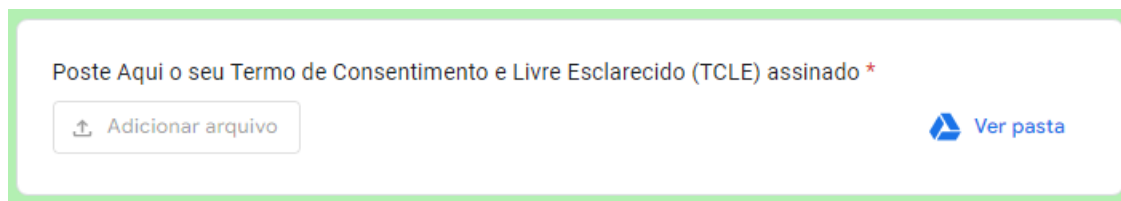
Conforme estabelecido em nossa metodologia escolhemos como amostra para esta pesquisa os professores regentes (efetivos e contratos temporários) que ministram aulas nas turmas onde estão matriculados alunos com diagnóstico de deficiência, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Tal escolha se deu devido ao instituído na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 para os professores regulares estabelecendo que sejam capazes de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, atendendo suas individualidades.

Após a aprovação do Comitê de Ética o questionário elaborado foi transposto para o formato *Google Forms* e enviado aos professores das duas escolas (Escola 1 e 2), no dia 30 de setembro 2021 (quinta-feira), às 20 horas, ficando aberto até o dia 14 de outubro de 2021 (quinta-feira), às 23 horas e 59 minutos. Os participantes tiveram então 15 dias para responder as questões.

O instrumento para a coleta de dados, nesta fase da pesquisa, foi composto por 20 questões, sendo 14 delas de múltipla escolha e as outras seis discursivas, em que os professores deveriam redigir duas respostas. Juntamente com o *link* do formulário foi enviado o TCLE, em anexo, para que os participantes devolvessem devidamente assinado.

No próprio formulário foi criado um espaço (Figura 3) para que o participante pudesse postar o TCLE, devidamente assinado, ou poderia enviar para o *e-mail* da pesquisadora, descrito na parte introdutória do instrumento de coleta de dados.

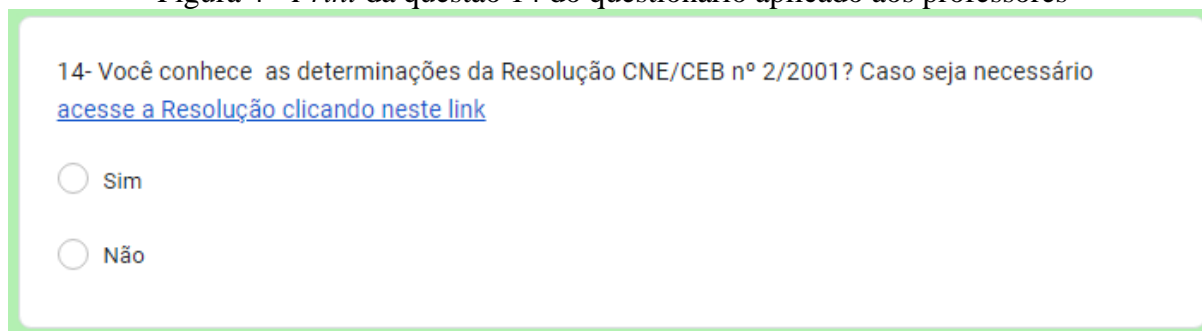
Figura 3 - *Print* do primeiro item do formulário aplicado aos professores



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 foi disponibilizada, em formato de *link*, para que os docentes pudessem entender melhor a qual normativa nos referíamos nas perguntas elaboradas neste questionário. Podemos comprovar isso na Figura 4 abaixo:

Figura 4 - *Print* da questão 14 do questionário aplicado aos professores



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Agendamos previamente com a gestão das duas escolas uma reunião, pelo *Google Meet*, com todos professores, que se enquadravam nos critérios de inclusão, para que pudessemos explicar sobre nossa pesquisa e como se daria sua participação. O evento ocorreu no dia 30 de setembro de 2021, às 19 horas e 30 minutos. No momento, explicou-se as questões éticas que envolviam na pesquisa e finalizamos com o envio do *link* do formulário, e em anexo o TCLE para ser assinado.

A participação dos professores nessa reunião não foi considerável, nossa expectativa é de que comparecessem a maioria, mas marcaram presença, apenas, 17 docentes dos 41 que somam o total das duas escolas. Pensando nisso, elaboramos um texto introdutório e explicativo sobre nossa pesquisa para ser enviado juntamente com o formulário, de forma que mesmo os que não estavam presentes na reunião compreendessem nossos objetivos e soubesse como proceder em sua participação.

O agendamento dessa reunião *on-line* e o envio do formulário, juntamente com o TCLE em anexo, foram enviados para a Gestora da Escola 1 e o Gestor da Escola 2. Em momento algum houve contato desta pesquisadora com os professores participantes que não fosse pela chamada do *Google Meet*. Não foi requisitado aos docentes que deixassem seus nomes e nem seu *e-mail* no formulário, isso para preservar suas identidades e cumprir as questões éticas exigidas pelo Comitê de Ética.

Foram consideradas para a análise desta pesquisa apenas as respostas dos professores que responderam ao questionário adequadamente e enviaram o TCLE assinado como requisitado. Vale ressaltar que, o questionário foi enviado a todos os professores regentes das duas escolas participantes da pesquisa, totalizando 41 docentes, já que todos ministram aulas para alunos com deficiência.

Na Escola 1, houve uma participação mais efetiva, dos 25 professores regentes de sala de aula, 21 responderam ao questionário, mas um não entregou o TCLE assinado, contabilizam-se então 20 participantes. Já na Escola 2, dos 16 docentes atuando na docência, oito (8) professores responderam ao questionário, havendo, portanto, participação de metade dos educadores dessa UE. Dos 41 professores das duas instituições 28 realizaram tudo que foi requisitado nesta etapa da pesquisa.

Inferimos que essa diferença na participação dos professores é devido a dois motivos. O primeiro é a quantidade de alunos com deficiência na escola e por sala de aula. Enquanto que na Escola 1 havia, em 2021, 34 alunos com deficiência distribuídos em 23 turmas, na Escola 2 tinha 11 alunos com deficiência divididos em 18 turmas. Acreditamos que pelo fato de ter mais alunos pertencentes a Educação Especial, faz com que os professores tenham mais interesse em participar de pesquisas que colaborarão com seu trabalho em sala de aula.

No Quadro 9, é possível entender melhor como se dá a distribuição dos 34 alunos com deficiência na Escola 1. Podemos notar que em todas as séries há ao menos um (1) aluno com deficiência, seja em uma turma ou outra. Há salas com apenas um (1) estudante, mas em outras, como o 6º “A”, há seis (6) estudantes público-alvo da Educação Especial.

Quadro 9 - Distribuição dos alunos com deficiência por salas e a relação dos profissionais especializados que os acompanham

| ESCOLA 1 | | | |
|----------|-----------------|--|---------------------------------|
| Ano | Total de Alunos | Turmas | Profissionais Especializado |
| 2021 | 34 alunos | 2ª série “B” - 2 alunos - matutino 8º ano “B” - 3 alunos - matutino | 1(um) Profissional de Apoio |
| | | 3ª série “A” - 2 alunos - matutino 1ª série “A” - 2 alunos - matutino 8º ano “D” - 4 alunos - vespertino | 2 (dois) Profissionais de Apoio |
| | | 9º ano “A” - 4 alunos - matutino 7º ano “A” - 1 aluno - matutino 7º ano “C” - 3 alunos - vespertino | 2 (dois) Profissionais de Apoio |
| | | 6º ano “A” - 6 alunos - matutino | 1(um) Profissionais de Apoio |
| | | 2ª série “C” - 3 alunos - vespertino | 1(um) Intérprete de Libras |
| | | 1ª série “B” - 3 alunos - vespertino | 1 (um) Profissional de Apoio |
| | | 3º série “B” - 1 aluno - noturno | 1 (um) Profissional de Apoio |

Fonte: Organizado pela Autora (2022), com base nos dados fornecidos pela Escola 1.

A quantidade de profissionais de apoio não corresponde ao de alunos, pois são 9 professores para os 34 alunos da Educação Especial. Pelo Quadro 9 podemos notar que há um (1) único Profissional de Apoio que acompanha vários alunos, em salas distintas, em um mesmo período, como na 2ª Série “B” e 8º “B”, com cinco (5) estudantes com deficiência, em duas turmas diferentes, ambas no período matutino.

No Quadro 10 apresenta-se a distribuição dos 11 estudantes da Educação Especial na Escola 2, por turma. São 11 alunos e apenas quatro (4) Profissionais de apoio para atendê-los. No 7º Ano e na 3ª Série não há discentes com deficiência matriculados.

Quadro 10 - Distribuição dos alunos com deficiência por salas e a relação dos profissionais especializados que os acompanham

| ESCOLA 2 | | | |
|----------|-----------------|--|-----------------------------|
| Ano | Total de Alunos | Turmas | Profissionais Especializado |
| 2021 | 11 alunos | 2ª série “B” – 1 aluno – matutino | 1 Intérprete de Libras |
| | | 1ª série “C” – 2 alunos – matutino | 1 Profisional de Apoio |
| | | 2ª série “A” - 1 aluno - matutino | |
| | | 1ª série “B” - 1 aluno - matutino 3ª série “A” - 3 alunos - matutino 6º ano “A” - 1 aluno - vespertino 8º ano “B” - 2 alunos - vespertino | 2 Profissionais de Apoio |

Fonte: Organizado pela Autora (2022), com base nos dados fornecidos pela Escola 2.

Nota-se ainda, pelo Quadro 10, que o número de alunos com deficiência por sala é bem menor do que na Escola 1. Quanto à distribuição de profissionais de apoio, constata-se que existem profissores que acompanham até quatro discentes em um único período.

Ao investigar o que as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (BRASIL, 2020-2022) encontramos sobre a modulação dos profissionais de apoio. No trecho, se delimita que

O Profissional de Apoio Pedagógico poderá ser modulado mediante a existência de **até 06 estudantes com Deficiência** ou Transtorno Global do Desenvolvimento **numa mesma sala de aula ou em salas distintas**, na mesma unidade educacional e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia do público da educação especial [grifo nosso] (SEDUC/GO, 2020-2022, p. 133).

Entendemos, portanto, que a modulação dos professores de apoio, nas duas escolas, segue o estabelecido nas Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO. Ao mesmo tempo nos faz refletir até que ponto é eficiente um profissional que presta apoio há vários alunos, com deficiências distintas, distribuídos em turmas diferentes, em um mesmo período. Não temos

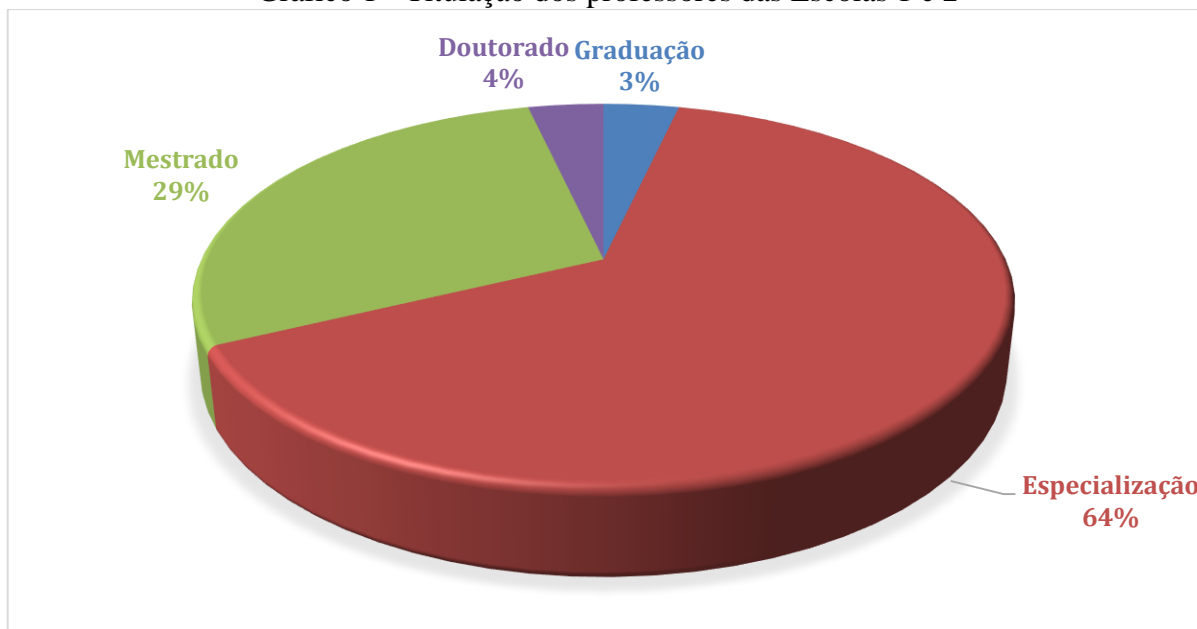
aqui a intenção de discutir a fundo o assunto, trata-se apenas de uma reflexão que visa entender tal atuação desse profissional.

O segundo motivo que acreditamos ter interferido na participação dos professores em nossa pesquisa é a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e a oferta do Atendimento Educacional Especializado apenas na Escola 1. Inferimos que uma UE que tem essa sala e um professor de AEE acaba por ser mais engajada nas questões relacionadas à inclusão e, conseqüentemente, os docentes se sentem mais seguros em responder ao questionário.

A primeira e a segunda questão do questionário objetivaram saber dos professores sua titulação buscando compreender melhor sua formação inicial (graduação e especialização). Para isso, perguntamos sobre sua titulação, a área da sua graduação e Especialização e o ano em que se formaram.

Dos 28 professores que responderam ao questionário, a maioria (64%) tem uma especialização, *Lato Sensu* em alguma área da Educação. Há também, 29% dos participantes que possuem titulação atual como mestre. Um dos participantes, totalizando 4% no Gráfico 1, afirmou ser doutor e outro (3%) disse ter apenas a graduação.

Gráfico 1 - Titulação dos professores das Escolas 1 e 2



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Consideramos que a formação inicial dos professores regentes das duas escolas é significativa. O Brasil tem um histórico negativo de formação inicial dos professores que, por muitos anos, era apenas do técnico em Magistério (Ensino Médio) e, poucos professores, conseguiam cursar uma especialização. Nota-se, que essa realidade vem mudando gradualmente nas escolas brasileiras, e em Goiás não é diferente.

Com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), começou-se a exigir as graduações em áreas específicas dos profissionais da educação. No Art. 62 é determinado que “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, da mesma forma, estabeleceu-se a ampliação da oferta de “III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, Art. 63).

Na atualidade, a formação docente tem ocorrido de modo a atender às necessidades da própria sociedade. Em razão disso, passa por frequentes transformações devido ao desenfreado crescimento das licenciaturas a distância, a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e a dissociabilidade entre teoria e prática (GIRALDELLI JUNIOR, 2017). Acrescentamos nesta lista o aumento considerável de matrículas de pessoas com deficiência acompanhado de mudanças no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, bem como em alterações constantes nos documentos norteadores da educação.

A formação inicial dos participantes desta pesquisa, em sua maioria, se deu há mais de 20 anos. Nota-se, no Quadro 11, que na década de 90 e 2000, foram os períodos de maior incidência de conclusão da primeira graduação. Totaliza-se 10 professores que se graduaram entre 1996 a 1999 e 11 entre os anos de 2000 a 2005.

Quadro 11 - Formação inicial dos professores das Escolas 1 e 2

| ESCOLA 1 | | |
|---------------------|-------------------|------------|
| Participante | Graduação | Ano |
| Professor 1 | Pedagogia | 2000 |
| Professor 2 | Geografia | 2000 |
| Professor 3 | Letras | 1999 |
| Professor 4 | História | 2003 |
| Professor 5 | Letras | 2004 |
| Professor 6 | Educação Física | 2005 |
| Professor 7 | Letras | 1998 |
| Professor 8 | Letras | 2011 |
| Professor 9 | Português | 1999 |
| Professor 10 | Engenharia/Física | 2004/2010 |
| Professor 11 | Gestão | 2000 |
| Professor 12 | Biologia | 1987 |
| Professor 13 | Biologia | 1997 |
| Professor 14 | Matemática | 2013 |
| Professor 15 | Biologia | 1987 |
| Professor 16 | Geografia | 1997 |
| Professor 17 | Geografia | 1998 |
| Professor 18 | História | 2000 |
| Professor 19 | História | 2012 |
| Professor 20 | Letras | 1996 |

| ESCOLA 2 | | |
|--------------|-----------------|-----------|
| Participante | Graduação | Ano |
| Professor 1 | Física | 2018 |
| Professor 2 | Matemática | 1994 |
| Professor 3 | Química | 2016 |
| Professor 4 | História/Letras | 2001/2010 |
| Professor 5 | Educação Física | 2002 |
| Professor 6 | Letras | 2000 |
| Professor 7 | Letras | 1995 |
| Professor 8 | História | 1998 |

Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Entendemos, portanto, que a maioria dos professores, tanto da Escola 1 quanto da Escola 2, se graduaram em um período que não havia ainda a oferta de disciplinas da Educação Especial em cursos de graduação. Dois professores da primeira escola se formaram em 1987, período esse em que não se discutia ainda sobre inclusão efetivamente nas escolas, principalmente em nível de ensino superior.

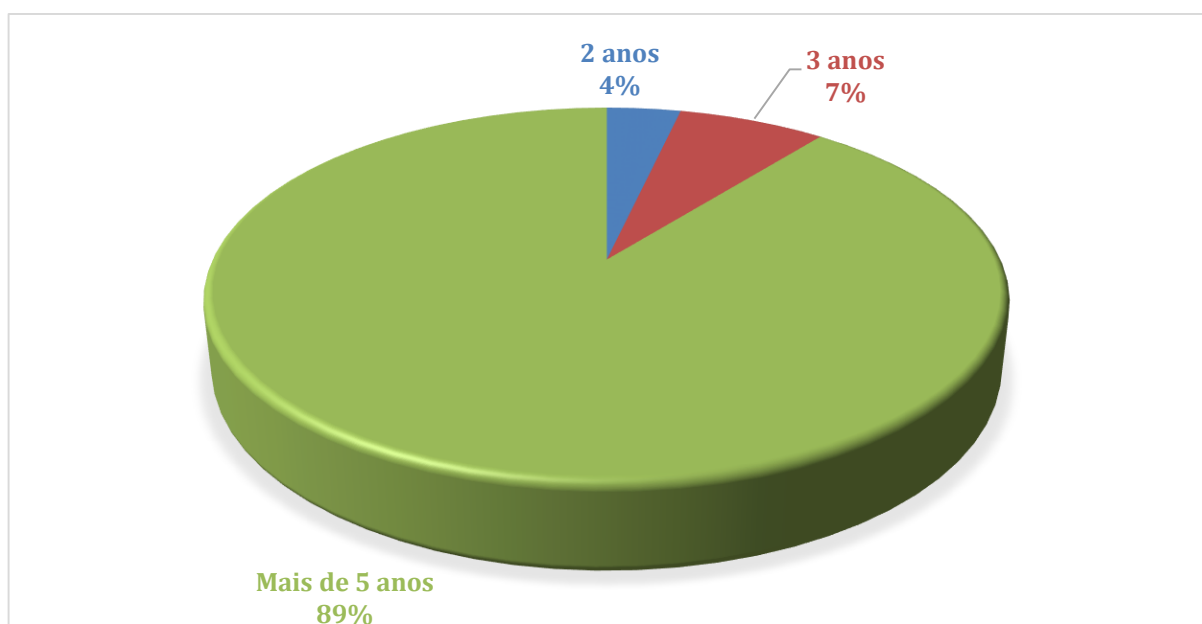
Questionamos os professores sobre suas especializações. Apenas um (1) dos docentes não possui especialização, os demais são especialistas em alguma área da educação que condiz com sua formação inicial, ou seja, optaram por cursos que viessem complementar conhecimentos relacionados ao Português, a Matemática, a Ciências, dentre outros.

Apenas dois professores da Escola 1 e um (1) da Escola 2, afirmaram ter cursado uma especialização em “Inclusão Escolar”, “Educação Especial e Inclusiva” e “Educação Especial e Inovação Tecnológica”, mais recentemente. Os três docentes são especialistas em outras áreas e decidiram complementar seus conhecimentos com relação às pessoas com deficiências devido às dificuldades que sentiam ao ministrarem suas aulas.

Quanto à atuação desses professores regulares em salas de aulas que têm alunos com deficiência, o que se pode notar é que a maioria 89% já trabalham com estudantes público-alvo da Educação Especial há mais de cinco (5) anos. Apenas 7% afirmaram que atuam com eles há três (3) anos e outros 4% há 2 anos, conforme podemos ver no Gráfico 2.

Diante do exposto até agora, podemos notar que os professores regulares das Escolas 1 e 2, se graduaram há vários anos e suas especializações não contemplam os conhecimentos necessários para se trabalhar com alunos da Educação Especial. Mesmo assim, a maioria já tem a experiência de ministrar aulas para estudantes com deficiência há mais de cinco (5) anos. Demonstra-se, portanto, a necessidade de uma formação continuada nessa temática para essas duas Unidades Escolares.

Gráfico 2 - Tempo de atuação em salas com alunos com deficiência das Escolas 1 e 2



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Lima (2012), Nascimento e Carvalho (2016) e Martins *et al.* (2020) chegam ao consenso que há um déficit em relação à formação inicial e continuada dos professores regulares no Brasil quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Básica. No Art. 18, da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 diz que

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...] (BRASIL, 2001, p. 5).

Essa normativa entende então a formação inicial, em nível de graduação, como a base para os conhecimentos relacionados às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Isso para que os docentes valorizem a educação inclusiva, sejam capazes de perceber tais necessidades, flexibilizem e adequem ações pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento, avaliem continuamente a eficácia desse processo educativo e atuem em equipe, principalmente, com o professor de apoio e o do AEE.

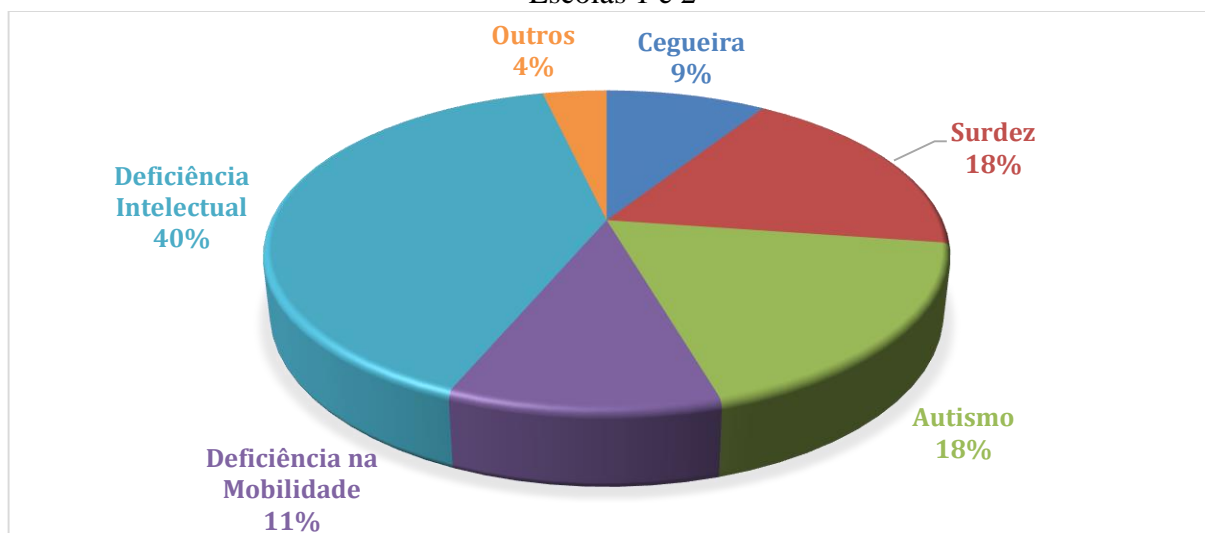
Os professores que já estivessem exercendo o magistério, na promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 deveriam ser oferecidas “[...] oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001, Art. 18, § 4º). Pela realidade apresentada até o momento das Escolas 1 e 2, notamos que tal determinação não foi cumprida.

Entendemos que possa haver vários motivos (culturais, políticos, pedagógicos, econômicos, dentre outros) para que esses docentes não tenham uma formação que condiz com o determinado na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Nosso trabalho não pretende entrar nesse mérito, tínhamos como objetivo apenas verificar se a formação inicial e continuada dos professores regulares das duas escolas selecionadas seria suficiente para que eles estivessem atuando com eficácia em prol do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A fim de entender melhor a realidade da atuação desses professores em salas que têm alunos da Educação Especial matriculados, buscamos conhecer quais os tipos de deficiência que eles têm contato diário em suas aulas, no ano de 2021, quando se realizou esta pesquisa. Nessa questão, os professores poderiam marcar mais de uma opção e, também, assinalar a alternativa “Outros” e especificar melhor a deficiência, na questão de número 6, não sendo essa listada nas opções anteriores.

Pelo Gráfico podemos notar que a deficiência mais presente nas Escolas 1 e 2, segundo os professores regentes, é a deficiência intelectual (40%), em seguida o Autismo (Transtorno do Espectro Autista) (18%), depois a Surdez (18%), na sequência a deficiência na mobilidade (11%), a Cegueira (9%) e Outros (4%).

Gráfico 3 - Tipos de deficiência que os professores têm contato diário em suas aulas nas Escolas 1 e 2



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Apenas dois professores da Escola 2 marcaram a opção “Outros”, escrevendo na questão 6 quais as deficiências que eles têm contato em suas salas de aula. O primeiro explicou “Visão prejudicada, pouca visão, porém não é cegueira”, referindo-se à baixa visão do estudante. O segundo docente escreveu “Hiperatividade”. Esta questão nos alertou para as dificuldades desses profissionais em nomear o diagnóstico de seus alunos.

A exemplo, a Hiperatividade, citada pelo segundo professor, não é deficiência. As pessoas com esse transtorno são disfuncionais, ou seja, têm mais dificuldade em realizar algumas atividades, mas não são incapazes de realizá-las. Não há fisicamente nenhuma disfunção, não seria diagnosticado em um exame clínico (SIGNOR; SANTANA, 2016).

Além disso, essas pessoas não estão explicitamente contempladas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Mesmo que algumas escolas optem por acompanhar esses alunos no atendimento educacional especializado e façam algumas adequações para atender as suas necessidades, ainda assim, não se pode dizer que eles têm uma deficiência.

Compreendemos, portanto, que seja necessário apresentar para esses professores a abrangência da inclusão nas escolas. Uma autoformação que pudesse refletir sobre as distinções entre deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem. Vemos, também, como imprescindível que os docentes tenham acesso fácil e rápido a vídeos, livros e textos sobre tais diferenças e possam, por conta própria, complementar seus conhecimentos.

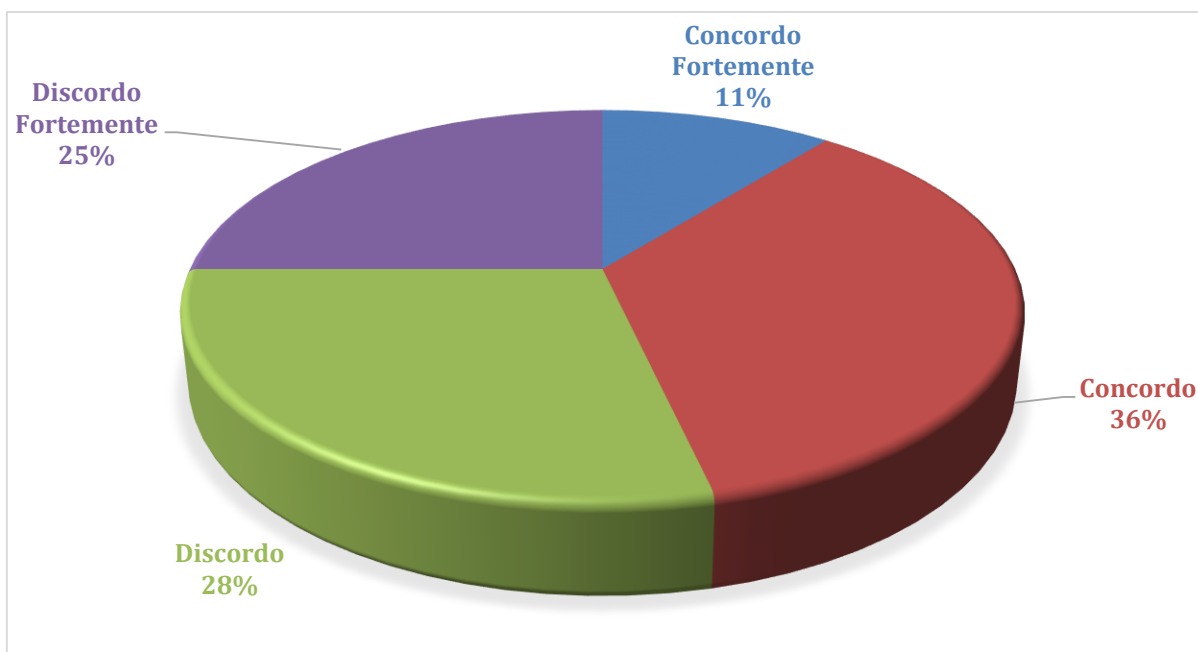
A questão 7, do questionário aplicado aos professores regulares, pede para os docentes marcarem a opção que mais traduz a intensidade da seguinte afirmação: “Eu, professor(a) regente, tenho clareza das minhas atribuições pedagógicas em sala de aula no que se refere aos discentes que possuem deficiência”. As respostas dadas foram organizadas no Gráfico 4, somando o marcado pelos professores das Escola 1 e 2.

Notamos pelo Gráfico 4 que a maioria (36%) concorda e reconhece suas atribuições pedagógicas quanto aos alunos com deficiência. E apenas 11% dos professores marcaram “Concordo Fortemente”, sendo esses os três (3) que afirmaram ter cursado uma especialização na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Os demais não entendem quais sejam realmente suas atribuições pedagógicas e marcaram “Discordo” (28%) e “Discordo Totalmente” (25%). Somados dos dois, entendemos que mais da metade (53%) dos docentes, participantes desta pesquisa, não se sentem seguros com as práticas educativas e nem com as aulas que ministram para seus alunos com deficiência.

Compreendemos que conhecer sobre a inclusão seja importante, mas que é de grande relevância que as pessoas envolvidas conheçam e se reconheçam nesse processo. Porquanto, apreendemos que os professores regentes devem estar a par de suas atribuições, bem como do papel do professor de apoio. Inferimos que, quando isso não ocorra de maneira adequada, a inserção dos alunos dentro das escolas continua sendo apenas para a integração e não uma inclusão de fato.

Gráfico 4 - Reconhecem suas atribuições pedagógicas para com os alunos com deficiência



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Refletindo nessa questão de atribuições de papéis, no âmbito da inclusão dos alunos da Educação Especial e compreendendo que para a efetivação da inclusão seja necessário um trabalho em conjunto entre vários profissionais, também pedimos aos professores a avaliação de seu entendimento quando às atribuições dos professores de apoio que acompanham o(s) aluno(s) com deficiência nas salas em que ministram aulas.

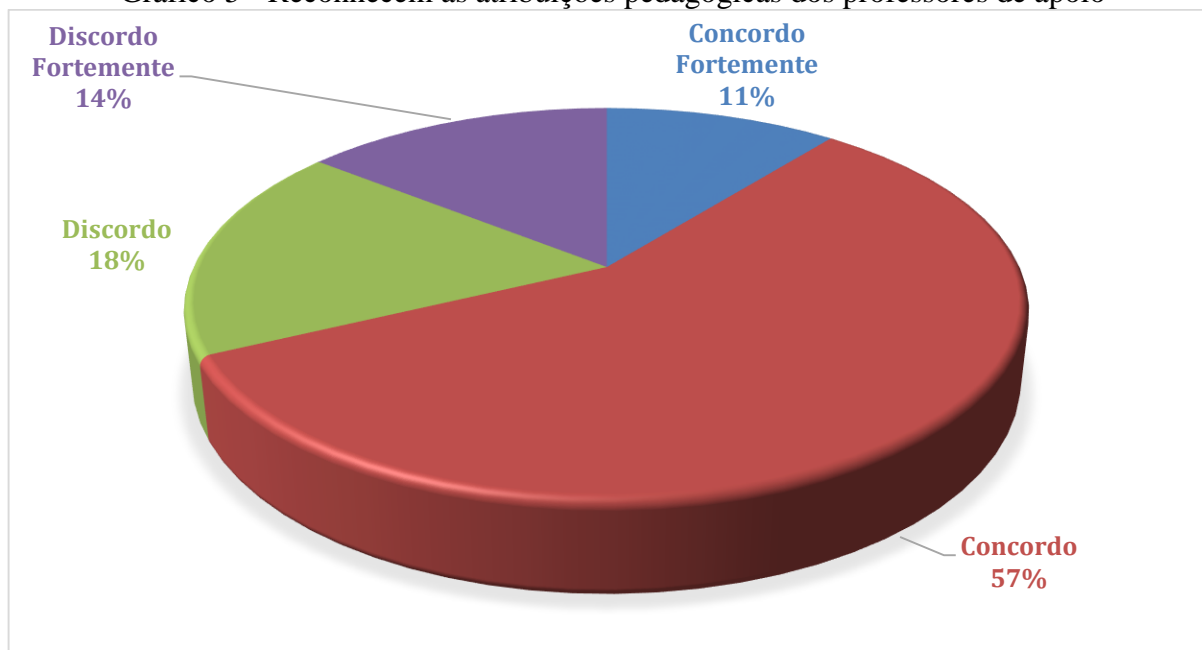
Tomamos como base o estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no seu Art. 3º, que define o professor de apoio como:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas [...] (BRASIL, 2015, Art. 3º).

Organizamos o Gráfico 5 com as respostas marcadas pelos professores das Escolas 1 e 2. Nota-se que a maioria (57%) marcou a opção “Concordo” dizendo que conhece as atribuições dos professores de apoio. Interessante comparar com o Gráfico 4, em que apenas 36% diz conhecer suas próprias incumbências quanto aos alunos com deficiência.

Ainda no Gráfico 5, tivemos professores assumindo que não conhecem realmente o papel do professor de apoio. Somados o “Discordo” (18%) e o “Discordo Fortemente” (14%), temos 32% que assumem essa falta de conhecimento. Apenas 11% dos docentes marcaram “Concordo Fortemente” afirmando compreender perfeitamente as atribuições dos profissionais de apoio à inclusão.

Gráfico 5 - Reconhecem as atribuições pedagógicas dos professores de apoio



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (SEDUC, 2020-2022) trazem em seu texto o termo “profissionais de apoio a inclusão”, em alguns trechos, mas não há uma seção específica que defina sua função. O termo que prevalece quando se delimita quem estará destinado a trabalhar exclusivamente com alunos com deficiência é “profissional de apoio pedagógico”. Define-se seu papel como:

O Profissional de Apoio Pedagógico tem o papel de colaborar com o Professor Regente no processo de ensino e aprendizagem, diretamente, com os estudantes que possuem deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, comprovado com laudo médico (SEDUC/GO, 2020-2022, p. 132).

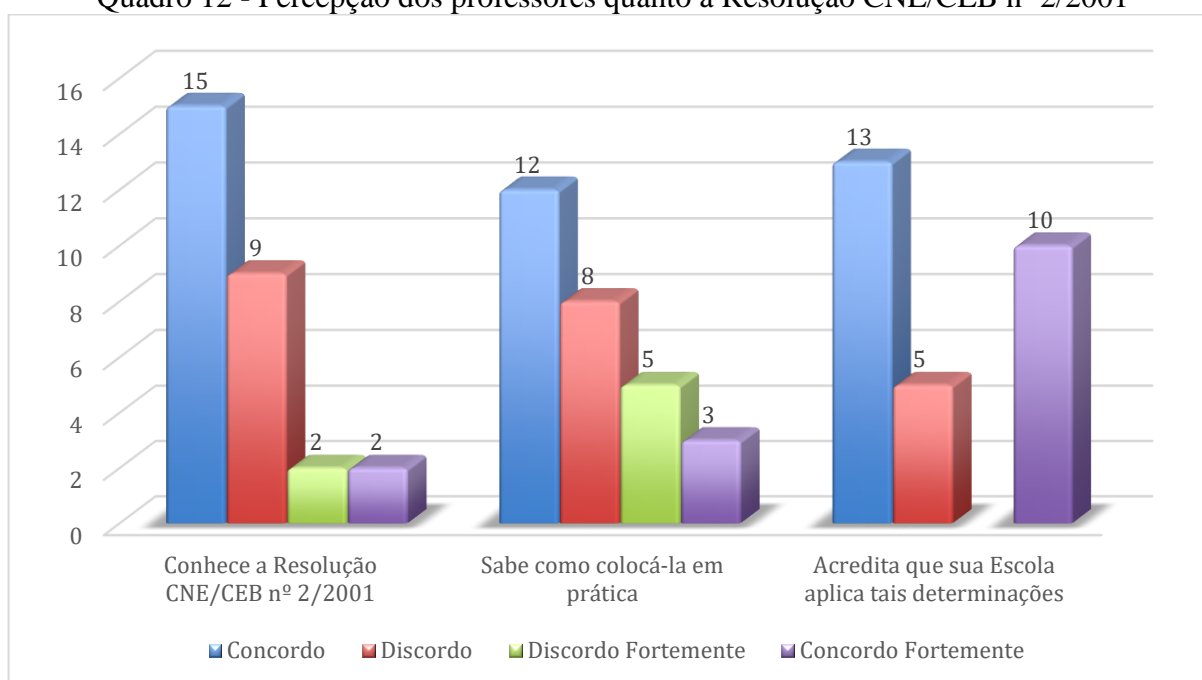
Quanto à formação desse profissional, as Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO permitem que sejam “Contratos temporários nível médio, com preferência para estudantes em licenciaturas plenas”, ou seja, pessoas que ainda não finalizaram sua graduação inicial. Inferimos que esses futuros profissionais não estejam preparados para trabalhar com a educação e, muito menos, com estudantes que tenham deficiência e dificuldades de aprendizagem.

Em resumo, as Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO orienta que devem ser articuladas ações, junto à coordenação pedagógica, envolvendo o Professor Regente e o Profissional de Apoio Pedagógico. Para que seja efetivada uma “[...] prática educacional formal inclusiva, flexibilizando o currículo e desenvolvendo processos de avaliação que considera os

níveis de desenvolvimento e as áreas cognitiva e sócio afetiva do desenvolvimento (SEDCU/GO. 2020-2022, p. 131). Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que cada um desses profissionais compreenda o seu papel nesse processo.

Em específico sobre a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, buscamos averiguar, através do questionário, se os professores conhecem, se sabem como efetivar as deliberações descritas neste documento norteador e, se acreditam que a escola que trabalham tem cumprido tais determinações. Essas questões correspondem às perguntas 9, 14 e 15, e foram organizadas respectivamente no Gráfico 12 abaixo:

Quadro 12 - Percepção dos professores quanto à Resolução CNE/CEB nº 2/2001



Fonte: Organizado pela Autora (2022)

De acordo com Gráfico 12, dos 28 professores que responderam ao questionário assinalaram 15 “Concordo” e dois (2) “Concordo Fortemente” afirmando conhecer a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Em contraposição, nove (9) marcaram “Discordo” e dois (2) “Discordo Fortemente”. Totalizam, portanto, 17 que dizem conhecer a normativa e outros 11 que desconhecem esse documento norteador da Educação Especial no Brasil.

Preocupamo-nos em questionar aos professores se eles se sentem capazes de colocar as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 em prática. Nesta questão houve uma diminuição dos profissionais que marcaram “Concordo”, de 15 que disseram conhecer para 12 que conseguiram efetivar as deliberações descritas neste documento norteador. O item “Discordo Fortemente” teve um aumento de dois para cinco (5). Podemos entender que há

docentes que conhecem as leis, mas que não sabe como colocá-las em prática, ou ainda, não entendem qual o seu papel diante dela.

Ao perguntar aos professores se eles acreditam que as escolas que trabalham aplicam as deliberações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a maioria (13 professores) marcaram “Concordo”, outros (10 professores) marcaram “Concordo Fortemente” fazendo-nos entender que eles notam ações da UE que condizem com esse documento norteador. Porém, desse grupo, (5 professores) assinalaram “Discordo”, afirmando veemente que a instituição não aplica tais determinações.

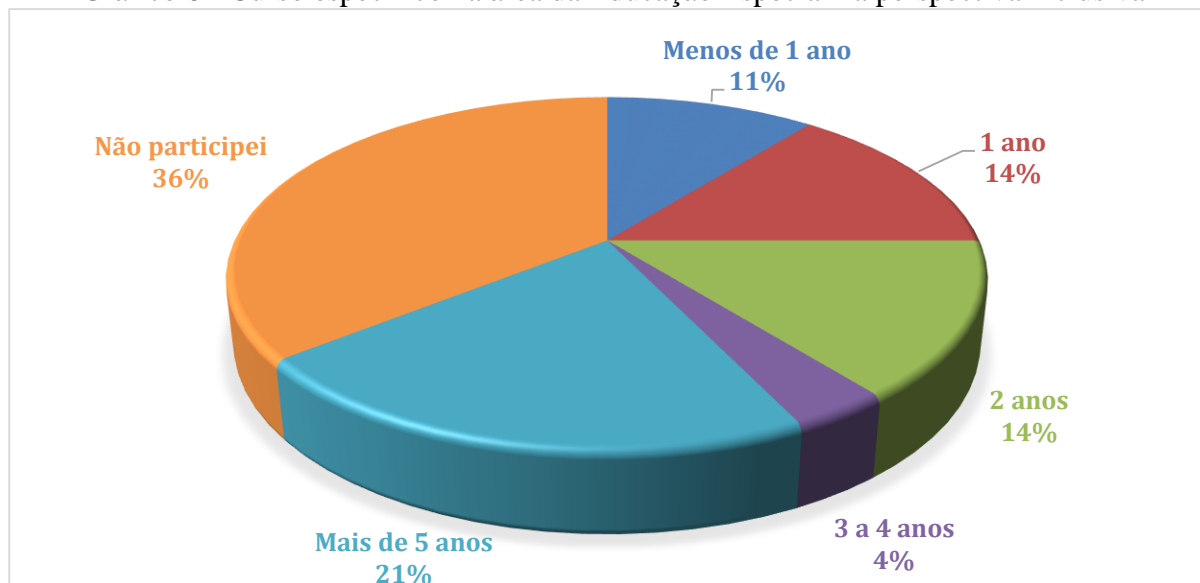
De acordo com as Diretrizes Operacionais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/GO, 2020-2022, p. 17) essa repartição “[...] promove uma política de **formação continuada dos profissionais da sua rede** e também presta apoio e assessoria às redes municipais, tendo em vista a construção e a consolidação de um sistema integrado de educação pública no estado”. Entretanto, o que se pode notar pelas questões analisadas até o momento é que essa formação não tem ocorrido como prevê esses dois documentos norteadores da educação.

Vieira *et al.* (2020) entendem que a inclusão não é uma tarefa fácil. Para esses autores, geralmente seus pressupostos se conflitam com currículos historicamente construídos de modo inadequado; avaliações com concepções positivas, em larga escala e conteudista; práticas de ensino desenvolvidas de modo solitário, superficial, tradicionalmente sob padrões homogêneos; pouca ou nenhuma familiaridade com a diversidade de alunos presentes na sala de aula.

Entretanto, o desafio da constituição de escolas mais inclusivas é uma meta que não se pode mais adiar. Segundo Vieira *et al.* (2020), muitos professores, por diversas vezes, sem uma formação inicial e continuada adequada, mediam percursos de aprendizagens de sujeitos que apresentam especificidades nos cotidianos escolares, mesmo sem escopo teórico-prático para tal mediação. Dessa forma, os processos de capacitação contínua de professores têm como tarefa de tornar tais profissionais “[...] capazes de compreender a importância do conhecimento na composição de novos/outros modos de existência e de criar alternativas para se pensar em sociedades mais democráticas e abertas a acolher a diversidade como potência humana (VIEIRA et al., 2020, p. 509).

Com pensamento no tema formativo, a questão de número 10, do questionário aplicado aos professores das Escolas 1 e 2, visa entender melhor como se dá a formação continuada desses profissionais. Perguntou-se “Há quanto tempo você participou do último curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?”. As respostas foram organizadas no Gráfico 6 abaixo.

Gráfico 6 - Curso específico na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

Uma parte considerável, (21%) dos professores disseram ter concluído um curso específico na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva há mais de 5 anos. Somado a esses estão aqueles que realizam formação continuada com essa temática entre 3 a 4 anos (4%).

Na sequência, outros 28% disseram ter completado tal formação entre 2 anos (14%) e um (1) ano (14%). Com um curso concluído em menos de 1 ano totaliza-se 11%, que justificaram ter aproveitado o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 para aprender mais sobre a Educação Especial e suas implicações. Um desses participantes deixou registrado “[...] aproveitei para aprender mais sobre a deficiência do meu aluno” (PROFESSOR 14 da Escola 1).

Ainda sobre o Gráfico 6, a maioria dos professores (36%) afirmaram não ter participado de formações continuadas com a temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Na questão de número 11, os professores tinham um espaço para explicar o motivo pelo qual não se capacitaram nesta área.

Organizamos as justificativas dos professores na mesma ordem em que elas nos foram apresentadas nos questionários da Escola 1 e da Escola 2. Nota-se que fizeram uso de poucas palavras para explicar a falta de formação continuada no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Falta de oportunidade (PROFESSOR 3 - ESCOLA 1).

Pouco investimento nessa área (PROFESSOR 7 - ESCOLA 1).

Falta de oportunidade, tempo e interesse específico (PROFESSOR 9 - ESCOLA 1)

Trabalhava anteriormente em escola particular e não havia alunos com deficiência e falta de oportunidade (PROFESSOR 12 - ESCOLA 1).

Pela distância; já que não tinha a distância (PROFESSOR 13 - ESCOLA 1).

Geralmente, os cursos são especificamente para os profissionais de apoio (PROFESSOR 15 - ESCOLA 1).

Existem profissionais indicados para desempenhar esta função (PROFESSOR 16 - ESCOLA 1).

Eu até pensei em fazer no começo, mas depois chegaram os professores de apoio (PROFESSOR 3 - ESCOLA 1)

Por achar que é necessário mais para aos professores de apoio (PROFESSOR 7 - ESCOLA 2)

Acredito que nunca aconteceu formação para professores regentes (PROFESSOR 8 - ESCOLA 2)

A “falta de oportunidade” foi utilizada por três (3) professores (Professores 1, 9 e 12 da Escola 1), inferimos que se trata da oferta de um curso em um momento adequado para cursá-lo. Em relação ao investimento da SEDUC/GO na formação continuada dos professores regulares os docentes, respectivamente, os Professores 7 e 15 da Escola 1, e Professor 8 da Escola 2, acreditam existir pouco investimento, que os cursos são destinados apenas aos profissionais de apoio.

O Professor 13, da Escola 1, justificou que ainda não concluiu nenhum curso na área da inclusão devido à distância e afirmou “[...] não tinha a distância” referindo-se a cursos *on-line*. Tal afirmação nos faz entender que é necessário apresentar aos professores cursos que podem realizar no modo Educação a Distância (EaD), com e sem certificados, e além deles, materiais que podem ser facilmente acessados e, muitas vezes, gratuitamente em várias plataformas brasileiras.

O Professor 16, da Escola 1, e os Professores 3 e 7, da Escola 2, justificaram que não realizam nenhum curso na área da Educação Especial, porque não seria necessário, já que há profissionais de apoio. Entendemos aqui, mais uma vez, que esses docentes não conhecem adequadamente suas atribuições enquanto professores regulares de alunos com deficiência, ao mesmo tempo, em que transmitem desconhecer as reais funções do professor de apoio dentro da sua sala de aula.

Aqueles que realizam algum curso na área da Educação Especial afirmaram que tal formação contribuiu para ampliar o seu olhar em relação à educação inclusiva e para o

desenvolvimento de sua prática pedagógica mais adequada. Entretanto, registraram que essas formações geralmente são muito rápidas, genéricas, sem prática.

Dessa forma, podemos entender que uma autoformação seria mais eficiente para esses profissionais, já que poderiam concluí-la, cada um a seu tempo. Outro ponto importante apontado pelos professores e que poderá ser contemplado, por nós, no Produto Educacional, dar um foco maior nas características das deficiências e em práticas pedagógicas que podem ser utilizadas em casos específicos, desmistificando ideias e conceitos errôneos e arcaicos que abrangem o assunto em pauta.

Os professores da Escola 1 e 2 afirmaram que em suas unidades escolares existem recursos pedagógicos específicos para trabalhar com o ensino inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Entretanto, quando foram especificar melhor sobre o assunto, alguns trouxeram preocupações a respeito. Selecionamos aquelas que se referem especificamente à capacitação dos docentes:

Sei que tem, mas não conheço (PROFESSOR 1 - Escola 1).

Acredito q não há procura dos profissionais para esses recursos e ainda, os recursos disponíveis nas escolas grande parte dos professores não sabem manusear (PROFESSOR 4 - Escola 1).

Tê até tem, mas desgastados e a gente nem sabe usar (PROFESSOR 7 - Escola 1).

Tem, mas ficam com a professora de AEE (PROFESSOR 19 - Escola 1).

Não tenho conhecimento desses recursos (PROFESSOR 3 - Escola 2).

Acredito que seja pela dificuldade de utilização destes recursos (PROFESSOR 5 - Escola 2).

Nota-se, nos relatos dos docentes, que dois deles (Professor 1 da Escola 1 e Professor 3 da Escola 2) assumem que não conhecem esses recursos. O Professor 4 e 7 da Escola 1 e o Professor 5 da Escola 2, afirmam que os professores regulares não sabem fazer uso dos recursos pedagógicos que a escola disponibiliza. Inferimos que isso ocorra por falta de capacitações específicas e mais práticas, bem como por esses objetos ficarem dentro da Sala de Recursos Multifuncionais, mais sob uso do professor de AEE, dificultando o acesso e, conseqüentemente, a “[...] procura dos profissionais para esses recursos [...] (PROFESSOR 4 - Escola 1).

4.4 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentaremos como foi aplicado o produto educacional produzido por nós, com base nos dados coletados pela pesquisa documental, entrevistas com gestores e coordenadores pedagógicos e questionário aplicado aos professores regulares que ministram aulas para alunos com deficiência. Tal seção será organizada da seguinte maneira: primeiramente serão apresentadas informações de como foi realizada a aplicação do Documento Orientador (*e-book*) intitulado “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”; depois analisaremos os dados coletados com o questionário II, aplicado aos mesmos participantes da primeira fase de nossa pesquisa.

4.4.1 Aplicação

Para a avaliação do produto educacional “Autoformação Docente”, recorreremos novamente às duas escolas estaduais participantes da pesquisa: Escola 1 e Escola 2. Dentre os recursos humanos que compõem a parte pedagógica de cada uma das instituições mencionadas, foram selecionados para responder o questionário II (Apêndice C) os gestores, os coordenadores pedagógicos e professores regentes que atuam em turmas/séries onde existem alunos com deficiência matriculados.

Vale esclarecer que, os profissionais aqui selecionados, são os mesmos que participaram anteriormente da pesquisa. O que diferencia aqui é, no primeiro momento eles foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo, foi composto pelos dois gestores, um de cada escola, e seus respectivos coordenadores pedagógicos. Estes profissionais participaram da entrevista (Apêndice B). O segundo, composto de professores regentes que tinham em suas turmas/séries alunos com deficiência matriculados e responderam o questionário I (Apêndice A).

O questionário respondido pelos professores, bem como a entrevista aplicada aos gestores e coordenadores pedagógicos teve como foco conhecer tais profissionais, em relação a sua formação inicial e continuada, bem como sua atuação pedagógica, angústias, anseios e percepções no que se refere à inclusão e ao atendimento dos alunos com deficiência dentro do espaço escolar.

Após o produto educacional ter sido analisado por três profissionais mestres em Educação e com graduação em Pedagogia, conforme explicitado na seção “3.9 Produto Educacional” desta dissertação, o Documento Orientador (*e-book*) intitulado “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” foi encaminhado ao e-mail das duas escolas, no dia 20 de

junho de 2022 (segunda-feira). O referido documento também foi divulgado, através do grupo *whatsApp*, conforme acordado anteriormente com os dois gestores das Escolas 1 e 2.

Juntamente com o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”, foram enviados um pequeno texto explicativo, lembrando aos professores a proposta de nossa pesquisa, bem como, nossos objetivos quanto à disponibilização desse documento. Em complemento, na mesma mensagem, foi enviado o *link* do formulário questionário II (Apêndice C) para que após apreciação e leitura do documento pudessem avaliá-lo.

O envio do *e-book*, da mensagem explicativa e do *link* do questionário II, no formato *Google Forms*, se deu primeiramente para os dois gestores (Escola 1 e 2) e eles encaminharam para seu grupo de professores do *WhatsApp*. O questionário ficou disponível, durante o período de 15 dias consecutivos. Foi fechado, “não aceitando mais resposta”, no dia 04 de julho de 2022, às 23 horas e 59 minutos.

O questionário II (Apêndice C), foi produzido no formato *Google Forms* seguindo padrões de *Rensis Likert*¹⁰. A escala *Likert*, segundo Aguiar, Correia e Campos (2011), é um tipo de medida de proporção muito utilizada pelos pesquisadores para saber sobre o grau de conformidade, concordância, discordância e satisfação do participante da pesquisa. Tais opções devem ser apresentadas em forma de perguntas, com cinco opção de respostas, podendo variar a cada item.

O questionário II então, foi elaborado pela pesquisadora responsável a fim de conhecer as impressões dos professores em relação ao Material Pedagógico “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”. Levou-se em consideração os eixos elaborados para análise e construção de mensagens educativas de Kaplún (2003), sendo considerados os eixos: Conceitual, Pedagógico e o Comunicacional.

As perguntas buscaram conhecer as impressões dos participantes quanto ao documento elaborado como proposta de intervenção de formação continuada para os professores que ministram aulas no ensino básico para alunos com necessidades educacionais especiais. As perguntas anexas ao questionário II trazem os seguintes questionamentos listados abaixo:

1. Você considera que este produto educacional contribuiu de alguma maneira para a sua autoformação com relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva?
2. Comente os três maiores aprendizados obtidos por você a partir da leitura/estudo desse documento orientador (conhecimentos que você ainda não tinha).

¹⁰ Professor de Sociologia e Psicologia, diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan/EUA. Dedicou-se, durante mais de 40 anos, a estudos sobre estilos de liderança e gerência, bem como à realização de experiências e análises de informações obtidas em experimentos de outros estudiosos.

3. Entendo que o material de apoio orientador, apresentado nesta pesquisa, contribui para o trabalho pedagógico junto aos alunos que possuem deficiência, em consonância à Resolução CNE/CEB nº 2/2001.
4. As atividades sugeridas no material de apoio orientador contribuem para a implementação e, conseqüentemente, a eficácia social da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.
5. Eu replicaria uma proposta mencionada nesse material com o objetivo de efetivar Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e promover a inclusão em minha escola.
6. Após ler o material de apoio orientador (*e-book*) reconheço a importância de trabalhar as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.
7. Quanto à estética do produto educacional (Cores, fonte, imagens, organização, etc). Considero que ela esteja adequada.
8. Deixe uma sugestão de melhoria para esse produto educacional.

O questionário II, portanto, é composto por oito [8] questões, sendo apenas as questões 2 e 8 discursivas, as demais são de múltipla escolha, seguindo padrões *Likert*. Entretanto, depois de cada uma das questões fechadas abrimos um espaço para que os professores pudessem colocar suas ideias e opiniões de modo mais amplo, para isso, deixamos a seguinte frase “Explique o motivo pelo qual marcou a opção na questão anterior”.

Vale reforçar que o produto educacional, requisito para conclusão do mestrado profissional, foi elaborado a partir da coleta de dados obtidos através da participação de duas escolas, Escola 1 e 2. Para tal, fez-se uso de três instrumentos de coleta de dados: Questionário I - aplicado aos professores regentes que possuíam em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais, no ano de 2021; Entrevista - realizada a partir da participação das coordenadoras pedagógicas e dos dois gestores das duas UE; Análise Documental - apreciação do Projeto Político Pedagógico das duas escolas estaduais localizadas no Sudeste Goiano/GO.

Buscou-se com isso, identificar as dificuldades da equipe pedagógica da UE (docentes, coordenadores pedagógicos e gestores), referente a atuação profissional diária com relação às dificuldades encontradas no dia a dia da escola, em detrimento da presença efetiva do aluno com deficiência neste ambiente. Também pretendeu verificar se existe a necessidade da oferta de uma formação continuada para os participantes, buscando entender melhor como ela deveria ser conduzida para atender suas necessidades específicas.

O objetivo desta pesquisa se manteve também em conhecer de que forma os mandamentos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 têm chegado nessas duas escolas públicas estaduais. Da mesma forma, visou identificar aspectos relativos à eficácia social deste

documento norteador, vislumbrando contribuir com a construção de um documento de apoio orientador aos docentes, bem como com toda equipe pedagógica da escola, com foco na promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar e para além dele.

Os resultados obtidos com a aplicação desses três instrumentos de coleta de dados sinalizaram a importância de oferecer um documento de autoformação continuada - produto educacional - que trouxesse possibilidades de aquisição de novos conhecimentos, com propostas de ressignificação e (re)capacitação pedagógica, com vistas à evolução e aperfeiçoamento das práticas e das práticas pedagógicas, bem como a eliminação de barreiras atitudinais no ambiente escolar.

Participaram da avaliação do produto um total de 27 docentes¹¹ (gestores, coordenadores e professores) somadas as duas escolas - Escolas 1 e 2. Todos eles participaram da primeira fase da pesquisa. Entretanto, na etapa inicial marcaram presença 36 participantes. Consideramos como positiva a cooperação desses profissionais, já que apenas um deles não participou desta segunda parte de nossa investigação.

A avaliação do produto teve como resultado elogios, reflexões e sugestões propostas pelos professores participantes. Esses apontamentos e intervenções serão discutidas na seção que segue.

4.4.2 Avaliação

Para apreciação e compreensão deste trabalho, elaborou-se os quadros que seguem apresentando os dados coletados a partir do questionário aplicado, cuja estrutura utilizada foi a escala de *Likert* e, que mostram resultados que possibilitaram a análise e avaliação do produto educacional. Os resultados neste contexto são baseados nos discursos dos colaboradores que participaram no decorrer da pesquisa.

Vale esclarecer que as respostas de cada pergunta (do item 1 ao item 8) foram tratadas e analisadas pela pesquisadora. Todos os participantes (em quantidade de 27 profissionais) responderam a todas as perguntas.

Foram selecionadas algumas respostas dos colaboradores que consideramos mais pertinentes para nossa pesquisa e postadas nos quadros que seguem no decorrer desta seção a fim de proporcionar ao leitor o grau de satisfação e entendimento do material apresentado

¹¹ Vale ressaltar que participaram da aplicação do questionário inicial 29 professores. Também, entrevistamos 2 gestores e 5 coordenadores. Somados totalizam 36 participantes. Entretanto, apenas 27 desses realizaram a avaliação do produto educacional.

“Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”. Cada quadro, apresentado posteriormente, corresponde a uma pergunta realizada no questionário II.

A primeira pergunta realizada aos professores que fizeram a leitura e apreciação do *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” foi relacionada ao conhecimento que o documento poderia ter agregado aos leitores com relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva. O Quadro 13 representa as respostas dos docentes quanto a esta questão.

Quadro 13 - Contribuição para a autoformação docente

| Questionário II | | | | |
|---|--------------------|-----|-----------------|--------|
| Questão 1 | Sim | Não | Um pouco | Outros |
| Quanto à estética do produto educacional (Cores, fonte, imagens, organização, etc.). Considero que ela esteja adequada. | 96,3 % 26 Prof. | --- | 3,7% 1 Prof. | --- |
| Respostas de alguns professores/colaboradores | | | | |
| O produto educacional traz informações fáceis de compreender e elucidativo, além de apresentar opções de atividades, adaptações e sugestões de livros e filmes sobre Educação Especial (PROFESSOR 7). | | | | |
| A formação contínua de professores é enriquecedora e de fundamental importância. Este produto educacional contribui exacerbadamente para uma melhor aprendizagem e autoformação sobre a educação especial na perspectiva inclusiva (PROFESSOR 11). | | | | |
| É um material que contribuirá de forma significativa com a comunidade escolar e principalmente com a prática pedagógica, pois apresenta vários conceitos, características, leis, terminologias que poderá auxiliar os profissionais da educação a trabalhar em uma perspectiva mais inclusiva (PROFESSOR 16). | | | | |
| Sim, contribuiu e possibilitou a reflexão sobre a importância de uma formação contínua na busca por uma nova postura com a Educação Especial. Ajudou-me em muitas questões que eu ainda não tinha conhecimento (PROFESSOR 21). | | | | |
| Mesmo trabalhando como professora, e posteriormente como gestora, não tinha o conhecimento pedagógico ou de leis necessários para lidar com questões da área inclusiva. O produto educacional esclareceu dúvidas e ampliou horizontes (PROFESSOR 25). | | | | |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

De acordo com as respostas obtidas no Quadro 13, podemos notar pela porcentagem apresentada - 96,3 % marcou a opção “Sim” - e através das respostas consolidadas, que o grau de satisfação exibido pelos colaboradores é positivamente expressivo e que atendeu ao objetivo da proposta de formação continuada docente, no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Dentre o total de 27 professores, um participante (PROFESSOR 2) respondeu que o produto educacional contribuiu “um pouco” para a sua autoformação com relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Inferimos que este docente seja um dos que já tinham um conhecimento sobre a inclusão por ter realizado um curso de especialização na área, e por isso, o exposto do *e-book* não foi uma novidade para ele. Fica para a pesquisadora a dúvida e a

reflexão, quanto às adequações necessárias no documento pedagógico de formação continuada em detrimento de um resultado maior de satisfação do professor regente.

Segundo a avaliação dos cinco (5) professores que compõem o Quadro 13, o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” apresenta uma variedade de informações relacionadas à inclusão escolar; discutiu sobre assuntos que os participantes não conheciam, levou-os a refletir sobre determinadas questões que ainda não tinham pensado; o modo como foram apresentados se tornou de fácil leitura e acesso a outras informações fora do documento orientador e contribuiu com a prática pedagógica diária dos profissionais da educação de um modo geral.

A questão de número 2, solicitou o seguinte: Comente os três maiores aprendizados obtidos por você a partir da leitura/estudo desse documento orientador (conhecimentos que você ainda não tinha). Selecionamos a resposta de sete (7) professores para trazer à discussão:

O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos; Todos os alunos devem ter a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos; A inclusão é mais que somente garantir o acesso a entrada de alunos nas instituições de ensino (PROFESSOR 4).

Que inclusão exige Mudança nas práticas educacionais, que toda a comunidade escolar deve abraçar a causa inclusiva, e numa educação inclusiva. Todos devem ser atendidos de maneira igualitária em todos os sentidos (PROFESSOR 8).

Os conceitos e distinções, os dispositivos legais da Educação Especial na perspectiva inclusiva, os serviços de atendimento especializado e as terminologias adequadas (PROFESSOR 15).

Diferença entre dificuldades de aprendizagem e transtorno de aprendizagem, os documentos legais da educação inclusiva (leis), dicas de boa convivência com pessoas com deficiência (PROFESSOR 17).

Conhecer sobre algumas leis sobre a educação especial e que ainda não conhecia. Diferença entre Integração e Inclusão. O atendimento de pessoas com altas habilidades e superdotação ao atendimento especializado (PROFESSOR 23).

Algumas coisas agregaram pra mim, dentre elas: mitos e verdades sobre as deficiências, as principais leis relacionadas e algumas características do AEE (PROFESSOR 24).

A diferença entre integração e inclusão, educação inclusiva e educação especial e as dificuldades ou transtornos de aprendizagem (PROFESSORA 27).

Nota-se, pelos excertos acima que o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” proporcionou aprendizado aos professores quanto: ao reconhecimento da inclusão como sendo de sua relevância para o contexto escolar e social; ao entendimento de que para a promoção da inclusão exige-se mudanças das práticas pedagógicas e um trabalho em conjunto; ao conhecimento sobre conceitos, terminologias e dispositivos legais da Educação Especial; à

ampliação do conhecimento quanto às dicas de boa convivência com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Conforme análise das respostas obtidas, na questão anterior, conclui-se que, *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” apresentado aos colaboradores atingiu seu objetivo, visto que os professores participantes demonstraram, através de suas respostas, ter adquirido e ou ampliado seus conhecimentos no que se refere ao processo da inclusão de pessoas com deficiência.

Apenas o Professor 2 escreveu a palavra “nada” como resposta. Novamente, inferimos que seja devido ao seu conhecimento prévio sobre o assunto. Nas duas opções de respostas discursivas dadas a esse profissional ele não justificou o motivo pelo qual acredita que o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” não contribuiu para a sua formação continuada.

No Quadro seguinte, apresentam-se as análises da questão 3. Em complemento estão alguns excertos das justificativas e opiniões desses docentes sobre a contribuição que o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” poderia trazer ou não junto aos alunos da Educação Especial dessas duas unidades escolares, objeto dessa pesquisa.

Em relação à pergunta de número 3, infere-se que o material de apoio orientador, apresentado nesta pesquisa, contribuiu para o trabalho pedagógico junto aos alunos que possuem deficiência, em consonância à Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Interpretando a leitura gráfica do Quadro 14, percebe-se que, dentre o total de 27 professores, 25 destes profissionais enxergam no *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” uma possibilidade de formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diárias e, conseqüentemente, o atendimento às normativas legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Quadro 14 - Contribuição junto aos alunos

| Questionário II | | | | | |
|--|---------------------|------------------|----------------|----------|---------------------|
| Questão 3 | Concordo fortemente | Concordo | Indiferente | Discordo | Discordo fortemente |
| Entendo que o material de apoio orientador, apresentado nesta pesquisa, contribui para o trabalho pedagógico junto aos alunos que possuem deficiência, em consonância à Resolução CNE/CEB nº 2/2001? | 59,3% 16 Prof. | 33,3% 9 Prof. | 7,4% 2 Prof | --- | --- |
| Respostas de alguns professores/colaboradores | | | | | |
| Através desse material o professor tem um embasamento metodológico em relação a prática de ensino na educação especial (PROFESSOR 1). | | | | | |

| |
|--|
| Contribui de maneira eficaz para sanar dúvidas e ao mesmo tempo, obter suporte para um trabalho com excelência (PROFESSOR 5). |
| Oferece subsídios para auxiliar na construção de metodologias e possibilidades de atividades pelo professor regente, AEE. Além de orientar o trabalho da coordenação e do profissional de apoio (PROFESSOR 7). |
| Forte embasamento teórico e dicas e sugestões para serem trabalhados na educação inclusiva (PROFESSOR 10). |
| Está claramente ligado a resolução CNE/CBE 2/2001, tenho em vista que todo material garante direitos as diretrizes nacionais presentes na resolução (PROFESSOR 19). |
| O padrão das atividades sugeridas facilita o trabalho docente para que, a partir delas, compreenda o caminho a ser trilhado na aplicação e adaptação de atividades para o Público da Educação Especial (PROFESSOR 26). |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Na questão 3, tivemos dois professores que se manifestaram “Indiferente” quanto ao material apresentado. Analisando a opção marcada com a justificativa descrita da Professora 5, não é possível compreender se a profissional se enganou na marcação ou na redação, pois as respostas não são harmônicas. A redação realizada pela colaboradora foi a seguinte: “Contribui de maneira eficaz para sanar dúvidas e ao mesmo tempo, obter suporte para um trabalho com excelência” (PROFESSORA 5), conforme vemos no Quadro 14.

Prosseguindo, a Professora 16, também marcou a opção “Indiferente”, e fez uma observação em sua justificativa dizendo:

Concordo que o material é muito significativo e contribuirá para o trabalho junto aos alunos, já em consonância com a lei discordo, pois a lei admiti a possibilidade de substituir o ensino regular pelo atendimento complementar ou suplementar e, com isso, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2 (PROFESSORA 16).

A dúvida aqui instaurada é pelo motivo da pergunta buscar conhecer “apenas” se o material de apoio apresentado, contribuiria para o trabalho pedagógico junto aos alunos que possuem deficiência, em consonância à Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Talvez seja pelo uso da expressão “em consonância com a lei”, que motivou a colaboradora marcou a opção indiferente.

Além disso, a Professor 16 afirma que “a lei admiti a possibilidade de substituir o ensino regular pelo atendimento complementar ou suplementar”. Retornamos a leitura da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, e no artigo citado pela docente diz o seguinte “Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Concluimos, portanto, que houve uma falha na opinião que a professora quis nos passar.

Ainda sobre o Quadro 14, pelos excertos das falas dos Professores 1, 5, 7, 10, 19 e 26 compreendemos que eles acreditam que o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva

Inclusiva” contribui com um embasamento metodológico e torna-se eficaz para sanar dúvidas; é um suporte para elaboração de ações, práticas, atividades e adaptações; pode colaborar com o trabalho da coordenação e da gestão; garante o cumprimento das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás; ajuda os profissionais da educação a compreender melhor o caminho que deve ser trilhado.

No quadro 15, estão contidas as análises da questão de número 4. Apresentam-se também alguns excertos das falas dos participantes que utilizamos para analisar a contribuição das atividades propostas no *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”.

Quadro 15 - Contribuição das Atividades propostas

| Questionário II | | | | | |
|---|---------------------|-----------------|-----------------|----------|---------------------|
| Questão 4 | Concordo fortemente | Concordo | Indiferente | Discordo | Discordo fortemente |
| As atividades sugeridas no material de apoio orientador contribuem para a implementação e, conseqüentemente, a eficácia social da Resolução CNE/CEB nº 2/2001? | 59,3% 16 Prof. | 37% 10 Prof. | 3,7% 1 Prof. | --- | --- |
| Respostas de alguns professores/colaboradores | | | | | |
| Pois apresenta a deficiência e as atividades relacionadas a ela. Os <i>links</i> ofertam conteúdos diversos que facilitam a compreensão de como se trabalhar com cada deficiência (PROFESSOR 3). | | | | | |
| As atividades sugeridas são essenciais ao trabalho diário dentro da escola (PROFESSOR 9). | | | | | |
| Sim, visto que as atividades sugeridas no material contribuem para a eficácia social abrangendo o contexto escolar e outros fora dele (PROFESSOR 12). | | | | | |
| Os vídeos e livros sugeridos no material usados com todos os alunos na sala de aula, oferecendo estratégias que podem melhorar as práticas pedagógicas dos professores, traz a realidade para o contexto em que vivem despertando-os para a realidade. Quando diz, no início do material, “Aproximadamente 46 milhões de brasileiros (24% da população) detectaram ter algum tipo de deficiência” (física, mental ou intelectual) remete a amplitude que é a “inclusão” e o material sugerido norteia para em conhecimento e respeito (PROFESSOR 13). | | | | | |
| As atividades possibilitam ao professor incluir o aluno especial no dia a dia da sala de aula. A partir das sugestões apresentadas, o professor tem um padrão de atividades a ser desenvolvidas para cada caso em específico (PROFESSOR 20). | | | | | |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Em relação à pergunta de número 4, compreende-se, através das análises das respostas apresentadas, que as atividades sugeridas no *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” contribuem para a implementação e, conseqüentemente, a eficácia social da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Conforme apresentado no Quadro 15, o percentual de profissionais que assinalam positivamente foi expressivo, sendo 59,3% que marcaram “Concordo fortemente” e “Concordo” 37%, somados os dois temos 96,3% de aprovação pelos docentes das Escolas 1 e 2.

Vale destacar que, um professor, dentro desse grupo, se manifestou “Indiferente”, ficando a dúvida quanto à sua posição em relação à pergunta, pois ele apresenta o seguinte argumento: “A lei admite a substituição do ensino regular por atendimento educacional especializado complementar ou suplementar” (PROFESSOR 16). Nesta perspectiva, como dito anteriormente, enquanto pesquisadora, não consegui definir o que realmente a resposta buscou transmitir em sua mensagem.

De acordo com as ideias dos Professores 3, 6, 9, 12, 13 e 20, representadas em suas falas no Quadro 15, as atividades propostas no *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” colaboram no sentido de que: contribuem para a eficácia social na prática, pois traz a realidade para o contexto em que vivemos; apresenta as deficiências e as atividades relacionadas a cada uma delas facilitando o trabalho docente; e tais atividades são essenciais ao trabalho diário dentro da escola, portanto, através delas torna-se possível incluir o aluno com deficiência no dia a dia da sala de aula.

A questão de número cinco do questionário II, está analisada no Quadro 16 abaixo. Computa-se a porcentagem das opções marcadas, bem como, excertos das falas dos participantes justificando sua escolha ou simplesmente deixando registrada sua opinião sobre a replicação ou não de uma das propostas contidas no *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”.

Quadro 16 - Replicar uma das propostas do *E-book*

| Questionário II | | | | | |
|--|---------------------|----------------|-------------|--------------|---------------------|
| Questão 5 | Concordo fortemente | Concordo | Indiferente | Discordo | Discordo fortemente |
| Eu replicaria uma proposta mencionada nesse material com o objetivo de efetivar Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e promover a inclusão em minha escola. | 44,4% 12 Prof. | 40,7% 11 Prof. | 7,4% 2 Prof | 3,7% 1 Prof. | 3,7% 1 Prof. |
| Respostas de alguns professores/colaboradores | | | | | |
| O material é replicável em outras situações (PROFESSOR 2). | | | | | |
| Material muito rico em sugestões de atividades com amparo legal (PROFESSOR 3). | | | | | |
| É necessário aplicar, pois houve uma pesquisa intensa e adequada (PROFESSOR 11). | | | | | |
| Existe a possibilidade de replicação em situações diversas (PROFESSOR 13). | | | | | |
| Replicaria visto a importância desse material (PROFESSOR 14). | | | | | |
| Sim, as propostas apresentadas desmistificam muitas práticas e sugerem atividades efetivas (PROFESSOR 17). | | | | | |
| Sim, o material é pertinente porque oferece formas de pesquisas de modo fácil de compreensão e de forma resumida, de fácil leitura e tem acesso a informação (PROFESSOR 18). | | | | | |
| Com certeza, as atividades propostas no produto são exequíveis e perfeitamente alinhadas à rotina pedagógica da escola (PROFESSOR 22). | | | | | |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

No que se refere à pergunta de número 5, “replicaria uma proposta mencionada nesse material” ficou uma grande dúvida referente as respostas obtidas nesta questão, pois os participantes não foram claros em suas réplicas, dando a entender que não conseguiram interpretar a pergunta do item 5. Vale dizer que as respostas apresentadas são vagas e, às vezes, foge do foco da pergunta.

Quanto à porcentagem de satisfação do produto educacional, dos 27 participantes, 23 professores (85,%) concordam com a possibilidade de reaplicação, se somados aqueles que marcaram “Concordo fortemente” e “Concordo”, mas trazem justificativas infundadas e desconectadas da pergunta, pois a questão aqui, busca saber apenas se ele replicaria uma proposta mencionada no material com o objetivo de efetivar Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e promover a inclusão em sua escola.

Ainda há uma outra questão que precisa ser abordada, dois participantes marcaram a opção “Indiferente”, mas justificaram assim: “Absorção do conteúdo exposto” (PROFESSOR 4) e “É importante aplicar esse material de modo que levem os profissionais a entender que todo o aluno tem o direito de estar no ensino regular” (PROFESSOR 16). Fica claro aqui a desconexão das justificativas realizadas pelos colaboradores.

Um outro participante marcou a opção “Discordo”, mas logo em sua justificativa coloca “Devido à dificuldade que os governantes possuem na questão de executar as devidas políticas públicas no que se refere a educação inclusiva” (PROFESSOR 9). Subtende-se que o participante não respondeu à pergunta em pauta com coerência e exatidão.

Um último colaborador marcou a opção “Discordo fortemente”, mas escreve na sua justificativa “Com certeza eu replicaria!” (PROFESSOR 19). Infere-se aqui que faltou atenção do participante no momento da marcação da opção, pois nada justificaria a frase acima escrita pelo participante sendo ele categórico e objetivo na sua colocação.

Conforme com os Professores 2, 3, 11, 13, 14, 17, 18 e 22, as atividades propostas no *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” são replicáveis, haja visto sua importância para a efetivação da inclusão. E, de acordo com esses avaliadores, um material rico, podendo ser utilizado em situações diversas, desmistificando muitas práticas; apresenta-se alinhado à rotina pedagógica da escola e oferece formas de pesquisas de modo fácil, rápido e eficiente.

A questão de número 6 quis saber dos professores participantes desta pesquisa (Escolas 1 e 2) se após a leitura do *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” eles passaram a entender e reconhecer a importância de se colocar em prática a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no contexto escolar. Organizamos a análise dos dados desta pergunta no Quadro 17,

onde são apresentadas as porcentagens das marcações, bem como, excertos das falas de alguns docentes/colaboradores.

Como podemos notar no Quadro 17, dos 27 professores participantes desta segunda fase da pesquisa, 63% marcaram a opção “Concordo fortemente”, computando-se 17 pessoas e 37% assinalaram “Concordo”, totalizando 10 docentes que optaram por essa questão. Na questão seguinte, os sujeitos poderiam explicar melhor, de modo discursivo, o motivo de terem escolhido tal opção.

Quadro 17 - Importância de trabalhar as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001

| Questionário II | | | | | |
|---|----------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|----------------------------|
| Questão 6 | Concordo fortemente | Concordo | Indiferente | Discordo | Discordo fortemente |
| Após ler o material de apoio orientador (e-book) reconheço a importância de trabalhar as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001?. | 63 % 17 Prof. | 37% 10 Prof. | --- | --- | --- |
| Respostas de alguns professores/colaboradores | | | | | |
| Porque estamos vivendo tempos em que, todo conhecimento é pouco mediante ao trabalho do educador (PROFESSOR 5) | | | | | |
| Porque nele nos tivemos um visão muito ampla de como trabalhar para que tenhamos progresso com nossos alunos (PROFESSOR 12). | | | | | |
| O material reforçou minha opinião sobre a importância da inclusão na vida de um aluno especial (PROFESSOR 17) | | | | | |
| Inclusão não é minha área de atuação e que domino, porém considero essencial como formadora, bem como importante o conhecimento que o e-book proporciona, em resumo, para a prática docente (PROFESSOR 22) | | | | | |
| A partir da compreensão das particularidades de cada deficiência bem como das formas de trabalhá-las sem excluir o aluno da sala de aula, fica claro a importância desta Resolução e desse e-book que reforça essa ideia (PROFESSOR 25) | | | | | |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Podemos notar, pelo Quadro 17, que alguns professores responderam com apenas uma palavra ou frase que não responde a pergunta feita “6.1 Explique o motivo pelo qual marcou a opção na questão anterior”. Como “Concordo” (PROFESSOR 1), “Nada” (PROFESSOR 2), “Nada a declarar” (PROFESSOR 4), “Concordo fortemente” (PROFESSOR 10), “Educação é direito constitucional” (PROFESSOR 13), “Para entender como é a parte legal da inclusão” (PROFESSOR 27).

Uma justificativa nos chamou a atenção “Já é uma prática da escola” (PROFESSOR 21). Nesse caso, acreditamos que o docente tenha entendido a questão erroneamente. Nosso foco aqui foi saber, se após a leitura do *E-book*, os participantes perceberam a importância de colocar em prática as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Não tínhamos a

intenção de averiguar se as instituições colocam ou não o referido documento em ação, mas sim, de entender as impressões dos participantes docentes depois da leitura do documento.

Durante nossa pesquisa constatamos que as Escolas 1 e 2 têm realidades distintas quanto à inclusão de pessoas com deficiência e, que, em ambas a Educação Especial ofertada, ainda, não atingiu sua plenitude, ou seja, há muito o que se progredir. Observamos que os professores não têm uma formação inicial e continuada que contemple assuntos relacionados às deficiências no contexto escolar. Diante disso, não podemos concordar com a frase dita pelo Professor 21, já que entendemos que ‘Não é praticada na escola, não como deveria ser’.

Segundo os Professores 5, 12, 17, 22 e 25 após a leitura do *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” eles passaram entender melhor as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e reconheceram sua relevância para a inclusão no ambiente escolar. Para esses participantes, esse produto educacional ampliou ou reforçou seus conhecimentos sobre a Educação Especial, na perspectiva inclusiva; bem como compreenderam a importância de os professores conhecerem as particularidades de cada deficiência, a fim de aplicarem práticas pedagógicas adequadas às necessidades de cada estudante.

Na questão de número 7 pedimos para que os professores avaliassem a estética do produto educacional, perguntou-se “Quanto à estética do produto educacional (Cores, fontes, imagens, organização, etc.). Considero que ela esteja adequada”. Organizamos as opções marcadas pelos docentes, correspondendo ao percentual e ao número de sujeitos que responderam cada uma delas, no Quadro 18, abaixo. Também selecionamos algumas justificativas desses participantes para uma análise mais detalhada.

Quadro 18 - Avaliação da estética do *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”

| Questionário II | | | | | |
|---|---------------------|-----------------|-------------|-----------------|---------------------|
| Questão 7 | Concordo fortemente | Concordo | Indiferente | Discordo | Discordo fortemente |
| Quanto à estética do produto educacional (Cores, fonte, imagens, organização, etc.). Considero que ela esteja adequada. | 51,9 % 14 Prof. | 37% 10 Prof. | --- | 7,4% 2 Prof. | 37% 1 Prof. |
| Respostas de alguns professores/colaboradores | | | | | |
| Porque o visual atrai, provoca interesse (PROFESSOR 5). | | | | | |
| Sim, a forma como foi apresentado o produto educacional chama a atenção e desperta a curiosidade pelas cores, destaques e hiperlinks (PROFESSOR 7). | | | | | |
| Trabalho meticuloso é muito profundo com direcionamento adequado em todos os itens acima citados (PROFESSOR 9). | | | | | |

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

A maioria dos professores (51,9%) marcaram a opção “Concordo fortemente”, outros 37% escolheram “Concordo”, 7,4% assinalaram “Discordo” e 3,7% optou por apontar “Discordo fortemente” como resposta. Somadas as discordâncias, temos três professores que entenderam a estética do *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” como não adequada.

Os Professores 25 e 27 justificaram quanto às cores. Para eles, esta pesquisadora deveria ter utilizado tons mais leves, pois as tonalidades utilizadas são fortes e acarretam em cansaço durante a leitura. Inferimos que eles se referiam à cor das páginas, pois, no momento que o documento foi enviado aos colaboradores estava com coloração azul escuro. Podemos ver os excertos de suas falas abaixo:

O conteúdo do produto é excelente, a forma como foi organizado está muito boa, assim como o tamanho da fonte e as imagens. Mas a cor do produto incomoda pois é forte e cansativa (PROFESSOR 25).

Dificultou um pouco na leitura (PROFESSOR 26).

As cores são fortes (PROFESSOR 27).

Já o Professor 26 disse que dificultou um pouco a leitura, mas não explicou de onde veio tal dificuldade. Não sabemos se ele se refere à fonte, às imagens, ao texto em si, ou também às cores como os Professores 25 e 27. Independente disso, fica para esta pesquisadora a reflexão para a melhoria das tonalidades de cores utilizadas.

Ainda na questão 7, 10 Professores marcaram “Concordo”. Ao investigar suas justificativas encontramos apenas elogios, com exceção do Professor 2 que continuou escrevendo “nada” como resposta:

Bem disposto (PROFESSOR 1).

Nada (PROFESSOR 2).

Sim. Porque chama a atenção do leitor (PROFESSOR 3).

Porque o visual atrai, provoca interesse (PROFESSOR 5).

Foi elaborado de acordo com a facilidade e atrativos para professores e alunos (PROFESSOR 8).

Perfeito, sem nenhuma restrição. Tudo adequado (PROFESSOR 11).

O material em estudo apresenta uma linguagem clara e esquemas que destacam itens relevantes (PROFESSOR 15).

Achei bom (PROFESSOR 17).

Considero o produto adequado e tranquilo de realizar a leitura (PROFESSOR 22).

Achei muito interessante como foi abordado o material, as cores e a maneira apresentada chamam à atenção do leitor (PROFESSOR 24).

Podemos notar que não houve nas respostas dadas nenhuma justificativa para não terem marcado a opção “Concordo fortemente”. Nossa expectativa era de que se eles concordam, em parte e não completamente, em suas respostas se houvessem observações sobre pontos que poderiam ser melhorados em nosso produto educacional *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”.

Ainda, nesta questão de número 7, houve também várias respostas que não colaboraram com os objetivos de nossa pesquisa. Mesmo que as questões não eram obrigatórias, alguns professores pareciam não estar interessados em responder adequadamente as questões propostas por nós, como o Professor 2, que respondeu “Nada” em todas as respostas discursivas e o Professor 4 que escreveu novamente “Nada a declarar”. O espaço era destinado a justificativas e opiniões e notamos que, muitas vezes, não foi utilizado com essa finalidade. Consideramos que esse tipo de colocação prejudica, em parte, nossa investigação, pois com essas respostas não podemos entender os pensamentos e intentos dos participantes quanto ao *E-book*.

Uma resposta nos chamou a atenção “Os alunos especiais amam tudo isso, cores imagens, eles têm o prazer de explorar o novo” (PROFESSOR 12). O participante deu a entender que o *E-book* era destinado a estudantes com deficiência. Nossa expectativa é de que ele tenha colocado de modo inadequado, ao contrário disso, não queremos acreditar que ele não tenha lido o material.

Na questão de número 8, pedimos aos professores que deixassem sugestões de melhorias para o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”. Eliminamos as respostas “Nenhuma” (PROFESSOR 2), “S” (PROFESSOR 17), “Relação as teorias e práticas” (PROFESSOR 4) e “Internacionalização” (PROFESSOR 13). As três primeiras por não responder à questão e a última por não termos entendido a fala do participante. Inferimos que ele se refira à produção e distribuição desse produto educacional fora do Brasil, se assim o for, sabemos que cada país tem suas próprias leis e normativas e que um trabalho de pesquisa como este não seria totalmente satisfatório ou aceito e necessitaria de várias adequações.

Na sequência, 10 docentes (Professores 9, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 23 e 24), excetuando os três citados anteriormente, disseram não ter nenhuma sugestão de mudança,

porque, devido aos seus olhares, o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” estava muito bom. Podemos ver isso nas seguintes falas:

Nada a acrescentar. Excelente material de estudo (PROFESSOR 15).

O material atende ao que foi proposto (PROFESSOR 18).

Sem sugestões. Gostei do material (PROFESSOR 24).

Também há aqueles professores que usaram o espaço apenas para elogiar o produto educacional. Dos 13 professores restantes, sete (7) deles nos parabenizaram pela produção do *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”, não sugeriram nenhuma mudança e desejaram uma boa defesa. Podemos vislumbrar essas afeições e solicitações nos excertos abaixo:

Ficou **bom** (PROFESSOR 1).

Está **ótimo** seu trabalho. Parabéns (PROFESSOR 3).

O produto é **excelente**! (PROFESSOR 5).

O produto foi muito **bem desenvolvido** (PROFESSOR 6).

Para mim está **ótimo** (PROFESSOR 7).

Excelente material, as sugestões de vídeos e leituras estão fantásticas! Parabéns!! (PROFESSOR 21).

Desejo **parabéns** pelo relevante trabalho e **sucesso** na defesa (PROFESSOR 22).

Restaram, portanto, seis (6) professores que deixaram sugestões que pudessem agregar algo em nosso *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”. Tais excertos abrangem três (3) assuntos específicos: o primeiro deles trata-se da divulgação e distribuição desse material (Professores 8 e 11) em outros ambientes escolares, entendendo que seja possível que ele agregue valor à Educação Especial ofertada nesse local, como podemos comprovar nas falas dos participantes

Uma **divulgação maior para professores** e alunos no planejamento escolar (PROFESSOR 8).

É necessário **fazê-lo chegar a outros ambientes escolares** para que haja uma melhor compreensão e conseqüentemente aproveitamento (PROFESSOR 11).

O segundo ponto sugerido, foi pontuado pelo Professor 12, ele aponta para a necessidade de colocar em prática o que se tem no papel. Lê-se “Que tudo e toda matéria proposto para essas crianças não fique somente no papel. Porque hoje esses alunos especiais eles tem o maior prazer em estar dentro da sala de aula” (PROFESSOR 12). Para esse participante deve-se aproveitar o fato de termos alunos com deficiência dentro das escolas e aplicar realmente o que se tem nas normativas e no *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”. Vale ressaltar, que esta também é nossa expectativa, mas entendemos que caiba não a esse produto educacional, mas à iniciativa de cada um dos professores individualmente.

O terceiro ponto aconselhado pelos professores que deixaram sugestões de como poderia melhorar o *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” é a cor da página. Como dito anteriormente havíamos entregue o produto em uma versão com um tom de azul escuro, o que segundo eles dificultou a leitura, provocou desconforto visual, principalmente para quem fez a leitura a noite. Os Professores 25, 26 e 27, respectivamente, redigiram o seguinte conselho a nós:

Seria bom que a **cor do produto fosse mais clara**, mais suave, para proporcionar um conforto visual (PROFESSOR 25).

Deveria ter usado **cores mais suaves** (PROFESSOR 26).

Em relação a **cores do pano se fundo**, poderiam ser em tom mais claro, pois meu estudo foi no **período noturno**, e, seria melhor cores frias como azul claro ou cinza (PROFESSOR 27).

Buscando entender melhor sobre essa questão da cor para a leitura, principalmente por se tratar de um produto educacional que discute sobre a acessibilidade, resolvemos mudar a cor de fundo das páginas, atendendo ao requisitado pelos participantes, para uma cor branca com fonte preta. A escolha se deu depois de pesquisar sobre as questões de acessibilidade em relação às cores, conforme explico abaixo.

O'Connor (2014), designer sênior de aplicativos da *Web* há mais de quinze anos, explica que cada pessoa enxerga de uma forma diferente, sendo uns mais sensíveis há cores escuras e outros às claras. Isso justifica o fato de apenas três participantes de nossa pesquisa terem sugerido a troca de cores para um tom mais claro.

O que se deve pensar ao escolher as cores para a produção de um documento que será lido por alguém é, segundo a autora supracitada, respeitar as cores próprias para daltônicos e pessoas de baixa visão, assegurar um contraste adequado entre o texto e a cor de fundo, usar ícones (imagens) para complementar as cores utilizadas, fazer uso de cores como destaque para

ações ou informações mais importantes, utilizar uma cor padrão como fundo, evitando assim, a sobrecarga de cores em um único texto e fazer a testagem tanto no celular, quanto no computador e na versão impressa.

Pensando nisso, após a mudança de cor do fundo da página foram necessárias algumas alterações nos títulos, nos *links* e algumas imagens, já que se perdeu o contraste com a alteração. Acreditamos que agora o produto educacional *e-book* “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” atende às necessidades dos participantes desta pesquisa, bem como, se encontra adequado em relação à acessibilidade visual.

5. CONCLUSÃO

Entendendo a sala de aula como uma extensão da nossa sociedade, vemos o quanto é importante preparar os estudantes para uma atuação cidadã, democrática e crítica. Nesse contexto, enxergamos com certa prioridade a forma com que são ofertadas as aulas em turmas que tem alunos com deficiência matriculados.

Diante disso, resolvemos realizar uma pesquisa, em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, visando analisar de que forma as normativas da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 têm sido contempladas, de sorte a contribuir com a construção de um documento de apoio à formação docente para promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar.

Para tal, estabelecemos como nosso primeiro objetivo a ser alcançado “mapear a produção científica atual que aborda sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica com foco na formação docente”. Consideramos que este objetivo foi alcançado dando origem aos Capítulos 1 e 2, desta pesquisa. Com isso, foi possível entender a importância da formação inicial e continuada para uma prática pedagógica adequada às necessidades dos estudantes, bem como para o cumprimento das determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

O segundo objetivo traçado propunha “analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) que norteia o trabalho pedagógico das escolas públicas estaduais selecionadas, doravante denominado campo da pesquisa”. Ao verificar o PPP das duas instituições notou-se que não são específicos em como os estudantes com deficiência devem ser inclusos, quais os reais papéis dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como a ausência da forma que se dariam as formações continuadas dos docentes. Além disso, foi possível identificar nomenclaturas utilizadas de modo inadequado, sendo, portanto, sugerida por nós uma revisão dos pontos destacado no item 4.1 Análise da Pesquisa Documental.

Tivemos como terceiro objetivo “analisar as concepções e ações dos professores regentes a fim de identificar se estas implementam a inclusão, consoante à Resolução CNE/CEB nº 2/2001”. Nesta fase da pesquisa foram entrevistados gestores e coordenadores pedagógicos, e também aplicado um questionário aos professores. Essas duas ações somadas nos deram uma noção de como as duas instituições percebem a inclusão de alunos com deficiência, compreendemos melhor como organizam a Educação Especial, e como se dá ou não a formação inicial e continuada desses docentes.

Tínhamos como hipótese que os conhecimentos dos profissionais da educação não eram suficientes para colocarem em prática as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Em

nossa pesquisa com os colaboradores, conseguimos entender que a maioria dos professores regentes foram graduados em um período que não havia disciplinas sobre inclusão e que as pós-graduações que realizaram posteriormente, também não contemplam tal temática. Diante disso, vemos docentes que ministram aulas para alunos com deficiência e que não entendem completamente como o ensino deve ser conduzido, assim como, gestores e coordenadores pedagógicos que não têm segurança nas afirmações e decisões que devem ser tomadas nesse contexto.

Como último objetivo para esta pesquisa levantamos “construir e aplicar um produto educacional, de apoio à prática de ensino dos professores, com foco na Educação Especial, dentro da Perspectiva da Educação Inclusiva, nos termos da referida Resolução”. Tal alvo foi alcançado, pois, com base na análise dos PPP, nas entrevistas com os gestores e coordenadores pedagógicos, e na aplicação de questionário com os professores, elaborou-se um documento orientador, no formato *e-book*, intitulado “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva”.

Esse documento, encontrado à parte desta dissertação, é composto por 78 páginas, dividido em 11 capítulos. Foi elaborado com conhecimentos adquiridos através pesquisa realizada, e, por meio dela, inferimos que os colaboradores das duas instituições precisam conhecer ou aperfeiçoar seus conhecimentos no que se refere a educação especial na perspectiva inclusiva. Discute-se nele sobre questões teóricas, legais e atitudinais. Além disso, traz sugestões de como se comportar diante de situações específicas, bem como propostas de práticas pedagógicas para professores aplicarem a alunos com deficiência dentro da sala de aula.

Tivemos um resultado positivo com a aplicação do produto educacional, sendo avaliado pelos colaboradores das duas escolas campo. Segundo esses avaliadores, o *e-book*, “Autoformação Docente na Perspectiva Inclusiva” agregou informações relevantes sobre a inclusão, a respeito de questões legais, das terminologias e do modo de agir adequado no que se refere às pessoas com deficiência; sanou dúvidas e sugeriu práticas pedagógicas aplicáveis no dia a dia da sala de aula. Além disso, o documento é fonte de vários *links* que o leitor teve acesso a textos, documentos, vídeos, livros e filmes.

Levantamos a princípio duas questões norteadoras: se a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estava sendo implementada nas escolas e se era possível perceber suas determinações nos PPP, nas concepções dos gestores/coordenadores pedagógicos e nas ações docentes. Podemos dizer que, em parte, é possível sim ver o que está determinado nesse documento norteador presente no contexto escolar investigado.

O que se percebe nos PPP, é que precisam ser revistos com foco nas normativas legais da inclusão escolar, e, sobretudo, deve determinar como realmente elas vão acontecer e quais as funções que cada colaborador deve assumir.

Quanto à gestão e à coordenação, percebemos a necessidade de uma capacitação voltada para a Educação Especial, mas com base na função que exercem atualmente. Já os professores regulares, vemos a urgência de uma formação continuada com foco na sala de aula, nas deficiências que atendem e nas práticas adequadas a cada uma delas. Por fim, vale dizer que não basta ofertar cursos de curta duração ou palestras sem verificar as reais necessidades da sala de aula. É preciso que o profissional da educação desenvolva habilidades e competências específicas para que seja realizado um trabalho pedagógico voltado, também, para as pessoas com deficiência, dentro dos muros da escola, garantindo, definitivamente, o cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. Uso da Escala Likert na Análise de Jogos. **X SBGames**, Salvador - BA, p. 1-5, nov. 2011

AZEVEDO, Gisele Ferreira Amaral de Miranda. **Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico**: entre a ilusão e a realidade do cotidiano de uma escola pública. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2016.

BORGES, Josy Apolinário de Araújo Rosa. Professor de Apoio na Rede Estadual de Educação Em Goiás: uma perspectiva formativa. **Revista Científica de Educação (RCE)** - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE | Faculdade de Inhumas - FacMAis, v. 5, nº. 1, 2020, p. 01-13.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: 23.12.1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 25.4.2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: 23.12.2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: 18.9.2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília/DF: MEC/SEE, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-

manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 18.11.2011.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: 28.12.2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: 7.7.2015.

BIROCHI, Renê. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2015. 134p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CDPD. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [2007]**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Vitória, ES: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014.

CEDILLO, Ismael García *et al.* Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial y Regular en Mexico. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica - Mexico, Volumen 15, Número 3, Setiembre/Diciembre, Año 2015, p. 01-18.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

ESPINOZA, Laura; HERNÁNDEZ, Karen; LEDEZMAC, Diana. Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. **Estud. Pedagóg.**, vol. 46, nº.1, Valdivia, 2020, p. 183-201.

FERNANDES SOBRINHO, Marcos. **Temas sociocientíficos no Enem e no livro didático: limitações e potencialidades para o ensino de Física**. 2016. XXII, 349 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FREITAS, Olga Cristina Rocha de. A Feminização da Educação e Ocupação dos Espaços de Poder na Escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress [**Anais Eletrônicos**], Florianópolis, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 8. ed. Rev. São Paulo/SP: Cortez, 2017.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, nº 29, p. 3-8, 2004.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Diretrizes Operacionais Referentes à Rede de Apoio à Inclusão**: Gerência de Ensino Especial. Goiânia, 2020. Disponível em: http://www.mpg.go.br/portalweb/hp/42/docs/diretrizes_operacionais_referentes_a_rede_de_apoio_a_inclusao.pdf. Acesso em 14 ago. 2021.

GUATEMALA. **Convenção da Guatemala**. Elaborou o documento intitulado convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 14 ago. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do Século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KAPLÚN, Gabriel. Materiais Educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, (271): 46 a 60, maio/ago. 2003.

KULLOK, Maisa Gomes Bandão. **As Exigências da Formação do Professor na Atualidade**. Maceió: Edufal, 2000.

LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar Lopes; COSTA, Mifra Angélica Chaves da; AQUINO, Shirleyanne Santos. Narrativas de Formação, (Auto) Biografia e Inclusão: experiências de professores e alunos no ensino médio. **HOLOS**, Ano 28, v. 2, p. 225-233, 2012.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa; CASTRO, Giselle Faur de. Formação Inicial de Professores de Física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, p. 81-98, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Memmon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação para todos. **Revista Pátio**, ano II, n. 5, p. 49-51, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Beatriz Cukierkorn *et al.* **A Inclusão Social das Pessoas com Deficiência no Mundo**. 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/inclusao-social-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MAURÍCIO, Suelen Santos. Formação Docente e Inclusão na Educação Básica: movimentando narrativas de professores/as de Geografia. **Periódico Horizontes/USF**, Itatiba, SP, p. 1-20, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE/CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: 12/12/2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE/CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: 24/05/2016.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. (Orgs.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011, p. 125-141.

Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos. **Introdução ao Holocausto**: extermínio dos deficientes. Enciclopédia do Holocausto. 2018. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>. Acesso em: 14 ago. 2021.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. A Formação de Professores no Contexto de uma Política de Inclusão. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n. 2, p. 98-114, ago./dez. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e Sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 59, pp. 589-602, 2017.

O'CONNOR, Cathy. **Contraste de cores e por que você deve repensar**. 2014. Disponível em: <https://www.smashingmagazine.com/2014/10/color-contrast-tips-and-tools-for-accessibility/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. Práticas Pedagógicas Inclusivas em Sala de Aula Comum em Diálogo com as Salas de Recursos Multifuncionais: atendimento educacional e aprendizagens aprendizagem com sucesso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.149-162, maio/ago. 2015.

PADILHA, Adriana Cunha. **Projeto Político-Pedagógico e Educação Especial**: ações, contradições e desafios à inclusão educacional na rede municipal de Campinas/SP. Orientador: Vera Lúcia de Carvalho Machado. 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2009.

PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Formação e prática pedagógica de professores de geografia para a inclusão de estudantes surdos. **Geog. Ens. Pesq.**, Santa Maria, v. 23, p. 1-34, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de Formação Continuada de Professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia**, v. 9, n.1, p. 290-311, jan./jun. 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; LIMA, Marcela Francis Costa. **Experiências do Observatório em Educação Especial e Inclusão Escolar**: em foco as práticas curriculares e a formação de professores. e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 4, n. 7, p. 63-71, jun. 2015.

REHDER, Maria; OSCAR, Naiana. Professor não está preparado para alunos deficientes. **Jornal da Tarde: O Estado de São Paulo**, 01/12/2007, 00:00. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/geral,professor-nao-esta-preparado-para-alunos-deficientes,89153>. Acesso em: 14 ago. 2021.

REZENDE, Aparecida Maira de Mendonça. **Escola Inclusiva na Rede Estadual de Ensino no Município de Rio Verde/GO**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. 1. ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

SALAMANCA. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 14 ago. 2021.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Brasília, p. 7-18, out. 2005.

SANTIAGO, S. A. da S. O professor na escola inclusiva: reflexões sobre a prática pedagógica. In: MARTINS, L. de A. R. et al. Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e possibilidades. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 267-272.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina; MELO, Sandra Cordeiro de. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão. **Revista Aleph**, n. 23, ano XXI, p. 103-119, jul. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão**. 2008. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 14 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

SCHERER, Larissa Costa Beber. Três Tempos de Leitura: uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 310-324, mai./ago. 2015.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia-GO, 2020. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Diretrizes_Operacionais_Ne Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 20 fe. 2020.

SIGNOR, Rita; SANTANA, Ana Paula. **TDAH e Medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. São Paulo/SP: Plexus, 2016.

SILVA, Maria Gizele da. Professores não se sentem preparados para inclusão: falta de capacitação profissional, escassez de material didático e salas de aula superlotadas são os principais motivos. **Jornal Gazeta do Povo**, 23/08/2010. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professores-nao-se-sentem-preparados-para-inclusao-4cu37kd47k8c472pb11tkeq1a/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SILVA, Marina Sampaio da; RINALDI, Renata Portela. Formação Inicial e Inclusão na Educação Infantil: o trabalho docente a partir da ótica de futuros professores. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. Especial, p. 972-979, jul./dez. 2013.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação Física, Formação de Professores e Inclusão. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. 1-16, 2020.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. História e panorama da formação de professores de Educação Especial no Brasil. **Revista COCAR**, v. 11, n. 22, p. 109-126, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SORDI, Denise Nunes de. Desafios das Ações de Inclusão Social: formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais em Abaeté, Minas Gerais. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 76-93, jul./dez. 2016.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 765-780, out./dez. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VILLAFUERTE, Fernando Santiago Unda. Perspectives of teachers and students in the definition of inclusive virtuous schools category. **Rev. Mendive**, vol.18, nº. 4, Pinar del Río, oct.-dic., 2020, p. 893-909.

VIEIRA, Alexandro Braga *et al.* As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de Professores de Educação Infantil para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-30, 2019.

VITALIANO, Celia Regina; NOZI, Gislaine Semcovici; VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. Grupo de Estudos Sobre a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: contribuindo para formação de professores. **Revista Cocar**. Belém, v. 7, n.13, p. 06-14, jan./jul. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, dez. 2005.

World Health Organization. **World Report On Disability**. 2011. Disponível em: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. 1. ed. Porto Alegre/RS: Penso, 1998.

ZANCHETA, Barbara Darbem; CAETANO, Wagner Aparecido; BEZERRA, Janaína Pereira Duarte. Formação Inicial de Professores de Educação Física e Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. **Colloquium Vitae**, v. 8, n. Especial, p. 63-68, jul./dez. 2016.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO I - APRECIÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

(Destinados: professores regentes que possuem alunos com deficiência em suas turmas)

Você está sendo convidada (o) a participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada “Proposta de intervenção na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidade”. A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e contribuirão significativamente para a formação da mestranda e para a comunidade científica.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Rosane Martins de O. Rodrigues, sob a orientação do Dr. Marcos Fernandes Sobrinho. Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600 / (64) 99226-3661, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo rosane.rodrigues@educ.go.gov.br, pelo telefone (64) 9.9981-4697 ou no endereço: Rua João de Souza Spíndola, Lote 33, Quadra 03, Bairro São Francisco, Pires do Rio/GO.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma os mandamentos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 tem chegado em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, bem como identificar aspectos relativos à eficácia social desta Resolução.

Nesta Resolução encontra-se estabelecido as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando em seu Art 2º que, os “sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001. P. 1). E em seu artigo 3º estabelece: “[...]promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL-MEC/SEESP, 2001, p. 1).

O questionário abaixo é um instrumento de coleta de dados que buscará colher respostas em prol do melhor direcionamento da pesquisa com foco na construção do produto educacional. Para a realização da pesquisa seria muito bom se todas as questões fossem respondidas!

Desde já agradecemos sua contribuição!
Atenciosamente, Rosane Rodrigues!

1- Qual a sua titulação?

- () Graduação
() Pós-Graduação Latu Sensu
() Mestrado
() Doutorado

2- Qual a sua graduação(ões)? Em que ano foi(ram) concluída (s)?

3- Há quantos anos você atua em turmas onde existem alunos com deficiência?

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- Mais de 5 anos

4- Atualmente existem alunos com deficiência incluídos na(s) sala(s) onde você ministra aulas?

- Sim
- Não

5- Na questão anterior, caso a resposta tenha sido afirmativa, assinale quais as deficiências que esses alunos apresentam?

- Cegueira
- Surdez
- Autismo
- Surdocegueira
- Deficiência física
- Deficiência Intelectual
- Outras.

6- Na questão 5, caso a resposta tenha sido "outras", especifique a deficiência:

7- Eu, professor(a) regente, tenho clareza das minhas atribuições pedagógicas em sala de aula no que se refere aos discentes que possuem deficiência.

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

8- Eu conheço as atribuições do(a) profissional de apoio que acompanha o(a) aluno(a) com deficiência.

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

9- Eu conheço como efetivar a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

10- Há quanto tempo você participou do último curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- Menos de 1 ano.
- 1 ano
- 2 anos
- 3-4 anos
- Mais de 5 anos
- Não participei

11- Caso tenha marcado na questão anterior a opção "não participei" por que ainda não foi possível?

12- As formações continuadas tem contribuído para ampliar o seu olhar em relação à educação inclusiva?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

13 - As formações continuadas na perspectiva da educação inclusiva tem contribuído para ampliar a sua prática pedagógica?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

14- Você conhece as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001?

- Sim
- Não

15- Na sua escola tem aplicado as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001?

- Sim
- Não

16- Caso ainda não tenha aplicado as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2, na sua opinião, quais as dificuldades encontradas para essa situação de, ainda, não a aplicar?

17- Na escola onde você ministra aulas existem recursos pedagógicos específicos para trabalhar com o ensino inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

- Sim
- Não

18- Se na questão anterior você assinalou sim, cite-os. Caso tenha assinalado não, na sua opinião, qual(ais) o(s) motivo(s) de não haver recursos pedagógicos específicos para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

19- No contexto da sala de aula você busca utilizar propostas pedagógicas que atendam às reais necessidades e especificidades do aluno com deficiência?

- Sim
 Não
 Às vezes

20- Se sim, descreva algumas delas, destacando as que considera mais relevantes.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Destinados: gestores e seus coordenadores pedagógicos das duas escolas pesquisadas)

Você está sendo convidada (o) a participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada “Proposta de intervenção na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidade”. A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e contribuirão significativamente para a formação da mestranda e para a comunidade científica.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Rosane Martins de Oliveira Rodrigues, sob a orientação do Dr. Marcos Fernandes Sobrinho. Esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma as normativas da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 têm sido contempladas, em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, de sorte a contribuir com a construção de um documento de apoio à formação docente, para promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar.

O objetivo desta entrevista é colher informações dos participantes de modo que as respostas venham contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Serão convidados a participar o gestor (a) e seus coordenadores pedagógicos, das duas escolas selecionadas.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600 / (64) 99226-3661, ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo rosane.rodrigues@educ.go.gov.br; pelo telefone (64) 99981-4697 ou no endereço: Rua João de Souza Spíndola, Lote 33, Quadra 03- Bairro São Francisco - Pires do Rio/GO.

• Dados de identificação:

1- Qual sua área de formação acadêmica inicial?

2- Possui especialização(ões) em Lato ou Stricto Sensu? Algum destas estão direcionados para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

3- Há quantos anos você atua na função de magistério?

4- Qual a sua função e há quantos anos você se encontra nesta função?

6- Na função atual você tem responsabilidades com os alunos público-alvo da educação especial? Citar em caso afirmativo, comente algumas dessas responsabilidades.

•Formação continuada

1- Você já participou de cursos de formação continuada com foco na educação especial? Em que ano esta formação aconteceu?

2- Você poderia relatar qual a relevância desta formação para o desenvolvimento de sua prática diária atualmente?

•Função/docência:

1- Você já teve oportunidade de trabalhar com alunos público-alvo da educação especial? Como foi esta experiência? Qual o maior aprendizado que essa experiência lhe trouxe?

• Recursos financeiros e Rede física da escola:

1- Você tem conhecimento se existem recursos financeiros disponibilizados que garantam a manutenção materiais didáticos para o atendimento da educação especial? Se sim, de onde estes recursos são oriundos?

2- Na sua opinião, a Unidade Escolar está adequada, em sua rede física, para o atendimento e acessibilidade dos alunos com deficiência? Como e onde você percebe essas adequações?

•Atendimento Educacional Especializado.

1- Você tem conhecimento se na escola é ofertado o atendimento educacional especializado? Se sim, desde quando ele é ofertado no contraturno? Se não, porque, ainda não é oferecido este atendimento no contraturno?

4- Qual o papel do professor do AEE e do docente na sala comum quanto ao atendimento educacional especializado na escola?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO II - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Destinado aos colaboradores que responderam ao Questionário 1)

PRODUTO EDUCACIONAL: Autoformação docente na perspectiva inclusiva

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada “Proposta de intervenção na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades”. A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para esta dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e contribuirão significativamente para a formação da mestrandia e para a comunidade científica. Este instrumento tem como objetivo validar a importância do produto educacional para o processo de implementação da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, na educação básica.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Rosane Martins de Oliveira Rodrigues, sob a orientação do Dr. Marcos Fernandes Sobrinho. Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600 / (64) 99226-3661, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Ou fale diretamente com a pesquisadora pelo e-mail rosane.rodrigues@educ.go.gov.br, pelo telefone (64) 9.9981-4697 ou no endereço: Rua João de Souza Spíndola, s/nº, Lote 33, Quadra 03, Bairro São Francisco, Pires do Rio/GO.

Sua participação muito contribuirá para a avaliação do Produto Educacional!

Desde já, agradeço pela sua disposição em participar desta etapa de minha pesquisa.

Atenciosamente,

Rosane Martins de Oliveira Rodrigues

1. Você considera que este produto educacional contribuiu de alguma maneira para a sua autoformação com relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva?

- () Sim
- () Não
- () Um pouco
- () Outros

1.1 Explique o motivo pelo qual marcou a opção na questão anterior.

2. Comente os três maiores aprendizados obtidos por você a partir da leitura/estudo desse documento orientador (conhecimentos que você ainda não tinha).

3. Entendo que o material de apoio orientador, apresentado nesta pesquisa, contribui para o trabalho pedagógico junto aos alunos que possuem deficiência, em consonância à Resolução CNE/CEB nº 2/2001?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

3.1 Explique o motivo pelo qual marcou a opção na questão anterior.

4. As atividades sugeridas no material de apoio orientador contribuem para a implementação e, conseqüentemente, a eficácia social da Resolução CNE/CEB nº 2/2001?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

4.1 Explique o motivo pelo qual marcou a opção na questão anterior.

5. Eu replicaria uma proposta mencionada nesse material com o objetivo de efetivar Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e promover a inclusão em minha escola.

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

5.1 Explique o motivo pelo qual marcou a opção na questão anterior.

6. Após ler o material de apoio orientador (*e-book*) reconheço a importância de trabalhar as determinações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

6.1 Explique o motivo pelo qual marcou a opção na questão anterior.

7. Quanto à estética do produto educacional (Cores, fonte, imagens, organização, etc). Considero que ela esteja adequada.

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

7.1 Explique o motivo pelo qual marcou a opção na questão anterior.

8. Deixe uma sugestão de melhoria para esse produto educacional.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)**



APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Documento direcionado aos participantes da pesquisa: gestores e seus coordenadores pedagógicos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: intitulada “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora responsável Rosane Martins de Oliveira Rodrigues, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí, sob a orientação do Dr. Marcos Fernandes Sobrinho. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do (a) Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Rosane M. de O. Rodrigues, por meio Endereço: Rua João de Souza Spíndola, S/Nº, Lote 33, Quadra 03, Bairro São Francisco, Pires do Rio/GO; telefone: (64) 9.99814697; *e-mail*: rosane.rodrigues@educ.go.gov.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 280, Setor Sul, CEP 74085-0100, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo *e-mail*: cep@ifgoiano.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”. O Objetivo é defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, bem como contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II.4).

Justificativa, os objetivos e procedimentos

A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino coloca desafios para o sistema educacional, provocando discussões no que se refere a mudanças prioritárias no contexto escolar. Faz-se necessário entender a diferença, não como algo incapacitante, mas reconhecê-la como própria da condição humana.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma as normativas da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 têm sido contempladas, em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, de sorte a contribuir com a construção de um documento de apoio à formação docente, para promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar.

Para tanto, a análise se pautará dentro do escopo da perspectiva da Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Ministério da Educação (CNE/CEB nº 2/2001) e se constituirá de pesquisa descritiva-colaborativa com abordagem quali-quantitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Como instrumento de coleta de dados foi elaborada uma entrevista com o objetivo de averiguar como os gestores e seus coordenadores pedagógicos concebem o processo de inclusão

de pessoas com deficiência dentro do espaço escolar. Vale reforçar que ao participante é dada a liberdade de recusa à resposta de perguntas caso sinta-se constrangido ou não queira responder determinado questionamento.

Espera-se, após a coleta e análise dos dados, conhecer, com maior clareza, como ocorre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas públicas pesquisadas, bem como se este processo está a serviço do aluno com deficiência de forma a garantir e respeitar sua identidade, independentemente de sua natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Desconfortos, riscos e benefícios

Os riscos inerentes a esta pesquisa são mínimos, com possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos, estigmatizados, estressados ou discriminados ao serem convidados a participar da pesquisa ou ao responder o questionário, bem como ficarem cansados, terem seu tempo ocupado, e sentirem-se desconfortáveis ou incomodados com a invasão de sua privacidade durante a pesquisa. Pode ocorrer ainda alterações de autoestima ou de visão de mundo, em decorrência de reflexões geradas pelos questionamentos ou angústias por receio de divulgação de dados confidenciais que podem acarretar dano moral ou financeiro.

Buscando minimizar os riscos e proteger os participantes da pesquisa (tanto os sujeitos, como a instituição de ensino), os pesquisadores comprometem-se a tomar as seguintes medidas: entrar em contato com os participantes apenas se houver autorização destes, após a apresentação da pesquisa à escola participante; detalhar as etapas da pesquisa previamente; garantir aos participantes a liberdade de não responder questões, que, por acaso, venham causar constrangimento; esclarecer as questões não compreendidas; informar que o participante pode interromper a qualquer momento a sua participação, independente do consentimento prévio da pesquisadora, sem nenhuma coação, danos ou prejuízos e tendo garantido o seu direito ao sigilo; tratar os sujeitos participantes com dignidade, respeito e educação, entendendo que são seres humanos com desejos, sentimentos e emoções, permitindo que estes expressem livremente suas vontades e anseios, disponibilizando tempo para diálogo e atendimento pessoal; tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e utilizar os dados coletados apenas para fins de pesquisa, sem identificação alguma; fornecer dados pessoais da pesquisadora responsável, como telefone e *e-mail*, caso haja algum dano ou prejuízo posterior ao término do contato pesquisador-participante.

Pretende-se assegurar total confidencialidade dos dados coletados e informa-se potencial risco de violação inerentes aos riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Para minimizar este risco, os dados após serem recolhidos serão arquivados em dispositivo de armazenamento e utilizados estritamente para fins da pesquisa.

Por fim, os pesquisadores comprometem-se a orientar os participantes no que se refere aos seus direitos quanto a indenizações em casos de danos ou prejuízos decorrentes desta pesquisa. Portanto os participantes não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

A classificação acima, em risco mínimo, considerou que as técnicas e instrumentos de pesquisa que serão utilizados não realizarão intervenção ou modificação intencional de variáveis psicológicas, sociais ou fisiológicas dos sujeitos participantes, tendo como base para esta gradação, instruções utilizadas por Comitês de Ética em pesquisa em seres Humanos.

Os participantes das duas escolas selecionadas poderão se beneficiar desse estudo, que servirá de subsídios para a elaboração, execução e avaliação de um curso de formação continuada. Espera-se com esse produto educacional abrir caminhos para o desenvolvimento de ações e projetos visando a promoção de um trabalho voltado para a inclusão social dos alunos que possuem deficiência.

Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Os dados pessoais da pesquisadora como telefone, *whatsapp* e *e-mail* estarão à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso o participante apresente algum problema decorrente da pesquisa, receberá encaminhamento e acompanhamento pela pesquisadora responsável para atendimento em local apropriado pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você participante da pesquisa será esclarecido (a) em qualquer tempo e sobre os aspectos que desejar, através dos meios de comunicação disponibilizados pelo responsável pela pesquisa citados acima.

Será assegurado a você participante dessa pesquisa total liberdade em recusar-se a participar, interromper ou retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer dano ou penalidade. Também ficará garantido em todos os momentos da pesquisa e na posterior publicação dos dados, o sigilo, sendo resguardado o direito ao anonimato e a privacidade dos participantes.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Durante a realização da pesquisa “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”, a participação será de forma voluntária, não acarretará custos para os participantes. As etapas de coleta de dados acontecerão no ambiente de trabalho do participante, em seu horário de trabalho, conforme cronograma estabelecido juntamente com o participante e a gestão da Unidade Escolar.

Como não terá ônus para os participantes, não será necessário ressarcimento. Não estão previstos riscos físicos ou materiais para que pudesse gerar indenização por eventuais danos. Vale ressaltar que o participante que se sentir prejudicado ou constatar danos material ou imaterial terá todo direito de pleitear junto às autoridades competentes por indenização.

Guarda e descarte do material

A pesquisadora compromete-se em guardar toda documentação física e digital proveniente da pesquisa por 5 (cinco) anos, mantendo os dados dos participantes em total sigilo. Decorridos esse período serão excluídos os arquivos digitais do drive e da lixeira, assim como será feito a incineração dos impressos.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”, de forma livre e espontânea, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Pires do Rio, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)**



APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Documento direcionado aos participantes da pesquisa: professores)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: intitulada “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora responsável Rosane Martins de Oliveira Rodrigues, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí, sob a orientação do Dr. Marcos Fernandes Sobrinho. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do (a) Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Rosane M. de O. Rodrigues, por meio Endereço: Rua João de Souza Spíndola, S/Nº, Lote 33, Quadra 03, Bairro São Francisco, Pires do Rio/GO; telefone: (64) 9.99814697; *e-mail*: rosane.rodrigues@educ.go.gov.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 280, Setor Sul, CEP 74085-0100, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo *e-mail*: cep@ifgoiano.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”. O Objetivo é defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, bem como contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II.4).

Justificativa, os objetivos e procedimentos

A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino coloca desafios para o sistema educacional, provocando discussões no que se refere a mudanças prioritárias no contexto escolar. Faz-se necessário entender a diferença, não como algo incapacitante, mas reconhecê-la como própria da condição humana.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma as normativas da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 têm sido contempladas, em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, de sorte a contribuir com a construção de um documento de apoio à formação docente, para promoção da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar.

Para tanto, a análise se pautará dentro do escopo da perspectiva da Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Ministério da Educação (CNE/CEB nº 2/2001) e se constituirá de pesquisa descritiva-colaborativa com abordagem quali-quantitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado o questionário I para os professores/docentes com o propósito de verificar como tem ocorrido o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sala de aula e em situações de ensino.

Como segunda etapa, os docentes receberão o questionário II que terá por escopo mensurar qualitativamente a eficácia do produto técnico (*e-book*) durante o processo de formação.

Vale informar que todas as questões destes dois questionários (Apêndice A e C) foram estruturadas no *google forms* com a opção “não obrigatório”. Vale reforçar que ao participante é dada a liberdade de recusa à resposta de perguntas caso sintam-se constrangido ou não queira responder determinada questão.

Espera-se, após a coleta e análise dos dados, conhecer, com maior clareza, como ocorre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas públicas pesquisadas, bem como se este processo está a serviço do aluno com deficiência de forma a garantir e respeitar sua identidade, independentemente de sua natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Desconfortos, riscos e benefícios

Os riscos inerentes a esta pesquisa são mínimos, com possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos, estigmatizados, estressados ou discriminados ao serem convidados a participar da pesquisa ou ao responder o questionário, bem como ficarem cansados, terem seu tempo ocupado, e sentirem-se desconfortáveis ou incomodados com a invasão de sua privacidade durante a pesquisa. Pode ocorrer ainda alterações de autoestima ou de visão de mundo, em decorrência de reflexões geradas pelos questionamentos ou angústias por receio de divulgação de dados confidenciais que podem acarretar dano moral ou financeiro.

Buscando minimizar os riscos e proteger os participantes da pesquisa (tanto os sujeitos, como a instituição de ensino), os pesquisadores comprometem-se a tomar as seguintes medidas: entrar em contato com os participantes apenas se houver autorização destes, após a apresentação da pesquisa à escola participante; detalhar as etapas da pesquisa previamente; garantir aos participantes a liberdade de não responder questões, que, por acaso, venham causar constrangimento; esclarecer as questões não compreendidas; informar que o participante pode interromper a qualquer momento a sua participação, independente do consentimento prévio da pesquisadora, sem nenhuma coação, danos ou prejuízos e tendo garantido o seu direito ao sigilo; tratar os sujeitos participantes com dignidade, respeito e educação, entendendo que são seres humanos com desejos, sentimentos e emoções, permitindo que estes expressem livremente suas vontades e anseios, disponibilizando tempo para diálogo e atendimento pessoal; tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e utilizar os dados coletados apenas para fins de pesquisa, sem identificação alguma; fornecer dados pessoais da pesquisadora responsável, como telefone e *e-mail*, caso haja algum dano ou prejuízo posterior ao término do contato pesquisador-participante.

Pretende-se assegurar total confidencialidade dos dados coletados e informa-se potencial risco de violação inerentes aos riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Para minimizar este risco, os dados após serem recolhidos serão arquivados em dispositivo de armazenamento e utilizados estritamente para fins da pesquisa.

Por fim, os pesquisadores comprometem-se a orientar os participantes no que se refere aos seus direitos quanto a indenizações em casos de danos ou prejuízos decorrentes desta pesquisa. Portanto os participantes não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

A classificação acima, em risco mínimo, considerou que as técnicas e instrumentos de pesquisa que serão utilizados não realizarão intervenção ou modificação intencional de variáveis psicológicas, sociais ou fisiológicas dos sujeitos participantes, tendo como base para esta gradação, instruções utilizadas por Comitês de Ética em pesquisa em seres Humanos.

Os participantes das duas escolas selecionadas poderão se beneficiar desse estudo, que servirá de subsídios para a elaboração, execução e avaliação de um curso de formação

continuada. Espera-se com esse produto técnico abrir caminhos para o desenvolvimento de ações e projetos visando a promoção de um trabalho voltado para a inclusão social dos alunos que possuem deficiência.

Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Os dados pessoais da pesquisadora como telefone, *whatsapp* e *e-mail* estarão à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso o participante apresente algum problema decorrente da pesquisa, receberá encaminhamento e acompanhamento pela pesquisadora responsável para atendimento em local apropriado pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você participante da pesquisa será esclarecido (a) em qualquer tempo e sobre os aspectos que desejar, através dos meios de comunicação disponibilizados pelo responsável pela pesquisa citados acima.

Será assegurado a você participante dessa pesquisa total liberdade em recusar-se a participar, interromper ou retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer dano ou penalidade. Também ficará garantido em todos os momentos da pesquisa e na posterior publicação dos dados, o sigilo, sendo resguardado o direito ao anonimato e a privacidade dos participantes.

Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Durante a realização da pesquisa “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”, a participação será de forma voluntária, não acarretará custos para os participantes. As etapas de coleta de dados acontecerão no ambiente de trabalho do participante, em seu horário de trabalho, conforme cronograma estabelecido juntamente com o participante e a gestão da Unidade Escolar.

Como não terá ônus para os participantes, não será necessário ressarcimento. Não estão previstos riscos físicos ou materiais para que pudesse gerar indenização por eventuais danos. Vale ressaltar que o participante que se sentir prejudicado ou constatar danos material ou imaterial terá todo direito de pleitear junto às autoridades competentes por indenização.

Guarda e descarte do material

A pesquisadora compromete-se em guardar toda documentação física e digital proveniente da pesquisa por 5 (cinco) anos, mantendo os dados dos participantes em total sigilo. Decorridos esse período serão excluídos os arquivos digitais do drive e da lixeira, assim como será feito a incineração dos impressos.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”, de forma livre e espontânea, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Pires do Rio, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO

Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro para os devidos fins que cumprirei os requisitos da Resolução CNS 510/2016 e suas complementares na execução da pesquisa intitulada “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não.

Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Urutai, 22 de julho de 2021.


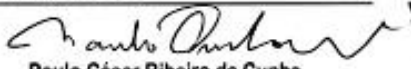

Original assinado
Rosane Martins de Oliveira Rodrigues - Mestranda


Original assinado 23 Jul. 2021
Marcos Fernandes Sobrinho - Orientador

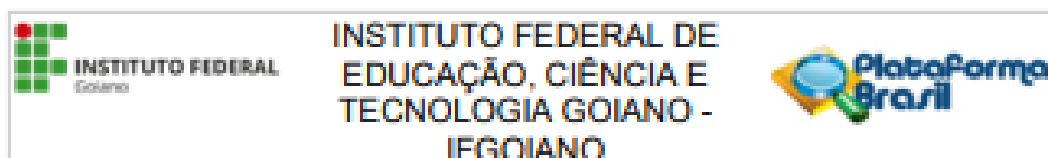
ANEXO A - FOLHA DE ROSTO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP


 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

| | | | |
|--|---|--|--|
| 1. Projeto de Pesquisa: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 47 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: ROSANE MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES | | | |
| 6. CPF: 469.338.591-34 | 7. Endereço (Rua, n.º): Rua João de Souza Spindola, S/Nº Lote 33 Quadra 03 São Francisco Casa PIRES DO RIO GOIAS 75200000 | | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | 9. Telefone: 64999814687 | 10. Outro Telefone: | 11. Email: rosane.rodrigues@seduc.go.gov.br |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> | | | |
| Data: <u>22</u> / <u>07</u> / <u>2021</u> | |  Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiânia - IFGoiânia | 13. CNPJ: 10.651.417/0001-78 | 14. Unidade/Orgão: | |
| 15. Telefone: (64) 3465-1900 | 16. Outro Telefone: | | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> | | | |
| Responsável: <u>Paulo César Ribeiro da Cunha</u> | CPF: <u>959352231-04</u> |  Paulo César Ribeiro da Cunha Diretor Geral Portaria Nº 101 de Janeiro de 2020 Assinatura | |
| Cargo/Função: <u>Professor EBTT/Diretor Geral</u> | | | |
| Data: <u>23</u> / <u>07</u> / <u>2021</u> | | | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Pesquisador: ROSANE MARTINS DE OLIVEIRA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50123221.9.0000.0036

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IFGoiano

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.949.878

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto

Relata-se:

"A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino coloca desafios para o sistema educacional, provocando discussões no que se refere a mudanças prioritárias no contexto escolar. Faz-se necessário entender a diferença, não como algo incapacitante, mas reconhecê-la como própria da condição humana, pois, na realidade, alguns profissionais concebem as turmas como homogêneas. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo investigar de que forma a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 tem sido implementada em duas escolas públicas estaduais do sudeste goiano, e contribuir com um produto técnico de apoio à promoção da inclusão das pessoas com deficiência, no espaço da sala de aula. Para tanto, a análise se pautará dentro do escopo da perspectiva da Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica n.º 2, de 11 de setembro de 2001 - Ministério da Educação (CNE/CEB n.º 2/2001) e se constituirá de pesquisa exploratório-descritiva com abordagem quali-quantitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário a ser aplicado, com o propósito de verificar como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com deficiência, no ambiente da sala de aula e em situações de ensino. Também será utilizada a entrevista com o objetivo de averiguar como os gestores e

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO



Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro concordar com o projeto de pesquisa intitulado "PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES" de responsabilidade da pesquisadora Rosane Martins de Oliveira Rodrigues, bem como declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012.

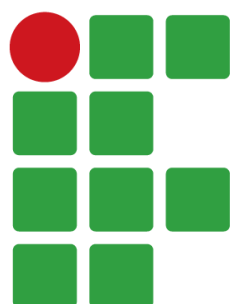
Eu, *Trechos removidos por questões éticas.* Educação, responsável pela Coordenação de *Original preenchido e assinado,* estou ciente das corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Estou ciente que a execução deste projeto dependerá do parecer consubstanciado enviado pelo CEP/IF Goiano mediante parecer "Aprovado".

Trechos removidos por questões éticas., 14 de julho de 2021.

Trechos removidos por questões éticas.
Original preenchido e assinado.

— C — o —



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí