



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGEM E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ALDALICE SOUZA DA CONCEIÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO
DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES
DOCENTES**

**SALVADOR
2024**

ALDALICE SOUZA DA CONCEIÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO
DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES DOCENTES**

Projeto de Intervenção apresentado ao programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dr^a. Sheila de Quadros Uzêda

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação

SALVADOR
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Conceição, Aldalice Souza da.

Formação de professores e práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças com deficiência: percepções docentes[recurso eletrônico] / Aldalice Souza da Conceição. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Formação de professores. 4. Prática pedagógica. 5. Ensino fundamental. I. Uzêda, Sheila de Quadros. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 371.9 - 23. ed.



Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado Profissional em Educação

ATA DA ATIVIDADE DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE **ALDALICE SOUZA DA CONCEIÇÃO** DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos **18** dias do mês de **dezembro** do ano de dois mil e **vinte** e quatro às **16 horas**, reuniram-se na Faculdade de Educação, Sala Kiriri, a banca examinadora composta pelos/as professores/as doutores/as, membro(s) externo(s) **TAIANE ABREU MACHADO**, membro(s) interno(s) **MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS** e **SHEILA DE QUADROS UZÊDA**, orientador/a, para analisar o percurso do trabalho de conclusão de curso intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES DOCENTES**. Após adiscussão, a banca analisou o referido trabalho, chegando ao seguinte parecer:

O trabalho possui mérito acadêmico, tema relevante e contempla os objetivos propostos. Possui referencial teórico-metodológico coerente com o problema da pesquisa e a banca sugeriu um detalhamento dos procedimentos metodológicos e das etapas da análise dos dados. As avaliadoras indicaram o texto para publicação de artigos.

Documento assinado digitalmente



SHEILA DE QUADROS UZEDA
Data: 19/12/2024 09:30:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. SHEILA DE QUADROS UZÊDA

Documento assinado digitalmente



MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS
Data: 19/12/2024 09:46:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS

Documento assinado digitalmente



TAIANE ABREU MACHADO
Data: 19/12/2024 13:06:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. TAIANE ABREU MACHADO

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda, cuja postura respeitosa, acolhedora e inclusiva marcou de forma indelével essa trajetória. Sua orientação competente e acolhimento generoso de um trabalho em andamento tornou possível a conclusão desse curso e proporcionou o suporte necessário para transformar um desafio em uma conquista.

Ao corpo docente e administrativo do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, cuja dedicação ao ensino e à pesquisa foi fonte de inspiração e aprendizado ao longo dessa caminhada.

Ao corpo docente, pedagógico e gestor da escola onde realizei a pesquisa, meu reconhecimento e gratidão por acolherem e permitirem este estudo em um espaço de troca e prática que tanto enriqueceu a investigação.

Às professoras Dr.^a Marlene Oliveria dos Santos e Dr.^a Taiane Abreu Machado pelas singulares participações na banca de apresentação do projeto e contribuições com suas análises e reflexões críticas para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus pais, Adalberto e Anastácia, pelo incentivo, afeto, compreensão e apoio constantes expressos em atitudes e palavras. Aos meus irmãos, Nuno e Bianca, aliados de alma. À minha querida avó Cândida Inocência que mesmo *in memoriam* continua sendo referência de dedicação, resistência e resiliência, cuja memória guardo com ternura e saudade: dedico este trabalho com profunda estima.

Aos amigos de vida que estiveram ao meu lado, apoiando-me com gestos de amizade e compreensão, e aos colegas de curso do mestrado, com quem compartilhei reflexões, aprendizados e momentos importantes dessa jornada acadêmica, meu agradecimento sincero.

Muito obrigada!

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores.	64
Gráfico 2 – Gênero: expressão e identidade.	65
Gráfico 3 – Situação administrativa: vínculo com a rede de ensino, turno de trabalho e carga horária.	66
Gráfico 4 – Tempo de atuação: experiência em sala de aula.	67
Gráfico 5 – Formação inicial para ingresso na rede de ensino.	68
Gráfico 6 – Títulos acadêmicos.	69
Gráfico 7 – Formação inicial dos participantes.	73
Gráfico 8 – Motivação quanto à formação continuada e satisfação dos participantes quanto à formação recebida.	78
Gráfico 9 – Características dos estágios realizadas pelos participantes, quanto à Educação Inclusiva	80
Gráfico 10 – Conhecimento dos participantes sobre normativas e leis referentes à Educação Inclusiva	84
Gráfico 11 – Conhecimento dos participantes sobre o público da Educação Especial na unidade escolar	86
Gráfico 12 – Lacunas da formação docente para atuar de forma inclusiva.	89
Gráfico 13 – Sentimento docente na atuação com público da Educação Especial.	91
Gráfico 14 – Flexibilidade do planejamento dos participantes quanto aos discentes da Educação Especial.	92
Gráfico 15 – Atuação da equipe docente e coordenação no planejamento pedagógico.	94
Gráfico 16 – Autoavaliação da prática pedagógica dos participantes no atendimento ao público da Educação Especial.	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formulações sociais e científicas sobre deficiência.	29
Quadro 2 – Períodos na história da formação de professores no Brasil.	40
Quadro 3 – Aplicabilidade da legislação sobre Educação Especial.	84
Quadro 4 – Conhecimento sobre educação inclusiva e o conceito de inclusão.	86
Quadro 5 – Estratégias metodológicas apontadas pelos participantes no trabalho com discentes da Educação Especial.	93
Quadro 6 – Autoavaliação da prática docente.	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas Alunos PCD / SEMED.	53
Tabela 2 – Número de matrículas por Público da Educação Especial (PEE).	55
Tabela 3 – Currículo do curso de formação inicial e Educação Especial.	74
Tabela 4 – Formação inicial e demandas da prática docente.	75
Tabela 5 – Carga horária das disciplinas da formação inicial para obtenção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas.	76
Tabela 6 – Carga horária: quantidade de horas dedicadas à formação continuada.	77
Tabela 7 – Similaridades e dissonâncias entre as redes de ensino, no que concerne ao atendimento do público da Educação Especial.	96
Tabela 8 – Recursos oferecidos pela escola/rede para apoiar a prática inclusiva e a ludicidade.	98
Tabela 9 – Percepção sobre o suporte oferecido pelos cuidadores para os alunos da Educação Especial.	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IBC	Instituto Benjamim Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pedagógicos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PMEDH	Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

RESUMO

O presente estudo aborda a formação de professores e suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. O objetivo consiste em compreender as percepções docentes sobre formação de professores e práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças com deficiência. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja produção de dados ocorreu através do levantamento bibliográfico, incluindo documentos legais, análise em dados disponibilizados em repositórios digitais e da aplicação de questionários com 50 professores do ensino fundamental, anos finais, de uma escola municipal do município de Lauro de Freitas-BA. Identificaram-se os contextos históricos em que se fundamentam a inclusão desde a promulgação dos Direitos Humanos e o reconhecimento do direito à educação como universal, com base nas legislações nacionais, nas políticas públicas e teorias educacionais. Dentre os principais achados, foi possível constatar lacunas na formação inicial de professores, no que se refere a conteúdos relacionados à Educação Especial/inclusiva; fragilidade e falta de articulação teórico-prática nos cursos de formação continuada; precariedade dos vínculos temporários, dificultando a continuidade das propostas pedagógicas e do suporte aos estudantes, público da Educação Especial; insuficiência de recursos materiais e humanos para atendimento educacional especializado; centralização e verticalização na tomada de decisões da gestão pública para a execução de políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Formação de Professores; Práticas pedagógicas; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study addresses teacher training and pedagogical practices from an inclusive perspective. The objective is to understand teachers' perceptions about teacher training and pedagogical practices in the process of including children with disabilities. This is a qualitative study, whose data production occurred through a bibliographic survey, including legal documents, analysis of data made available in digital repositories and the application of questionnaires with 50 elementary school teachers, final years, from a municipal school in the city of Lauro de Freitas-BA. The historical contexts on which inclusion is based since the enactment of Human Rights and the recognition of the right to education as universal were identified, based on national legislation, public policies and educational theories. Among the main findings, it was possible to identify gaps in initial teacher training, with regard to content related to special/inclusive education; weakness and lack of theoretical-practical articulation in continuing education courses; precariousness of temporary contracts, hindering the continuity of pedagogical proposals and support for students in special education; insufficient material and human resources for specialized educational services; centralization and verticalization in public management decision-making for the implementation of public educational policies from an inclusive perspective.

Keywords: Special and Inclusive Education; Teacher Training; Pedagogical practices, Elementary Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	18
2.1 EMBATES E DESAFIOS PARA UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	21
3 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	27
3.1 A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENTATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO	29
3.2 ITINERÁRIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	31
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	37
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	47
5 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	51
5.1 CONTEXTO DE ESTUDO	52
5.1.1 Contextos da Escola	56
5.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	58
5.2.1 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes	59
5.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS	59
5.3.1 Produção de Dados para pesquisa em Educação Inclusiva com uso de Questionário	60
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
6.1 PERFIL DEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL DOS DOCENTES	64
6.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	71
6.2.1 Estágio curricular	79
6.3 CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS E LEIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	81

6.4 PERCEPÇÃO E DESAFIOS NA PRÁTICA REALTIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	86
6.4.1 Adequação do Currículo à Educação Inclusiva	89
6.4.2 Percepção sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência na Rede Regular	91
6.5 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	92
6.5.1 Apoio e colaboração entre Professores	93
6.5.2 Adequações curriculares e metodologias de ensino utilizadas	95
6.5.3 Estratégias de avaliação dos alunos	96
6.5.4 Interação com alunos com deficiência	98
6.6 ORGANIZAÇÃO DA REDE E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	99
6.7 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DOCENTES	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	
APÊNDICE A - CARTA CONVITE	116
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES	122
APÊNDICE D - PROPOSTA TÉCNICA-TECNOLÓGICA-PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA INSERÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.	128

1 INTRODUÇÃO

Pensar e melhorar a qualidade da educação requer o reordenamento de diferentes estruturas da sociedade a partir do desenvolvimento de políticas públicas, dentre elas as políticas de formação docente. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva deve ser baseada em uma abordagem crítica-emancipadora, pois o professor é um agente social transformador. Entende-se, assim, que

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, s/p).

O interesse pelo tema da Educação Inclusiva não surgiu de maneira linear e sistematizada, como resultado de pesquisas acadêmicas voltadas ao desenvolvimento profissional. Na verdade, essa temática é consequência de inquietações e questionamentos que têm orientado a trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora, revelando um envolvimento intenso com questões relacionadas à inclusão e equidade no ambiente escolar.

Foi durante o ensino primário, em que ainda não possuía autoconhecimento sobre a minha condição de pessoa com deficiência auditiva bilateral de grau moderado, que comecei a construir as primeiras percepções sobre o que seria ser estudante da Educação Especial e o papel do professor. Portanto, essa percepção é carregada de sentimentos que se misturam com a admiração baseada nos processos atitudinais da professora, que se mostrou acolhedora e o desenvolvimento da aprendizagem proposta para aquela etapa da educação básica.

As inquietações e percepções sobre as relações no âmbito da escola, principalmente aquelas que evidenciam o papel do professor na formação do aluno seguiram em todas as etapas da formação educacional, e em cada uma delas absorvi novas ideias e compreensões do que seria a Educação Especial, mas, foi somente no ensino superior, que busquei de forma crítica compreender e conhecer sobre a temática da Educação Inclusiva.

As primeiras vivências como aluna com deficiência ocorreram no então denominado ensino primário com o processo de alfabetização no qual a professora dedicou uma atenção especial para garantir o atendimento às expectativas propostas referentes ao processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que durante o processo de Educação Básica, do 1º e 2º graus¹, a relação da família com a escola não abordava a questão da deficiência, o que

¹ A organização do sistema educacional foi iniciada em 1942 com as leis orgânicas do ensino primário e do ensino normal e outras alterações posteriores até a fixação da lei de diretrizes e bases da educação nacional foi instituída em 1961 assegurando o direito a educação com recursos do estado em seus diferentes níveis e

reflete a abordagem e paradigmas² que correspondiam às vertentes³ e formulações sociais e científicas do período.

É importante lembrar que no cenário brasileiro, naquele período da década de 1980, a ideia de segregação/integração era predominante e a pessoa com deficiência⁴ era invisibilizada pela sociedade, ou seja, ficava à margem da educação formal, visto que ela deveria se adequar ao padrão vigente ou seria excluída junto com os considerados iguais, categorizados como improdutivos ou incapazes. Naquele período a existência das escolas especiais permitia “retirar” o aluno com deficiência do convívio com os alunos sem deficiência, uma vez que os mesmos eram percebidos como diferentes e empecilhos para o bom desenvolvimento das atividades na escola comum.

Portanto, ser visto como pessoa com deficiência, muitas vezes, resumia-se, em tal momento, a um “juízo de valor”, com uma sentença que determina e limita seu desenvolvimento, pois traz ideias preconcebidas e estereotipadas que buscam catalogar e classificar, ou seja, reduzem a pessoa ao estigma da incapacidade (Goffman, 1988).

A Educação Especial no contexto brasileiro desenvolveu-se a partir de três modelos educacionais, a saber, segregação, integração e inclusão. Enquanto aluna com deficiência vivenciei a evolução das políticas públicas nas escolas em que estudei e recordo a inexistência de aplicabilidade de muitas das assertivas propostas pela legislação brasileira. Hoje, atuando como professora da rede pública, meus questionamentos sobre a aplicabilidade e funcionamento das políticas de Educação Especial permanecem e são fundamentados por leituras que iniciaram ainda na adolescência com o reconhecimento legal das minhas limitações e a necessidade de compreender como a legislação brasileira trata a pessoa com deficiência.

modalidades. o período apresentado no texto corresponde à década de 1980, e sua nomenclatura corresponde à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

² Naquele período a abordagem biomédica-assistencialista apresentava a deficiência como uma patologia individual em que se buscava eliminar ou curar, através de intervenções que promovessem o conforto e melhor qualidade de vida com reabilitações e serviços.

³ É preciso ter sempre em mente que os modos de pensar, os enfoques ou vertentes não podem ser demarcados de modo estanque, categórico. Vão surgindo no contexto social, muitas vezes de maneira sutil, quase imperceptível, e ali permanecem por muito tempo depois da sua preponderância. Assim, ainda hoje, algumas pesquisas apontam vestígios de enfoques anteriores. Também, não se pode pensar que houvesse aceitação e condução uniforme de todos os educadores acerca dessa educação. Houve, ainda, protestos, críticas e ações de ultrapassagem na docência de algumas pessoas atuantes na área (Januzzi, 2012).

⁴ A Lei Brasileira de Inclusão (2015), em seu Art. 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a 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.

A leitura sistematizada e com rigor científico da legislação brasileira sobre Educação Especial e pessoa com deficiência trouxe a percepção do quanto a teoria está distanciada da prática e essa inquietude foi se aprofundando na medida em que progredia na vida acadêmica e profissional.

A formação inicial em Licenciatura em Filosofia não provocou inquietações sobre a temática da Educação Especial, haja vista a inexistência dessa temática nos componentes curriculares do curso em questão. É importante destacar que a matriz do curso possui disciplinas como Didática, Estágio Supervisionado, Psicologia Educacional, Metodologia de Ensino, porém nenhuma delas desenvolveu ou sinalizou, de forma ainda que superficial, a temática da Educação Inclusiva ou a presença de alunos com deficiência nas salas de aula como parte do processo de ensino-aprendizagem.

O que pensar quando as Instituições de Ensino Superior (IES), que formam o profissional para a Educação Básica, simplesmente ignoram uma parcela da sociedade que é historicamente excluída? Qual o propósito dessa formação excludente, homogeneizante e meritocrática? Refletir criticamente sobre o papel da Universidade levou a questionamentos decorrentes dos cursos de aperfeiçoamento educacional e profissional realizados em diferentes IES, como a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), com curso de especialização sobre os Impactos da Violência na Escola; a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o curso de especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, e o curso de especialização sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, e; o Instituto Federal da Bahia (IFBA), com o curso de Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Dentre as diferentes formações continuadas que realizei, a especialização em Educação Especial foi apresentada como objeto de estudo de forma segregada e fragmentada. A ideia de inclusão ainda encontra muitas barreiras no que tange à formação docente, já que a interseccionalidade e transversalidade de fatores e dimensões sociais, econômicas e culturais raramente são objeto de pesquisa, o que restringe o *lócus* a temáticas como formação docente, ensino-aprendizagem, tecnologia assistiva, elemento que pode ser observado pela produção acadêmica nos repositórios das universidades e na produção literária sobre Educação Especial.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou compreender aspectos da formação de professores e das práticas pedagógicas inclusivas, a partir da percepção dos profissionais que atuam em uma escola pública dos anos finais do ensino fundamental, do município de Lauro de Freitas, sendo delimitado o seguinte problema de investigação: **que tipo de formação**

inicial e continuada, os professores de uma escola pública municipal em Lauro de Freitas/ BA tiveram a respeito da Educação Inclusiva e quais as práticas pedagógicas que eles desenvolvem com os estudantes com deficiência?

A pesquisa com objeto de estudo voltado à formação docente e à prática pedagógica é importante, pois contribui para revelar aos próprios sujeitos docentes, seus saberes profissionais e fazê-los pensar e dialogar de forma crítica e reflexiva sobre sua prática cotidiana no ambiente escolar.

A fim de responder ao problema de pesquisa, foram elencados os objetivos apresentados adiante.

Objetivo geral:

- compreender as percepções docentes sobre formação de professores e práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças com deficiência.

Objetivos específicos:

- refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores de uma escola municipal de Lauro de Freitas-BA;
- identificar as estratégias didáticas desenvolvidas pelos docentes no processo de inclusão dos alunos com deficiência;
- verificar os principais desafios e tensões vivenciados pelos professores para efetivação da prática pedagógica inclusiva;
- propor a criação de Grupo de Trabalho (GT), instituído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para atuar de forma colaborativa no processo de inclusão dos estudantes.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, do tipo analítica-descritiva e os dados foram produzidos a partir de levantamento bibliográfico e aplicação de questionário semiestruturado com profissionais da educação (professores regentes dos anos finais do ensino fundamental II e da Educação Especial), de uma escola municipal da cidade de Lauro de Freitas, na região metropolitana de Salvador-BA. O tratamento dos dados deu-se através da Análise de Conteúdo.

Dentre os principais resultados alcançados, foi possível perceber as lacunas da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, e o quanto isso possibilitou compreender os problemas vivenciados no cotidiano das escolas no atendimento ao público da Educação Especial. Diferentes situações são apresentadas como impedimento pelo docente para realizar um trabalho individualizado e inclusivo. Dentre as assertivas

apresentadas pelos profissionais docentes, a que predomina é a inexistência de formação específica para inclusão ou, até mesmo, a ausência de conhecimento prévio sobre a pessoa com deficiência, o que colabora para situações e reproduções de modelos segregacionistas e excludentes no espaço da escola.

O sentimento de estranhamento na prática docente com alunos com deficiência foi se acentuando com o ingresso cada vez mais expressivo desse público, o que inviabilizou o comportamento de apatia predominante na escola em que atuo. Dentre as mudanças percebidas no corpo docente da escola, evidenciou-se, durante as reuniões pedagógicas, a necessidade de formação inclusiva, assim como das diretrizes educacionais para Educação Especial, pois o modelo adotado, até então, era a escola como espaço exclusivo para socialização e aprovação automática, o que vai contrário a toda a normativa sobre o atendimento educacional especializado.

Alterar essa dinâmica requer um esforço conjunto de vários setores da sociedade para atuarem de forma a minimizar e reduzir as barreiras para inclusão do aluno com deficiência, dentre elas está à formação docente para o êxito do sistema educacional no atendimento de forma plena dos direitos a todo e qualquer indivíduo.

A inexistência de diálogo sobre inclusão na rede de ensino é ressaltada pela verticalização das ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas, a exemplo do documento normativo e institucional da rede pública de ensino de Lauro de Freitas sobre Educação Especial, que foi publicado em 29 de julho de 2022. O ato administrativo **“Orientações sobre o percurso organizativo a ser percorrido para o/a estudante com deficiência em classe regular de ensino, no município de Lauro de Freitas, em todos os segmentos dentro da unidade escolar”** trata sobre a educação inclusiva, e detalha procedimentos administrativos para acolhimento e inserção do aluno com deficiência nos bancos de dados (Lauro de Freitas, 2022) ⁵.

É importante ressaltar que o documento descreve diversos procedimentos que enfatizam a necessidade de equipe multidisciplinar, assim como o apoio de recursos e aparatos tecnológicos. Entretanto, a publicação realizada em Diário Oficial do município não foi construída e apresentada aos profissionais da rede de forma colaborativa, ficando as informações restritas ao corpo gestor das unidades escolares como manual de atos burocráticos para formalização de dados do aluno ao sistema de matrícula. É importante

⁵ Documento disponível no site da Secretária de Educação do Município e no repositório digital do Diário Oficial de Lauro de Freitas para consulta.

destacar, também, que o perfil do documento é uma mescla da vertente médica-assistencialista e inclusiva.

Sendo assim, a pesquisa teve por princípio a escuta atenta, ativa e focada para compreender a percepção docente sobre a relevância e eficácia das práticas inclusivas, identificando fatores que contribuem ou dificultam sua implementação com a proposição de aprimoramento da formação inicial e continuada entre os pares para fortalecimento das habilidades na promoção de um ambiente educacional mais equânime.

O presente texto está organizado em seções, sendo esta seção 1 dedicada às informações introdutórias da dissertação, tais como apresentação do tema, do problema de investigação e dos objetivos propostos.

A seção 2, intitulada, *Educação e Direitos Humanos*, apresenta os principais marcos da educação no contexto dos Direitos Humanos e sua perspectiva histórica no Brasil.

A seção 3, *Um olhar sobre a história da educação da pessoa com deficiência no Brasil*, tratou do percurso histórico das transformações em Educação Especial, principalmente no que tange às políticas públicas voltadas à educação da pessoa com deficiência.

A seção 4, designada, *Formação de Professores e práticas pedagógicas*, tratou do contexto histórico da formação de professores no Brasil, especialmente no que diz respeito às políticas públicas de formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva.

Segue-se a ela a seção 5, que se denomina *Dimensões metodológicas da pesquisa*. Nela, apresenta-se o contexto de estudo da pesquisa, definem-se os critérios de participação na pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, o local da pesquisa e a metodologia adotada.

Depois, na seção 6, *Resultados e Discussão*, apresenta-se a análise dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário com base no referencial teórico, na legislação sobre Educação Especial e Inclusiva. Dentre os principais resultados, destacam-se os relacionados à importância de uma formação inicial e continuada para atuação docente como condição para uma prática efetivamente inclusiva, e a urgência no atendimento às especificidades do corpo docente e discente para uma efetiva realização do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos (DH), conceituados como direitos de todos (qualquer pessoa independente de raça, gênero, cor, sexualidade, condição social, local de nascimento, condição econômica etc.) serem tratados sem distinção perante à lei e à sociedade, são uma construção social, decorrente de transformações significativas na história que foram fundamentais para que se desenvolvesse essa noção de direito e se alcançassem novas referências políticas, sociais, culturais e econômicas. É dentro desses contextos que surge a concepção contemporânea de Direitos Humanos, reafirmada e universalizada a partir do repúdio aos horrores decorrentes da Segunda Guerra Mundial e do Nazismo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, diferente das anteriores, abrangeu a articulação de diferentes países, reunidos na Organização das Nações Unidas (ONU), e assumiu pretensões globais.

A DUDH incorporou a primeira geração de Direitos Humanos que visam às liberdades fundamentais (locomoção, religião, pensamento, opinião, aprendizado, voto), também denominados com Direitos Civis, assim como, os direitos de segunda geração (educação, saúde, oportunidades de trabalho, moradia, transporte, previdência social, participação na vida cultural da comunidade, das artes), denominados, também, como direitos econômicos, sociais e culturais.

Essas recontextualizações históricas foram determinantes para uma ação positiva e ativa do Estado na garantia dos direitos sociais e econômicos de todos, sendo destaque as mudanças políticas em favor da inclusão dos direitos dos trabalhadores como marco inicial mais relevante⁶.

A vinculação dos direitos civis e políticos aos direitos sociais, econômicos e culturais, em uma perspectiva de universalidade, indivisibilidade e interdependência, exigem do Estado uma postura ativa como garantidor e promotor, o que decorre de uma visão contemporânea de Direitos Humanos, que se desenvolve no século XXI, a qual abarca todas as gerações de

⁶ O desenvolvimento do conceito de Direitos Humanos na história iniciou-se no período escravista e patrimonialista, que definia, basicamente, que direitos humanos estavam associado aos direitos civis dos presos. Novos marcos foram criados com a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que objetivava garantir a liberdade do indivíduo e seus direitos civis e políticos, ou seja, os direitos civis ensejavam a preservação da liberdade individual, o direito de ir e vir, de palavra, de pensamento, de religião, direito à propriedade privada e à justiça; os direitos políticos referem-se à participação no exercício do poder, com extensão do direito ao voto (excluindo mulheres, índios, escravos), e à criação de instituições com a função de representar os cidadãos (Assis, 2010).

direitos, consideradas igualmente fundamentais sem hierarquizações, prevalecendo as ideias de isonomia, indissociabilidade e equidade.

A DUDH reconhece a educação como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento da sociedade. O direito à educação deve ser compreendido como “direito das crianças às aprendizagens indispensáveis”, ou seja, do desenvolvimento das dimensões da personalidade humana, mental, física, cultural, política e social. Logo, esse direito não está vinculado apenas ao interesse individual, mas, sim, aos da sociedade, porque objetiva o desenvolvimento pleno do ser humano, e ressalta a promoção do ensino, da educação formal e da educação voltada para o conhecimento dos direitos humanos, por parte do Estado, do indivíduo e de cada órgão da sociedade, prospectando a sua observância universal e eletiva.

A educação formal, na perspectiva da DUDH, assume papel especial na promoção dos direitos humanos: ela é, ao mesmo tempo, um direito em si e condição para garantia dos demais. Em seu artigo 26º, a declaração especifica algumas características do direito à educação:

Artigo 26º § 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito. §2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade, entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos. E coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (UNESCO, 1948).

Além da DUDH, outras declarações, pactos, acordos e convenções ampliaram a abrangência de tais direitos e fortaleceram sua apropriação por meio dos Estados signatários. Dentre elas, vale ressaltar as seguintes:

- Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959);
- Convenção à Luta contra a discriminação no Campo do Ensino (1960);
- Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1979);
- Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989);
- Convenção para Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais (2005)
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2007).

Recentemente, foi acrescida à noção de Direitos Humanos uma terceira geração de direitos, que abrange: direito a um ambiente equilibrado e não poluído, à qualidade de vida

saudável, à autodeterminação dos povos, ao progresso, à paz, bem como outros direitos difusos e coletivos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas estendidos para toda a coletividade. Essas novas formas de perceber os direitos estabelecem a educação como uma ferramenta para promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável (Assis, 2010).

A partir da década de 1990, a educação foi consolidada como um direito humano universal, graças às recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Isso trouxe a educação para o centro de uma agenda internacional, com a proposta de "Educação para Todos", reiterando que o acesso à educação é um direito básico que deve ser garantido independentemente de condição física, social, econômica ou cultural⁷.

Para tal feito foram realizadas ações em nível global, com intuito de garantir a educação como direito universal. As conferências internacionais (Jomtien-1990, Salamanca-1994, Dakar-2000, Incheon-2016) sobre educação apresentaram avanços nas metas e prioridades da educação global, com destaque para a ampliação do acesso, melhoria da qualidade, inclusão e promoção da equidade, evidenciando o compromisso internacional com a universalização do direito à educação e a inclusão escolar. É importante destacar que as conferências da Guatemala (1999), Madrid (2002) e Sapporo (2002) complementaram e apoiaram as metas globais, sem estabelecer novos marcos de ações internacionais.

Assim, cada uma das Declarações apresentou uma ideia de continuidade que é evidenciada em todos os documentos, com intuito de estabelecer um conjunto de políticas coordenadas entre os Estados signatários. As Declarações, uma vez estabelecidas no plano internacional, advogam para um espírito valorativo do conceito da educação enquanto um direito humano inalienável, indivisível, inter-relacionado e interdependente. Essa conceituação só é possível mediante a ideia de fluxo e continuidade dos objetivos presentes nas declarações, o que revela o compromisso das nações com uma educação de qualidade e acessível, promovendo a igualdade de oportunidades e justiça social. Dessa forma, a educação é reafirmada como um direito humano essencial e um investimento que beneficia tanto o indivíduo quanto à sociedade (Stoco, 2013).

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco dos direitos universais inerentes à condição humana, pois reconheceu a educação no cenário internacional como um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, territoriais, econômicas, culturais, éticas, religiosas e de gênero. Entretanto, é importante destacar que a educação enquanto direito humano universal só foi pautada mediante um movimento iniciado com o advento da globalização, em que as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados Nações (Souza; Kerbauy, p. 669, 2018).

2.1 EMBATES E DESAFIOS PARA UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A relevância de discorrer sobre Direitos Humanos no Brasil tem por base o processo de redemocratização do país, o qual possibilitou a criação e elaboração de um conjunto de instrumentos legais que permitiram a mobilização em torno da defesa dos Direitos Humanos.

Entretanto, essa democratização ainda é um processo lento e conflituoso, pois, os direitos humanos não se constituem em discurso meramente abstrato, concretizam-se por meio da organização e ação social. Ou seja, os direitos não são e nunca serão um fenômeno da natureza ou uma dádiva das autoridades mundiais e locais, mas construções históricas que envolvem os indivíduos e as sociedades em um processo permeado por embates, conflitos, avanços e retrocessos.

José Murilo Carvalho (2001) analisa a cultura política e a construção histórica dos Direitos Humanos no Brasil, e observa que no país ocorreu um maior desenvolvimento dos chamados direitos políticos e sociais do que dos direitos civis. Segundo o autor, isso decorre da fragilidade de tratamento dado à Lei, visto que não é perceptível a ocorrência da garantia de que os direitos funcionem, pois permanece na sociedade brasileira uma distância entre os direitos proclamados e sua real efetivação, ou seja, entre a teoria e a prática social e cotidiana.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico do processo de transição democrática e de institucionalização dos Direitos Humanos. Ao instituir o Estado Democrático de Direito, a Constituição define como seus fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa, os valores do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

Vale ainda destacar que a República Federativa do Brasil, regendo-se em suas relações nacionais e internacionais pelo respeito aos Direitos Humanos, apresenta como seus objetivos fundamentais, dentre outros, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. O Estado brasileiro indica, desse modo, sua concordância com a concepção contemporânea que abrange a garantia não apenas de direitos políticos e civis, mas, também, de direitos econômicos, sociais e culturais.

Foi a partir da redemocratização do país, na década de 1980, com o processo de elaboração da nova Constituição, aprovada em 1988, que surgiram os pilares para uma nova concepção de infância e de direitos da criança e do adolescente. Essas concepções foram corroboradas pelas lutas sociais no país e pelos avanços alcançados no direito internacional em relação a esse público. Desse modo, a lógica assistencial e punitiva passou a ser

substituída por propostas políticas e de direitos que visavam à proteção e ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Portanto, a concepção da criança e do adolescente como “sujeitos” de direitos cuja proteção e desenvolvimento demandam responsabilidades de toda a sociedade brasileira é recente.

Internacionalmente, a visão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos já estava presente em alguns instrumentos normativos. Em 1924, a Assembleia da Liga das Nações aprovou a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra; em 1948, foi estabelecida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo artigo 25 define: “a infância tem direito a cuidados e assistência especial”. Em 1959, estabeleceu-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, muito mais abrangente do que a primeira.

Contudo, pode-se afirmar que, em termos gerais, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, é o principal instrumento legal de proteção aos direitos da infância, a qual foi elaborada a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança e adotada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990⁸.

Em relação à concepção de infância e aos principais direitos da criança estabelecidas pela referida Convenção de 1989, ressalta-se a reafirmação dos direitos fundamentais, como o direito à vida (art. 6º), à integridade física e moral (art. 19º), à privacidade e à honra (art. 16º), à imagem, à igualdade, à liberdade (art. 37º), à expressão (art. 12º e 13º), à manifestação do pensamento (art. 14º), à indistinção de qualquer natureza (raça, cor, sexo, língua, religião, convicções filosóficas ou políticas, origem étnica ou social e outros). Para que tais direitos sejam efetivados, a Convenção estabelece, nos termos do art. 4º, que os Estados-membros devem tomar todas as medidas administrativas e legislativas para a implementação dos direitos nela reconhecidos, especialmente os direitos econômicos e sociais.

Sendo assim, os grupos mobilizados em favor da defesa dos direitos da população infanto-juvenil brasileira no que se refere aos mecanismos e concepções internacionais de proteção à infância serviram de inspiração para orientação tanto na aprovação da Constituição Federal de 1988 quanto na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹. Na

⁸ É importante ressaltar que uma Convenção tem maior peso legal que uma Declaração, pois, uma vez deliberada, vincula-se às leis dos países que a adotam.

⁹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ensejou o surgimento de outras instituições como, por exemplo, os conselhos tutelares, os conselhos de Direito e as varas especiais da infância e juventude. O Conselho Tutelar é um órgão público municipal, não jurisdicional, que tem como atribuição zelar pelo cumprimento dos direitos

Constituição, tais influências destacam-se na elaboração e aprovação do artigo 227º que introduz a concepção de proteção integral à infância. Esse artigo garante a todas às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão.

No Brasil a promoção de uma educação orientada para os Direitos Humanos teve maior projeção a partir da década de 1990, devido à definição em 1995 da década em educação em Direitos Humanos, e com a aprovação, em 2005, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e de seu Plano de Ação. Primeiramente, o debate ficou restrito ao âmbito das organizações da sociedade civil, mas, em 2003, seu caráter institucional foi ampliado com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o início de elaboração de uma primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) do Brasil, aprovado em sua forma inicial em 2006.

O PNEDH é um instrumento orientador e fomentador das ações de educação em direitos humanos no que se refere especialmente às políticas públicas nas áreas da educação básica, superior, educação não formal, aos sistemas de justiça e segurança e à mídia. O Plano visa promover e difundir uma cultura de direitos humanos no país. A educação, portanto, é apresentada como um meio privilegiado para atuar nessa direção: ela é tanto um direito humano em si, quanto garantia para os demais direitos (Brasil, 2008). Dentre as ações propostas, vale ressaltar, as seguintes:

- fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como a todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com tais temas;
- incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas

da criança e do adolescente, encaminhando casos para outros órgãos competentes, como o Ministério Público, para fiscalizar as entidades de atendimento e apurar possíveis irregularidades. É importante lembrar que todo município deve ter ao menos um Conselho Tutelar, cujos membros devem ser eleitos pela comunidade local. De modo complementar, os Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, também criados a partir do ECA, devem ter em sua composição pessoas selecionadas pelo governo e por representantes da sociedade civil, as quais tem por função zelar pelo cumprimento do ECA, divulgar os direitos nele contidos, participar da definição da Política Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, além de registrar e acompanhar entidades governamentais e não governamentais que fazem atendimento a esse público.

formas de violência;

- Incentivar a organização estudantil por meios de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalho entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios de direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade (Brasil, 2008).

De acordo com o PNEDH, a educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

- conhecimentos e habilidades: compreender os Direitos Humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- desenvolvimento de valores e fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os Direitos Humanos;
- ações: desencadeamento de atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos Direitos Humanos (Brasil, 2008).

De tal modo, a educação em Direitos Humanos deve ser entendida de forma permanente e global, não sendo restrita à dimensão da razão e da aprendizagem e com o conhecimento das leis. Esse modelo de educação envolve aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos e vivenciados cotidianamente. É preciso experienciar o direito de liberdade, de igualdade, de justiça, de dignidade para entender o seu significado e, principalmente, para que sejam difundidos. Para tanto, faz-se necessária a aplicabilidade dos princípios norteadores da educação em Direitos Humanos na educação básica apresentados no PNEDH (2018):

- a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos em todos os espaços sociais.
- A escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em Direitos Humanos.
- A educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade.
- A educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a

qualidade da educação.

- A educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- A prática escolar deve ser orientada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (Brasil, 2018).

Essa valoração do ser humano como indivíduo social apresenta-se no PNEDH (2018) com a ampliação dos Direitos Humanos, ao inserir temas como direito à memória e à verdade, justiça de transição e igualdade de gênero, igualmente temas que remetem a contextos políticos, a exemplo de crimes cometidos durante o regime militar os quais buscam apuração através de forma institucionalizada pelo Estado brasileiro para oferecer respostas à sociedade civil.

O Estado brasileiro consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas, por meio de inúmeras conferências temáticas. Um aspecto relevante foi a institucionalização de mecanismos de controle social da política pública, pela implementação de diversos conselhos e outras instâncias. Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Portanto, a inserção de programas de Direitos Humanos nas escolas só ocorre de forma efetiva e eficiente se a própria escola atuar de forma democrática em relação aos alunos, professores, funcionários e com a comunidade que a cerca. Assim, a educação em Direitos Humanos tem como elemento fundante o próprio questionamento das contradições e conflitos estruturais e cotidianos da escola a fim de possibilitar sua instrumentalização em busca de formas de enfrentar seus embates e desafios.

Dentre as diferentes formas de enfrentamento das barreiras para consecução de uma escola inclusiva, essa proposta de um eixo central para o trabalho desenvolvido nas escolas na perspectiva de uma educação em Direitos Humanos é que permeie o currículo como um todo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da instituição, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e de avaliação e as metodologias e práticas desenvolvidas no conjunto do espaço escolar. Para tanto, faz-se

necessário enfatizar processos que utilizem metodologias participativas e de construção coletiva, a fim de superar estratégias pedagógicas meramente expositivas. Diante da diversidade que transita na ambiência escolar, torna-se imprescindível criar metodologias que empreguem pluralidade de linguagens e materiais de apoio orientados para mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas (Assis, 2010).

Dessa forma, conclui-se que a educação em Direitos Humanos está além da mera aprendizagem de conteúdos, e tem por essência e finalidade o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo seu objetivo empreender uma cultura em que os Direitos Humanos sejam conhecidos, praticados e vividos na comunidade escolar em interação com a comunidade. Para tanto, é essencial garantir que o ensino e a aprendizagem da educação em Direitos Humanos ocorram em ambiente direcionado para eles; que os objetivos, práticas e a própria forma de organização das instituições sejam consistentes com os seus valores e princípios. Uma escola assim orientada, caracteriza-se pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; almeja a igualdade de oportunidades, o sentido de pertencimento, a autonomia, a dignidade e a autoestima de todos os membros da comunidade escolar (UNESCO, 2005).

3 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A educação da pessoa com deficiência no Brasil sofreu diversas modificações que resultaram em sua integração como proposta pedagógica da escola regular. A Constituição Federal de 1824 já preconizava a educação como direito de todos, entretanto, somente a partir da década de 1930, com as transformações da organização da sociedade brasileira, o aumento da urbanização e o incremento à industrialização que ocorrem ações efetivas no atendimento escolar para pessoa com deficiência.

A educação da pessoa com deficiência foi promovida, inicialmente, por pessoas que atuavam em instituições filantrópicas com cunho assistencialista e terapêutico. O apoio governamental e a institucionalização da educação para pessoa com deficiência só ocorreu após a influência de países como a França e Alemanha os quais estimularam a elite¹⁰, o que ocasionou na criação das primeiras instituições de atendimento a cegos, surdos e “deficientes mentais” (Instituto Benjamin Constant – IBC, 1891 e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM, 1887).

A vertente médico-pedagógica era dominante e o acolhimento era realizado em hospitais e asilos, a exemplo do Hospital Juliano Moreira na Bahia, estabelecimento criado em 1874, para acolhimento daqueles que eram considerados inaptos para vida em sociedade (Januzzi, 2012).

A década de 1970 foi um marco na educação da pessoa com deficiência, pois diversos órgãos e instituições foram criados no mundo, o que refletia os estudos na área em nível internacional. Citam-se exemplos, ao longo das primeiras décadas do século XX:

- 1915 - Fundo permanente de Ajuda aos Cegos de Guerra após a Primeira Guerra Mundial (1914 -1919);

¹⁰ A elite brasileira buscou educação no exterior em países como França e Portugal. A educação popular foi concedida à medida que ela se tornou “necessária” para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como direito. A época do Império foi caracterizada por uma sociedade rural e com baixo índice de escolarização, o que permitiu silenciar completamente sobre o deficiente e esconder aqueles que mais se distinguiam ou cuja presença mais incomodava. Posteriormente, à medida que a organização escolar primária foi obtendo impulso, mas sempre na sua retaguarda, também foram tomadas as primeiras iniciativas no intuito de se organizarem escolas para o deficiente. A exemplo do que ocorre com educação em geral, torna-se patente um estreito relacionamento entre a educação do deficiente e o modo de organização e reprodução da sociedade. Enquanto era possível e conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais tarde, a “defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho” (Januzzi, 2012).

- Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Conselho Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado;
- 1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- 1969 - Declaração sobre Desenvolvimento e Progresso Social;
- 1971 - Declaração das Pessoas Mentalmente Retardadas;
- 1971 - Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais, promovido pelo MEC;
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

A ONU, através de seus organismos, atuava para garantir minimamente assistência por meio do auxílio técnico aos governos nacionais. Dentre as organizações, destacam-se as seguintes:

- Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF);
- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO);
- Organização Mundial da Saúde (OMS);
- Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Em 1973, no Brasil, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e seus órgãos continuadores federalizou a temática da Educação Especial o que favoreceu a aquisição de recursos financeiros, o que possibilitou o alcance nacional para articular ações e conhecimentos das diversas ciências que atuam na área¹¹.

Januzzi (2012) e Figueira (2013, 2021) tratam do tema educação da pessoa com deficiência na perspectiva da história da educação brasileira como resultante da necessidade dos segmentos dominantes da sociedade.

Contudo, há elementos de fato agravantes que distinguem a problemática da educação do “deficiente” daquela da educação em geral. A própria escola que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se, através do exercício de sua função de transmissora do modelo oficial, de selecionar os “anormais”, usando como critério um fluido e indefinido modelo de “normalidade”. Por meio desse e de outros procedimentos acontece a estigmatização de certas pessoas como “excepcionais”,

¹¹ A criação do CENESP e seus órgãos continuadores condiz com nosso modo de organização social. Estar próximo ao poder central é aspiração dos diversos setores sociais, inclusive porque facilita a aquisição de recursos financeiros, geralmente parcos para o setor social. Também não se pode ignorar que a instituição de órgãos federais, com legislação de alcance nacional, repercute na organização administrativa dos estados e municípios, podendo expandir ou diminuir acertos e/ou erros. Outro fator que se apresenta como importante é a própria complexidade da área, que exige articulação de ações e conhecimentos das diversas ciências e, talvez, influencie as oscilações das propostas teóricas, as vinculações administrativas, a escolha de pessoas com formações diversas para cargos de comando (Januzzi, 2012).

“retardados”, “atrasados” etc., não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico (Januzzi, 2012).

Mendes (2022) apresenta um quadro explicativo sobre as principais vertentes e formulações sociais e científicas sobre deficiência e ressalta como a Educação Especial foi construída a partir de várias disciplinas científicas e paradigmas múltiplos do pensamento ocidental.

Quadro 1 – Formulações sociais e científicas sobre deficiência.

Patologia individual	
Abordagem biomédica (consequência de características biológicas)	Abordagem funcional (consequência de capacidades e habilidades funcionais)
<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento: através da medicina e da biotecnologia; • Prevenção: através da intervenção genética ou biológica; • Responsabilidade social: eliminar ou curar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento: através da reabilitação e serviços; • Prevenção: através do diagnóstico precoce e tratamento; • Responsabilidade social: tornar a vida da pessoa melhor e providenciar conforto.
Patologia social	
Abordagem ambiental (consequência de fatores ambientais e da organização dos serviços)	Abordagem dos direitos humanos (consequência da organização social e da relação entre o indivíduo e a sociedade)
<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento: promovendo maior controle dos indivíduos, dos serviços e dos suportes; • Prevenção: por meio da eliminação das barreiras econômicas, sociais e psicológicas; • Responsabilidade social: eliminar as barreiras do sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento: através da reformulação das políticas públicas, econômicas e sociais; • Prevenção: através do reconhecimento de que as condições de deficiência são inerentes na sociedade. • Responsabilidade social: promover políticas e garantia aos direitos sociais.

Fonte: Mendes, 2014, p. 22.

A definição da “anormalidade” está, nesse sentido, profundamente condicionada pelas convivências da “normalidade”. Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade, sendo, portanto, a educação apresentada como processo integrado ao modo por meio do qual a sociedade se organizou ao reproduzir a sua própria subsistência.

3.1 A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENTATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações vislumbrando à peculiaridade desses alunos, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular. Outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há

surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral, na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (Januzzi, 2012; Figueira, 2021).

Em 1961, a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a lei n. 4.024/61, colocou a educação de excepcionais como título (X) com dois artigos (88 e 89), destacado da educação de grau primário (título VI). Assim, legalmente, afirma-se a peculiaridade dessa educação, que, na década de 1970, terá um órgão específico para regulamentar sua política educacional.

A partir de 1990, muitos educadores envolvidos com educação de pessoas com deficiência empregam a expressão *ensino emendativo*. A expressão *ensino emendativo*, de *emendare* (latim), que significa corrigir, faltar, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época. Armando Lacerda, no livro citado, colocou que a finalidade dessa educação “[...] era suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (Soares, 1999 apud Januzzi, 2012).

As mensagens presidenciais demonstraram, muitas vezes, ambiguidades quanto à natureza do atendimento a esses indivíduos, ora o atribuindo como “serviço de assistência pública”, sob a responsabilidade do Conselho Administrativo do Patrimônio e Superintendência do Ministério dos Negócios Interiores, responsável pela educação, ora manifestando a crença na sua competência de trabalho, pois que poderiam se manter através dos serviços das oficinas (sapataria, encadernação etc.). Esses foram alguns dos argumentos utilizados por Eptácio Pessoa em 1919, preocupado com as grandes despesas acarretadas, principalmente no caso do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM), em razão do número excessivo de pessoal para atendimento em relação ao número de alunos (MEC/INEP, 1987, p. 71-72).

Da mesma forma, em 1937, Getúlio Vargas afirmou que o “ensino emendativo, de aplicação difícil e restrita, também vai receber ampliações, abrangendo os fisicamente anormais, os retardados de inteligência e os inadaptados morais”. Embora a promessa não fosse cumprida, o presidente continuou sem clareza quanto à esfera própria desse atendimento, visto que prescreveu que no “ensino dos anormais de inteligência, a ação do poder público se exercerá de acordo com as normas fixadas pelo Instituto Nacional de Pedagogia, em conexão com o Serviço de Assistência a Psicopatas” e os “inadaptados morais” ficariam a cargo do Ministério da Justiça (MEC/INEP, 1987, p.149-150).

Porém, há também percepção de alguns governantes quanto à necessidade e importância da educação, tanto que Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), em 1956, mencionava o pouco atendimento público a esses alunos, pois, embora o último censo escolar revelasse a existência de 100 mil cegos e 50 mil surdos no país, apenas 0,3% e 1,5% respectivamente, recebiam “educação oficial sistemática”, mas dentro de técnicas antiquadas e morosas, alegando que “não se cogitou ainda, a criação de instituições oficiais para recuperação dos mutilados e educação dos débeis de inteligência” (MEC/INEP, 1987, p. 266). Propõe, ainda, um programa de ensino emendativo: ampliação de ação no campo e estímulo às iniciativas no mesmo sentido pelo governo federal, estados, municípios e entidades privadas; levantamento de profissões acessíveis aos indivíduos de capacidade reduzida, oferecimento de oportunidades de trabalho.

Em 1963, João Goulart (1961-1964) dispõe-se também a “reorganizar a rede nacional de estabelecimentos de ensino emendativo de nível primário e médio” para melhores resultados do investimento federal, e designa dois bilhões de cruzeiros para que “às escolas especializadas se somem programas realizados nas escolas comuns, para atender maior número de jovens carentes de caracteres especiais na educação” (MEC/INEP, 1987, p. 363).

Houve, igualmente, alguma percepção da importância da participação política do deficiente, como se nota em 1954, quando Getúlio Vargas determina providências para que se conceda o direito de voto ao indivíduo cego como parte importante à sua recuperação social (MEC/INEP, 1987, p. 233).

Tais ambiguidades na abordagem da atuação com essas pessoas, considerando-as ora como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo, estão no quadro geral da educação do país, que vai, morosamente, organizando-se em órgãos cada vez mais específicos sob influências mundiais, como, por exemplo, a defesa dos Direitos Humanos, proclamadas desde a Revolução Francesa, mas de difícil realização entre nós.

3.2 ITINERÁRIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil e por muitos outros governos, aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração¹², uma vez que implica uma reestruturação do sistema comum

¹² O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento escolar especial: classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares,

de ensino. A legislação brasileira a respeito desse processo de transição de integração para inclusão ressalta que

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (CNE/CBE, parecer n. 17/2001, p. 15).

Realmente é uma proposta que, embora como a integração esteja centrada no pedagógico, no seu poder de transformação da realidade, muda a direção do enfoque, responsabilizando, agora, a agência educativa¹³. A educação pensada como “contribuição essencial” para transformação social tem sua ênfase colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade. A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.

Logo, o debate sobre inclusão social e inclusão escolar é resultante dos diversos movimentos mundiais que buscam favorecer a formação de sociedades democráticas que têm por finalidade a equiparação de oportunidades, o respeito e aceitação das diferenças, a igualdade, isonomia e equidade de direitos entre todos os cidadãos. (Vitalino, 2013)

A educação inclusiva compreendida como reparação social é resultado da luta de movimentos sociais que atuam para minimizar as barreiras (educacionais, econômicas, sociais, culturais) para pessoas que socialmente excluídas com ações que promovam a inserção de todos nas escolas, ou seja, atender aos alunos com ou sem deficiência, não sendo, portanto, restrita à inserção dos alunos com deficiência em salas de aulas regulares. Desse modo, o pressuposto da escola inclusiva é acolher a todos, independente de suas condições físicas, psíquicas, intelectuais, emocionais, sensoriais etc.

Dentre os diversos documentos relacionados à inclusão escolar a Declaração de Salamanca (1994) tem significativa importância, pois apresenta orientações para o atendimento das pessoas com deficiência, e explicita essa população com características mais vulneráveis¹⁴ como:

ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2015).

¹³ Esta posição é reafirmada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Básica (Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, CNE/CEB, 2001b).

¹⁴ É importante lembrar que essa população vulnerável contempla alunos quilombolas, ribeirinhos, indígenas, ou seja, de diferentes culturas, línguas e camadas sociais, que apresentam conhecimentos distintos dos que são

[...] deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e, crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

A Declaração de Salamanca também orienta sobre a necessidade de reflexão e reorganização das escolas com propósito de alterar sua prática pedagógica, sua estrutura e funcionamento para atender os alunos com deficiência, pois a estrutura social homogeneizante, excludente e meritocrática favorece a evasão escolar dessa população, devido às dificuldades para acompanhar os conteúdos escolares propostos pela escola.

Segundo Uzêda (2020) o paradigma da Inclusão permite a todas as pessoas independentemente de suas diferenças os mesmos direitos, inclusive à educação em escolas públicas ou privadas. Assegurar a inclusão como condição para uma sociedade democrática possibilitou alterar o cenário educacional brasileiro após a década de 1990, uma vez que antes desse período a educação formal era negada as pessoas com deficiência, posto que elas eram obrigadas a frequentar instituições especializadas em cada deficiência.

A perspectiva inclusiva reconfigurou a estrutura escolar. A Educação Especial deixou de ser ofertada de forma segregada e paralela ao sistema regular de ensino na educação básica e foi inserido como parte do sistema educacional, estruturado como “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). O processo de alteração do modelo educacional ocorreu no Brasil com a normatização de planos e legislações, a exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o qual assegura que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Nesse sentido, a Educação Especial passou a ser organizada como apoio à aprendizagem no ensino regular de alunos do público da Educação Especial na sala de aula tradicional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, define a Educação Especial como modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Essa modalidade não substitui o ensino regular, que oferta o atendimento educacional especializado de forma

valorizados na escola (saber popular x conhecimento científico), assim como aqueles que apresentam deficiência física, sensorial, intelectual, distúrbios de aprendizagem, distúrbios psicológicos, transtornos globais de desenvolvimento (autismo e outras síndromes que afetam a interação social) e, até mesmo, os alunos com altas habilidades (Vitalino, 2013, p.16).

complementar e/ou suplementar a todo o aluno público da Educação Especial, matriculados em classes comuns, com o objetivo de assegurar a esses estudantes sua inclusão no ensino regular (Brasil, 2008).

A inserção do público com deficiência tem sido realizada pelas escolas de redes de ensino em razão da obrigatoriedade da matrícula garantida por lei. Tal fator denota que a inclusão de boa parte desses alunos não acontece conforme preconiza a legislação brasileira que trata da inclusão da pessoa com deficiência.

O aluno com deficiência é aquele que “precisa de diferentes formas de interação pedagógica, e /ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados” durante sua trajetória escolar (Vitalino, 2013 apud Glat; Blanco, 2007, p. 25-26).

A complexidade para implementar escolas inclusivas ressalta a necessidade de construir estratégias e técnicas diferenciadas para o sucesso da escolarização do público da educação inclusiva, para isto a escola deverá proporcionar aos alunos um espaço comum a todos com aprendizagens significativas, e o reconhecimento que a interação entre grupos distintos favorece a aprendizagem para todos. Logo, a diversidade é benéfica para todos, pois permite o exercício de valores éticos e morais, que possibilitam reflexões críticas a respeito do indivíduo e sua relação com o outro e o mundo.

Assim, a proposta da Educação Inclusiva indica a necessidade de uma reforma para inovar as práticas e modificar os valores inerentes à escola pública tradicional, alterando seus conceitos e as práticas de ensino e aprendizagem, de modo a promover o sucesso de todos os alunos, por isso, as mudanças propostas devem ocorrer tanto âmbito das práticas e da cultura, quanto no eixo político da escola.

Entretanto, para que essas mudanças ocorram, faz-se necessária a participação de toda comunidade escolar, sendo os professores e a gestão os atores principais dessa transformação, pois a eles cabe a mobilização dos saberes e fazeres, para que a inclusão se efetive com a reconstrução através das mudanças de atitudes, reformas de ideias e pensamentos (Nozi&Vitalino, 2013).

Vale lembrar que o processo de construção de escolas inclusivas é complexo, porque implica a necessidade de criar e de garantir condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os que frequentam o sistema educacional inclusivo. Além de assegurar recursos financeiros para garantir os materiais pedagógicos, mobiliários, acessibilidade nas edificações, assim como professores regulares e especializados para atender as demandas dos

alunos com deficiência.

Segundo Mendes (2011), para que ocorra a inclusão escolar do aluno público da Educação Especial, é necessário garantir o direito à educação, tendo por base a construção de alternativas que viabilizem a constituição e o reconhecimento das escolas como espaços adequados para o desenvolvimento do educando, o que possibilitará sua autonomia social e intelectual, assim como as condições para o exercício de sua cidadania.

Portanto, além de garantir o acesso, é necessário garantir a permanência e a apropriação de conhecimento do aluno da escola diante de suas necessidades educacionais particulares, por meio de recursos e práticas de ensino que tenham em vista um processo de inclusão não excludente.

A implantação da Educação Inclusiva tem como principais barreiras a falta de investimentos financeiros e ausência de formação específica do professor para atuar com todos os alunos e, conseqüentemente, a ausência de recursos diversificados para que o aluno com deficiência tenha êxito no processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que a prática recorrente nas redes públicas de ensino, quando se trata do atendimento a pessoa com deficiência, é a atuação do professor de classe regular sem formação específica na educação inclusiva, o que pode ocasionar baixo desempenho do processo de aprendizagem do aluno.

Por conseguinte, a formação de professores ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) não atende às demandas propostas para a diversidade de alunos, visto que a organização curricular dos cursos de graduação e licenciatura é direcionada para o conhecimento teórico específico. Ainda que tenha componentes curriculares voltados para a temática pedagógica, o tema da inclusão ainda tem pouca evidência o que favorece a uma formação precária quanto à abordagem inclusiva. Assim, o professor aprende no cotidiano, em sala de aula, os conhecimentos necessários para sua prática docente. O “aprender fazendo” é a condição para construir salas de aulas inclusivas.

Quanto à percepção docente no que tange à educação inclusiva, vários fatores são assinalados, sendo o mais recorrente o sentimento de insegurança e desconhecimento de como possibilitar e reconhecer o aluno com deficiência como capaz de aprender, esse sentimento é resultante de uma formação inicial e continuada insuficiente/ausente no que diz respeito à inclusão.

Embora as Instituições de Ensino Superior (IES) não estejam cumprindo o seu papel em relação à formação de professores para atendimento aos alunos com deficiência já existe uma preocupação sobre a possibilidade do professor dar conta de forma efetiva de ensinar

todos os alunos, pois a necessidade de saberes referentes a conhecimentos conceituais - teóricos e metodológicos, e políticos, além de habilidades práticas e características pessoais e atitudes do professor são determinantes para inclusão escolar. Daí a importância de se repensar a formação inicial de professores com relação à inclusão para que a realidade nas escolas seja alterada, contudo, enquanto não ocorre essa mudança nas Instituições de Ensino Superior (IES) é importante reformular e atualizar os profissionais, com cursos de formação continuada, que já estão no ambiente escolar, para que os mesmos possam ser reflexivos, críticos, criativos e autônomos e ter autoconhecimento para desenvolver o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Portanto, alterar o quadro de ineficiência da educação para pessoas com deficiência requer a implementação de leis em todas as esferas, envolvendo políticas municipais, estaduais e federais da educação para promoção da capacitação de professores especializados em educação inclusiva, a fim de reduzir o fracasso escolar decorrente da prática pedagógica ineficiente, da ausência de recursos, assim como a inexistência de diálogo para troca de informações sobre a prática efetiva da Educação Inclusiva é uma constante, para melhor compreensão da problemática apresentada.

Na próxima seção, trataremos da formação de professores e práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e suas manifestações culturais”.

A produção de conhecimentos não está limitada ao ambiente da escola, porém é o local ideal para acontecer os saberes sistematizados, e desenvolver práticas pedagógicas para que o aluno independente da sua condição tenha acesso ao conhecimento científico. “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2011).

A escola também é o local onde as diferenças devem ser respeitadas e onde se devem desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o respeito e a formação para a prática da cidadania, onde os direitos humanos sejam vivenciados (Zuliani; Silva, 2022).

Dessa forma, a prática pedagógica deve ser intencional, planejada e pensada como estratégia para levar o aluno a aprender de maneira crítica, sendo o professor o mediador nesse processo de humanização, incorporando a prática social como uma prática transformadora, propiciando o acesso aos conhecimentos cultural e científico, necessários ao desenvolvimento dos alunos.

Segundo Saviani (2015), o saber escolar é aquele que se estabelece quando o professor, em um tempo determinado e planejado, põe em prática suas melhores estratégias pedagógicas, viabilizando a transmissão e assimilação de conteúdos relevantes, vivos e atualizados e, com isso, o aluno domina o que está sendo proposto através das práticas pedagógicas significativas, que levam em conta os ritmos de aprendizagem de cada aluno, valorizando o diálogo entre professor e aluno e entre todos, além da cultura acumulada historicamente. Nesse sentido, a escola, ao agir de forma intencional, com ações pedagógicas que propiciem o acesso ao que há de mais desenvolvido historicamente pelo homem no âmbito dos conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos e tecnológicos, possibilita ao educando superar a visão do cotidiano e a superficialidade das informações, levando ao conhecimento científico e ao enriquecimento intelectual, o que se reflete na qualidade da educação.

A formação de professores no Brasil foi pensada de forma institucionalizada após a independência, com objetivo de promover a organização da educação popular, o que suscitou alguns entraves e dificuldades, sendo o principal deles a qualificação e modelo de formação

docente. A organização do sistema de ensino evidenciou a necessidade de um conjunto amplo de escolas instituídas segundo um mesmo padrão, o que enfatizou as dificuldades de atuação dos profissionais decorrentes da problemática da formação, acarretando a criação das escolas normais. Com isso, a formação docente ficou sob responsabilidade das escolas normais, quando referente ao ensino primário, e aos cursos de nível superior, quando referente ao nível médio (Gatti, 2010).

Nos séculos XIX e XX, as escolas normais possuíam vínculo intenso e indissociável com a profissão docente, uma vez que a formação de professores era concebida nesses ambientes, com a presença de professores da educação básica, que atuavam como metodólogos e formadores, além do uso da estrutura física com o compartilhamento de espaços. Ali, os edifícios das escolas normais estavam integrados com escolas primárias, o que permitia a vivência no ambiente pedagógico, com contato com crianças, alunos e mestres, os professores da educação básica e os professores das escolas normais (Saviani, 2009).

Aquelas escolas, enquanto espaços políticos, contribuíram para o prestígio da profissão docente, além de possibilitar a mobilidade social dos seus estudantes, a democratização do ensino, à definição de políticas públicas de educação. Além de estabelecer novos métodos e formas de ensino, desempenharam um papel importante na consolidação do “modelo escolar”, incentivaram a produção acadêmica (livros e revistas), estreitaram a relação com a sociedade e possibilitaram a origem dos movimentos associativos e sindicais docentes (Gatti, 2010; Saviani, 2009).

Ainda segundo Gatti (2010), foi no início do século XX que a formação de professores sofreu alterações expressivas e relevantes como, por exemplo, a necessidade de cursos regulares e específicos, à medida que, até então, o exercício da profissão docente era realizado por profissionais liberais e/ou autodidatas.

No período, o modelo das escolas normais, que correspondiam, à época, ao nível secundário, e, posteriormente, ao nível médio, tornou-se insuficiente para atender aos desafios da formação do profissional docente, em razão das práticas rotineiras. Sem capacidade de pesquisa e inovação, ressaltaram a urgência da necessidade de universitarização da formação de professores, ou seja, propor uma formação baseada no conhecimento científico e acadêmico (Nóvoa, 2019, p. 202).

Saviani (2009) elabora uma síntese sobre os principais períodos de transformação da sociedade brasileira nos séculos XIX e XX, no que diz respeito à necessidade de criar instituições para formar professores (ver Quadro 2, p. 40), e apresenta uma análise teórica descrevendo os dois modelos contrapostos de formação de professores:

- a) *Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para esse modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento à disciplina que irá lecionar.
- b) *Modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, esse modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com efetivo preparo pedagógico-didático.

Segundo Saviani (2009), ao longo da história da educação escolar brasileira a universidade não tem demonstrado interesse efetivo pelo problema da formação de professores, no que diz respeito à formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.

De fato, o que está em debate não é a omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado, o modelo para o qual a formação de professores está centrada na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Logo, a formação pedagógico-didática será decorrente do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não caberia à universidade essa ordem de preocupações.

Em contraposição a esse modelo a formação de professores só é plena com o efetivo preparo pedagógico-didático, ou seja, somente com a junção da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora poderá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não será possível formar professores. (Saviani, 2009).

Saviani (2009) conclui que durante os últimos dois séculos ocorreram diversas e sucessivas transformações no processo de formação docente. Entretanto, não é perceptível uma ideia de continuidade nas políticas públicas instituídas no período sobre a temática em questão. Em síntese, percebe-se uma leve preocupação com a questão pedagógica nos seis períodos analisados pelo autor, porém sem um padrão minimamente consistente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no Brasil.

Gatti (1996) assevera que a profissão do professor sofreu transformações profundas devido a diversos fatores, dos quais se destacam os seguintes: o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda por qualidade na escolarização, o impacto das novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, além do fator preponderante que é a ausência de priorização de políticas econômicas concretas para educação

primária e secundária que são engessadas por estruturas hierárquicas e burocráticas que tornam todo o sistema educacional inoperante e/ou ineficiente.

A educação autoritária e a deterioração do ensino público evidenciam a exploração da educação como mercadoria, mais especificamente no ensino superior, limitado a uma política econômica que exerce pressões na universidade para atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto. A reforma universitária de 1968 que consagra essa política, abrindo o ensino superior pago à empresa privada, eliminando, assim, os focos de tensão criados com alunos excedentes, destaca que o capital só investe e financia a educação que lhe convém, não importando se as instituições são públicas ou privadas. Portanto, o modelo de universidade já está definido e traçado pela política educacional do governo. A saída da crise educacional é uma administração racional, um planejamento adequado, porque seu modelo de universidade é a fundação privada. É uma fundação, pela sua própria natureza jurídica, ou seja, tem que produzir renda.

Outro fato importante destacado por Gadotti (1995) é a luta pela autonomia administrativa, financeira e didático-científica da universidade, a qual não pode coexistir com a privatização do ensino. A luta pela universidade crítica significa uma retomada da consciência de seus direitos e consciência da exploração, massificação e coisificação do conhecimento.

Quadro 2 – Períodos na história da formação de professores no Brasil.

Período	Contexto Educacional	Legislação	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
1827-1890	Ensaio intermitente de formação de professores	Lei das Escolas Primeiras Letras (1827).	O professor tinha que ser instruído no método do ensino mútuo. Exigência de preparo didático, embora não se faça referência à questão pedagógica.	a) Preconizavam uma formação específica. Priorizavam o domínio e transmissão de conteúdos desconsiderando o preparo didático-pedagógico; b) Escolas onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, devido ao pequeno número de alunos formados.
1890-1932	Estabelecimento e expansão das Escolas Normais	Reforma da instrução pública do estado de São Paulo, 1890.	Enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à escola normal.	A expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, porque permaneceu a ênfase com domínio de conteúdos a serem transmitidos.

1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	Decreto n°. 3.810 de 19 de março de 1932.	<p>a) A educação concebida não apenas como objeto de ensino, mas também da pesquisa;</p> <p>b) Criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e do Instituto de São Paulo implantado em 1933 por Fernando de Azevedo;</p> <p>c) Transformou a Escola Normal em Escola de Professores;</p> <p>d) Consolidação do modelo didático-pedagógico.</p>	Quantitativamente oneroso.
1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação das Escolas Normais	Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.	<p>a) Base dos estudos superiores de educação, lei sobre cursos de formação de professores;</p> <p>b) Abrangência nacional, esquema 3+1 (três anos para o estudo das disciplinas específicas, os conteúdos cognitivos, e um ano de formação didática) adotado nas organizações dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.</p>	A generalização do modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério	Lei 5.692/71	<p>a) Habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau em duas modalidades;</p> <p>b) Alterou a denominação do ensino primário e médio para primeiro e segundo grau;</p> <p>c) Criação de Centros de Formação e aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs);</p> <p>d) Reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura.</p>	Desaparecimento das Escolas Normais.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo perfil do Curso de Pedagogia.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996.	Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura.	Institutos Superiores de Educação como instituições de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A história da educação no Brasil referente à interferência das ações governamentais para manter uma estrutura social com base na ideologia da exclusão e segregação de classes, apresentada por Gadotti (1995) evidencia como a presença do capital é decisiva para incutir o

destino do indivíduo na sociedade, já que a limitação e exclusividade dos espaços na educação são consequências da privatização e monopolização do conhecimento, assim como do capital.

A exploração e dominação do indivíduo não ocorrem somente na atividade laboral, a interferência do capitalismo para manter seu modo produtivo explorador perpassa o físico e insere-se na vida e na mente das pessoas, isto para definir como devemos nos vestir, pensar, sentir ou, até mesmo, viver; algo a que outros autores denominam massificação e coisificação da vida.

Essa padronização e deterioração da educação refletem-se em todos os setores da sociedade criando problemáticas que ultrapassam a simples formalização de planos ou planejamentos educacionais motivadores e libertadores, à medida que não fomentam e nem se entrelaçam com as demandas e necessidades da classe trabalhadora e também não atendem aos objetivos dos detentores do capital, o que acarreta a necessidade de se remodelar o modelo da sociedade (Gadotti, 1995).

O retrocesso na formação de professores decorrente de políticas conservadoras e neoliberais tem conduzido as universidades a um menor compromisso e a uma ligação mais frágil com a profissão docente. Nóvoa (2015, p. 20) destaca três razões principais para justificar a fragilidade/incapacidade das instituições universitárias na formação de professores: (i) a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares e as faculdades de educação, com ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores; (ii) o afastamento entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores universitários e de professores da educação básica nos programas de formação docente; (iii) a forma como as carreiras universitárias valorizam a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores.

A problemática dos cursos de Licenciatura – isto é, o problema da formação dos professores da educação básica só terá resolução com a justaposição de objetivos e competências específicas, estrutura organizacional adequada e voltada ao cumprimento da função. Toda a estrutura deverá estar sistematizada com diferentes faculdades e/ou institutos para subsidiar currículos, a fim minimizar as disparidades, e modificar o modo de pensar e praticar a formação de professores, ligar a formação à profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, os espaços da formação com os espaços da profissão para construir na escola através de vivências concretas uma dimensão coletiva com autonomia para

o autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado (Gatti, 2010).

O século XX, no que se refere à formação de professores, tem como marco base a publicação da Lei 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*¹⁵ (LDB) a qual propõe alterações para as instituições formadoras e cursos de formação de professores. Gatti (2010) descreve que, embora o arranjo e ajustes realizados com base na LDB pelas instituições formadoras e cursos de formação com a finalidade de tornar a formação de professores um processo científico e acadêmico, manteve-se o caráter intrínseco da especialização como pilar da formação docente, ou seja, o foco na formação na área disciplinar específica, com espaço abreviado para a formação na prática pedagógica.

Em 2002, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* são promulgadas, e nos anos subsequentes, as *Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura* passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia*, propondo-os como licenciaturas e instituindo-os como espaços de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (Gatti, 2010, p. 1357).

A licenciatura de Pedagogia passou a ter muitas atribuições. Por consequência, a complexidade curricular exigida passou a ser ampla e diversificada, o que acarretou em um currículo fragmentado, ocasionando a dispersão disciplinar, tendo em vista a regulamentação que prevê que o curso deva propiciar formação em diversos segmentos como “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”, englobar a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares, além do cumprimento do estágio curricular conforme determina o artigo 5º da Resolução (Gatti, 2010, p.1358).

¹⁵ A lei foi instituída com um período de transição para adequação e implantação da nova legislação, a exemplo, o cumprimento da qualificação em nível de licenciatura do corpo docente para atuação na educação básica.

É importante destacar que a legislação que inseriu a estrutura fragmentada entre as áreas disciplinares e níveis de ensino aos cursos de formação de professores para educação básica é percebida em todas as licenciaturas. Segundo Gatti (2010, 2014), no Brasil, as instituições formadoras de professores não têm caráter agregador, sendo dispersas em níveis de ensino, áreas disciplinares e instituições, o que gera a inexistência de uma base comum formativa.

Esse caráter dissociativo das instituições de formação docente teve por consequência a criação de categorias de professores: o polivalente e o especialista. O professor polivalente (atual licenciado), com atuação na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, tem valor social reduzido, e o professor especialista de disciplina, formado em cursos de bacharelados, tem o valor social maior.

Esse cenário instaurado pelas primeiras legislações no século XX se mantém hodiernamente, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos. A manutenção desse modelo e estrutura decorre das dificuldades das instituições e cursos formadores de professores de inovar, renovar, recriar e repensar suas práticas, seus currículos e conteúdos formativos de forma que possibilite reestruturar suas bases e alterar o modo de ser, estar e fazer da formação docente (Gatti, 2010, p. 1359).

Segundo Nóvoa (2022), no Brasil a formação de professores está “engessada”, pois, segue modelos tradicionais baseados em currículos com três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente. Esse cenário de retrocesso sobre a formação profissional constituído dentro das universidades só será alterado com a criação de um novo ambiente institucional e pedagógico interno e externo, e que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade à “cidade”, correlacionando-a às escolas básicas, que devem se assumir como escolas formadoras.

A escola básica, enquanto espaço de qualificação, possibilita a experimentação dos ambientes e de novas práticas pedagógicas para a formação de jovens professores de forma coletiva com espírito de colaboração e cooperação, no intuito de transformar os processos de reflexão, pesquisa, escrita e ação pública. Para tanto, o autor propõe a criação desta “casa comum” para preparar, desde a formação inicial, *o tempo entre-dois*, de indução profissional, onde o conhecimento profissional docente é reconhecido como parte integrante do processo sendo denominado como terceiro conhecimento, essencial para a formação do profissional docente (Nóvoa, 2015).

Concorda-se, assim, com o que afirma Lomba (2022):

A formação de professores é uma formação profissional de nível superior, isto é, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Assim sendo, é imprescindível a presença e a participação da profissão, tanto dos lugares da profissão (as escolas) como dos seus profissionais (os professores), mas é também imprescindível a presença dos lugares e dos conhecimentos acadêmicos. Não há formação de professores sem uma ligação forte entre as escolas e as universidades, tanto na formação inicial como no período da indução docente e na formação continuada. Hoje, sabemos que não basta construir caminhos de colaboração ou de parceria. Estes caminhos são importantes, por exemplo, para a qualidade da supervisão e dos estágios, mas não são suficientes. Precisamos, por isso, construir uma nova “realidade institucional”, uma espécie de “casa comum da formação e da profissão”, que permita concretizar novos modelos e novas práticas de formação de professores (Lomba, 2022, p. 5).

A educação do educador propõe uma crítica, destacando a educação como instrumento de manipulação e reprodução da sociedade. A educação, entendida como política, transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as ideias políticas dessa classe e reproduz, por isto tudo, a dominação de classe. Por isso, Gadotti (1995) reafirma a importância de criar no futuro profissional do ensino a consciência de classe, de fazê-lo passar, ele também da consciência comum das coisas, para uma consciência crítica. É a única maneira de possibilitar-lhes os meios de solidarizar-se com as camadas populares. Portanto, a educação deve ser compreendida como essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. O discurso Paulo Freire (2013), disposto na nota 16, indica uma possibilidade ou caminho para uma educação libertadora e transformadora¹⁶.

A escola tem sua importância e compromisso atribuídos à sua função social que é promover condições e contribuir de forma direta e indireta para a sociedade. A construção dessa sociedade ética e moralmente aceitável só é possível a partir do desenvolvimento de ações, programas e projetos que promovam um ensino de qualidade e acessível a todos, e que assegure condições para o desenvolvimento do indivíduo, logo, para que a escola cumpra essa função, os profissionais da educação devem ter assegurados conhecimentos e saberes que colaborem para construção dessa sociedade democrática. Daí a importância de se pensar a formação docente como elemento fundamental para efetivação do processo de inclusão educacional:

¹⁶ “Uma reflexão sobre o que é a educação e sobre o próprio homem: a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem porque esse é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando, mas estes não são absolutos. O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber, nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (Freire, 2013).

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (Silva, 2008, p. 225)

A qualidade da educação brasileira só poderá ser efetivada mediante a adoção de políticas públicas que objetivem propor o desenvolvimento da sociedade e a minimizar as desigualdades. A ideia de qualidade, aqui, não deve ser restrita à ideia de acesso e permanência ao espaço da escola. Pensar a qualidade da educação requer um olhar atento sobre a formação, valorização dos professores para alcançar índices considerados satisfatórios. A democratização da educação evidenciou lacunas da sociedade que abordam desde a qualidade da formação docente, as vantagens e desvantagens da carreira docente:

Entendemos que o bom trabalho pedagógico é aquela atividade intencional que acontece na escola, que possibilita as relações de aprendizagens entre sujeitos, orientadas pela ética profissional; é aquele que se alcança por meio de atividades voltadas para produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos (Silva, 2008, p. 225).

Considera-se, ainda, que a formação inicial é distante da realidade das escolas, assim como os currículos propostos pelas instituições de ensino superior não abarcam como as problemáticas vividas em sala de aula impactam de forma significativa no desempenho profissional.

Os investimentos relacionados à educação, que envolvem desde a formação de profissionais de forma continuada (*stricto sensu*, *lato sensu*) que visam aproximar a teoria e prática docente, não garantem a qualidade da educação. Portanto, existe uma gama de fatores que contribuem para evasão e/ou desqualificação docente, que vão desde o descrédito e desvalorização em comparação a outras profissões, como situações de violência e insegurança.

Outro fator relevante a ser considerado é a atratividade dos cursos de formação de professores, o que, segundo os autores, Silva (2008) e Bauer (2017), é direcionada para alunos com menor rendimento acadêmico e bagagem cultural, ou seja, a escolha para ser profissional da educação não está atrelada à vontade ou vocação mas, ao único recurso disponibilizado para parte dessa população.

Gatti (2010) contextualiza o perfil e características dos cursos de licenciatura e dos licenciados, a partir da análise de algumas categorias como: a) razão da escolha por licenciatura, faixa etária, renda mensal, escolaridade dos pais, tipo de ensino médio concluído,

tipo de materiais utilizados durante o curso, instrumentos de avaliação utilizados predominantemente pelos professores. Daí, compreende-se a preponderância da crescente desvalorização dos profissionais, uma vez que são sujeitos historicamente excluídos e marginalizados pela sociedade, com restrições econômicas, culturais etc.

Desse modo, mensurar a qualidade da educação na perspectiva da formação de professores requer a obtenção de dados complexos que não são percebidos por meros índices, a exemplo da apropriação cultural, do desenvolvimento humano crítico reflexivo sobre a sua percepção da realidade para alterar e transformar de forma sustentável e autônoma as suas escolhas.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A política de Educação Especial no Brasil na última década apresentou mudanças conceituais e estruturais, as quais estão relacionadas à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional e ganhou definições particulares quando voltadas aos sujeitos que constituem o público das políticas de Educação Especial, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece que a escola inclusiva esteja alicerçada na formação de recursos humanos.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais, sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (Brasil, 2000).

O PNE (Brasil, 2015) traz quatro metas para a valorização dos profissionais da educação, sendo a Meta 16, correspondente a formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência 2024, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Garcia (2013) revela que, no Brasil, a última década, no que concerne à política de Educação Especial existia uma preocupação no atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas, pois, a compreensão sobre inclusão nesse período ainda estava atrelada a diferentes espaços físicos e institucionais. Porém, registrou-se

também uma atenção dedicada à formação de professores em serviço.

Ainda segundo Garcia (2013), a formação inicial deveria buscar superar a dicotomia entre teoria e prática, e aproximar os conhecimentos relacionados à formação pedagógica à formação de conhecimentos específicos a serem trabalhados em sala de aula. A formação continuada tem seu caráter de importância acentuada em razão do uso das tecnologias e da exigência do nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Dessa forma, o Plano Nacional da Educação (PNE, 2000) atribui significativa importância à formação permanente dos profissionais (em serviço) da educação, e estabelece como prioridade a valorização docente, com base na garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, piso salarial e carreira do magistério.

Dentre os princípios considerados para constituição dos cursos de formação, o que teve primazia foi o referente à “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais” nos programas de formação. Tal princípio evidenciou o debate sobre a inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos nos cursos de licenciatura sobre a educação dos sujeitos da Educação Especial (Garcia, 2013).

Garcia (2013) destaca os principais movimentos para compreensão da política de Educação Especial nos últimos anos no Brasil, através da análise documental e suas respectivas dinâmicas:

1. a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM;
2. o público-alvo das políticas de educação especial foi redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas;
3. a modalidade educação especial assume duas características principais: a complementaridade (e suplementaridade) para os sujeitos em idade escolar obrigatória; e a transversalidade à educação básica e à educação superior;
4. as instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros mediante novos processos de gestão; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público;
5. define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial;
6. os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes.

A formação de professores de Educação Especial no Brasil tem em sua história um conflito de *locus* e de nível. Tal formação foi “elevada” ao nível superior no final dos anos de 1960 e início dos 1970: a Educação Especial passou, então, a integrar os cursos de Pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência.

O PNE (Brasil, 2000) apresentou como meta a inclusão e ampliação, nas universidades públicas, da habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formação em Educação Especial. Posteriormente, deliberou-se pela extinção das habilitações nesses cursos. Naquele momento não havia uma preocupação expressa relativa à formação de professores para atuar com os alunos da Educação Especial, apenas um registro de que todos os professores devem ter em sua formação “vivências em algumas modalidades”, entre as quais se encontra a Educação Especial. Reacendeu o impasse sobre o *locus* de formação do professor de Educação Especial, retirando a exigência do curso de Pedagogia e transferindo para formação em modalidade *lato sensu* nos formatos de especialização e aperfeiçoamento (Garcia, 2013).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a criação de licenciaturas em Educação Especial em algumas universidades públicas do país, recolocando a formação dos professores da modalidade no nível de graduação. Porém, a legislação sobre formação na perspectiva da Educação Especial e inclusiva não contém tematizações a respeito da formação inicial. Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), há uma preocupação em formar um novo professor de Educação Especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE realizado na SRM. Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como público da política de Educação Especial, a saber: aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Garcia, 2013).

A LDB nº 9.394/1996, ao referir-se à formação continuada de professores, caracteriza algumas abordagens que os sistemas educacionais devem adotar em sua rede de ensino. A primeira abordagem está relacionada ao desenvolvimento profissional (§2º, Art. 62: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”), o que torna a decisão de participação na formação subjetiva a partir da livre iniciativa e interesse pessoal/profissional nos centros/instituições que ofertam cursos na modalidade à distância. Portanto, um modelo de formação em blocos, em que não se observam as necessidades formativas dos sujeitos da escola e suas

características regionais e locais, o que tem por consequência o desenvolvimento profissional restrito ao perfil tradicional e centralizado nas particularidades da sua área de conhecimento, ou seja, a LDB priorizou a formação no sentido tradicional e estratégico dando grande ênfase para ações desenvolvidas em termos de conteúdos e processos de formação com caráter linear e cumulativo. A segunda abordagem de formação continuada preconizada pela LDB (1996) é centrada na escola, em seu Art. 62-A, garante a formação continuada para os profissionais no local de trabalho, ou seja, condiciona que os processos formativos estejam relacionados ao chão da escola (Amaral, 2017).

A política de Educação Especial em vigor no Brasil, ao assumir uma perspectiva inclusiva, a qual se propõe a “transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo”, pode ser compreendida como operando uma dupla reconversão dos professores. Primeiro, em relação aos professores regentes das turmas de educação infantil e do ensino fundamental, que passaram a ter com regularidade em suas classes alunos da Educação Especial. Segundo, na mudança de ação docente dos professores de Educação Especial, a qual também se desdobra em duas possibilidades: 1) em relação ao *lôcus* de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na SRM; e 2) no que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência (cegueira, surdez, deficiência física, mental, múltipla), para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características.

O modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de Educação Especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade. Garcia (2013) considera que perante a necessidade de dar conta de tamanha abrangência, a qual contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, o professor do AEE transforma-se em um gestor de recursos de aprendizagem. Todavia, no cotidiano escolar, mais especificamente na atuação docente em salas dos anos finais do ensino fundamental percebe-se a dinâmica onde o professor regente é cooptado a atender toda a demanda da diversidade, ou seja, ainda que não capacitado deva ser capaz de promover a inclusão de todos os alunos e garantir-lhes a qualidade do ensino.

Nessa conjuntura, na seção seguinte, apresentaremos as dimensões metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa que culminou nesta dissertação.

5 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática fundamentada em teorias, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2009, p. 17). As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação inicia-se por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente vincula-se a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (Minayo, 2009).

O estudo trata da investigação da prática docente com objetivo de refletir sobre formas de melhorá-la. Logo, pautou-se em uma metodologia que tenha um caminho pensado na realidade e que proponha o caráter sistêmico, continuado, empírico e fundamento na prática, além de possibilitar intervenções, e produção de conhecimento científico na área da Educação Especial. A abordagem adotada na pesquisa é a qualitativa.

A metodologia analítico-descritiva foi utilizada, pois envolve o estudo e avaliação aprofundados de informações disponíveis, na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno. A pesquisa foi desenvolvida com o uso de técnicas documentais e bibliográficas, com base na análise dos dados disponibilizados pela rede municipal de ensino, dos repositórios digitais oficiais, e dos relatos escritos e informações produzidas pelos docentes para compreender como eles se percebem no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência. Todavia, é importante ressaltar que, diante da dificuldade de ter acesso às informações e dados da rede de ensino pelos canais oficiais de comunicação do município, no que se refere à Educação Especial e inclusiva, foi necessária a intervenção de outras instituições, como, por exemplo, o Conselho Municipal de Educação, para mediar o acesso aos documentos oficiais de forma integral quanto ao perfil dos alunos com deficiência.

O estudo também envolveu a aplicação de questionário semi-estruturado, composto por 34 questões de múltipla escolha e 16 questões discursivas, dirigido a 50 docentes que atuaram no período correspondente aos últimos cinco anos na unidade escolar *lócus* da pesquisa. O instrumento de coleta foi aplicado de duas formas, sendo uma presencial e em grupo na própria escola e a outra de modo *online* (Google Forms), em função da impossibilidade de alguns docentes comparecerem presencialmente.

As etapas de investigação foram desenvolvidas da seguinte maneira: a) formulação de referencial teórico para contextualização e definição da educação da pessoa com deficiência, b) análise dos documentos institucionais para conceituar e categorizar Educação Especial e Inclusiva, c) formulação de referencial teórico sobre formação de professores, d) elaboração e definição dos procedimentos e instrumentos para produção de dados com base nas legislações sobre formação de professores na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, e) leitura e análise dos dados produzidos, e) descrição dos resultados obtidos na investigação.

É importante lembrar que o caráter subjetivo atribuído à pesquisa no que concerne à análise dos dados foi substanciado por indicadores que fazem parte do processo de avaliação de políticas públicas, os quais são ferramentas de gestão e instrumentos de controle social que medem um fenômeno e suas alterações e podem indicar a direção de mudanças necessárias. Os indicadores produzidos para investigação desta pesquisa foram elaborados a partir das determinações previstas na legislação que trata da inclusão, ou seja, com base nos princípios e diretrizes para Educação Especial e Inclusiva.

5.1 CONTEXTO DE ESTUDO

A rede municipal de Educação de Lauro de Freitas possui o departamento de Educação Inclusiva, o qual atua com ações, programas e atividades realizadas para atendimento ao aluno pessoa com deficiência. À vista disso, é importante ressaltar que ocorrem parcerias com outras secretarias para atender às diversas demandas do público da Educação Especial.

A Coordenação de Educação Básica, junto ao Departamento de Inclusão para Pessoas com Deficiência, buscam promover e garantir a inclusão das pessoas com deficiência, autismo, altas-habilidades e superdotação na rede municipal de ensino de Lauro de Freitas, a partir de serviços, recursos e estratégias qualificadas para o trabalho educacional com o referido público (ASCOM/ SEMED, 2019).

A rede de ensino atua de forma a preparar adequações, quando necessário, para os estudantes com deficiência, a fim de promover acessibilidade, sendo as mesmas equacionadas dentro do que está definido em lei para o atendimento da pessoa com deficiência. Dentre os aspectos presentes na rede de ensino que reverberam na escola *lócus* deste estudo, no que se refere ao atendimento ao aluno com deficiência, destacam-se as seguintes situações:

- inexistência de contratação de profissionais especializados em AEE;
- formação continuada restrita e desatualizada;

- dispersão dos dados e informações;
- inexistência de atuação conjunta das instituições de saúde, serviço social e educação;
- restrição da disponibilização de tecnologia assistiva;
- inexistência ou ausência de infraestrutura de mobilidade nas escolas;
- inexistência ou ausência de comunicação de ações em rede voltadas para pessoas com deficiência.

Em ofício de nº 04/2023, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), foi apresentado o seguinte panorama da rede, no que tange a esse atendimento: 12 salas de recursos multifuncionais ativas, 10 salas de recursos multifuncionais “previstas¹⁷”, sendo o total de 196 alunos atendidos da comunidade interna escolar (aluno com deficiência regularmente matriculado na rede de ensino de Lauro de Freitas) e 48 da comunidade externa (aluno com deficiência matriculado na rede particular de ensino e faz atendimento educacional especializado na rede pública). Esse atendimento acontece no contraturno, conforme a especificidade de cada aluno. Para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o professor precisa ter formação em Educação Especial e, atualmente, a rede conta com 20 profissionais especializados.

Em 2023, a rede de ensino matriculou 392 alunos com deficiência no ensino fundamental I e 245 no ensino fundamental II, classificados conforme os diagnósticos¹⁸ apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas Alunos PCD / SEMED.

Diagnóstico	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II
Cegueira	-	-
Deficiência Auditiva	2	4
Deficiência Física	45	20
Surdocegueira	-	-
Surdez	8	-
Baixa visão	15	18
Deficiência Intelectual	220	165
Deficiências Múltiplas	29	17
Autismo	235	141
Superdotação	2	-

Fonte: Ofício 04/2023, Departamento de Inclusão – PCD/ SEMED.

¹⁷ Segundo a SEMED as SRM são previstas conforme disponibilidade do recurso federal destinado à implantação das salas, contudo existem variantes que extrapolam o objetivo deste trabalho que justificam a inoperância de salas que tiveram o recurso disponibilizado a unidade escolar.

¹⁸ É importante destacar que o número total de alunos matriculados não corresponde ao somatório das deficiências separadas, já que existem diagnósticos cruzados em muitos estudantes.

É importante destacar que a Secretaria de Educação Municipal de Lauro de Freitas desenvolve políticas educacionais que promovem novas práticas de ensino e novas formas de interação na escola, com objetivo de garantir a todos o direito à educação e o respeito às diferenças. Dentre as diferentes práticas adotadas está a segmentação dos alunos com deficiência por categoria, ou seja, os alunos são alocados em escolas específicas conforme a sua particularidade e necessidade específica. Esse modelo de gestão favorece o maior atendimento e concentração de informações e dados sobre cada deficiência, pois o profissional que atua em cada unidade escolar com o AEE está apto e possui conhecimentos na área, além de otimizar o uso dos recursos físicos, a exemplo, dos equipamentos específicos de tecnologia assistiva para cada tipo de deficiência (Lauro de Freitas, 2022)

Todavia, essa abordagem limita o desenvolvimento e abrangência das práticas do profissional AEE ao restringir sua atuação à determinada categoria de deficiência e espaço, à medida que segrega o atendimento ao aluno, ficando ele restrito à sala de recurso multifuncional no contraturno da aula, além de lhe gerar restrições variadas¹⁹.

Essa prática não alcança todas as escolas da rede, devido ao número reduzido de professores AEE que atuam nos anos finais do ensino fundamental II e o número insuficiente de sala de recurso multifuncional para atender o público da Educação Especial. Nessa conjuntura, muitas escolas estão limitadas à figura do cuidador como recurso humano para concretização do atendimento educacional especializado (AEE), o que causa sentimento de impotência aos professores das salas de aulas comuns, dada a inexistência de um programa ou ações que englobem toda rede e que ofereça uma intervenção efetiva na Educação Especial.

A escola selecionada como *lócus* da pesquisa funciona nos turnos matutino, vespertino com ensino regular e no noturno com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possui o seguinte quadro de magistério efetivo: 56 profissionais docentes na educação básica regular e 18 profissionais na EJA. A escola possui 15 salas de aula em funcionamento no diurno com aproximadamente 30 - 35 alunos matriculados. No turno noturno, todavia, apresenta turmas da FASE III e IV da EJA, com turmas de 20 - 30 alunos matriculados.

¹⁹ O aluno, quando catalogado com base na sua deficiência, tem sua matrícula direcionada para determinada unidade escolar, o que pode ser um impedimento devido à localização ou problemas sociais atuais como é o caso da violência. Outra restrição é a não classificação adequada do aluno no caso de múltiplas deficiências, o que restringe o atendimento das suas necessidades específicas.

Tabela 2 – Número de matrículas por Público da Educação Especial (PEE).

Público da Educação Especial (PEE) por categoria	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Cegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baixa visão	0	1	5	7	5	3	4	4	4	5	3
Surdez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência auditiva	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Deficiência física	0	1	1	1	0	0	2	1	1	4	2
Deficiência intelectual	0	4	4	6	7	7	7	8	11	28	29
Deficiências múltiplas	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3	1
Autismo	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Síndrome de Asperger	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Síndrome de Rett	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transtorno desintegrativo da infância	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Altas habilidades / Superdotação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	6	10	14	12	10	15	18	21	43	36

Fonte: Censo Escolar 2010 -2020.

No caso em observação, é possível verificar a prevalência de matrícula dos alunos com deficiência na categoria mental/intelectual, no ano de 2024. A escola têm matriculados 28 alunos com deficiência intelectual, autismo, transtorno de comportamento, o que corrobora a assertiva da segmentação por categoria na rede como estratégia para disponibilização de recursos e profissionais²⁰. Entretanto, caso o aluno com deficiência esteja matriculado em escola que não atende ao grupo do qual ele faz parte, o mesmo tem restrições de acesso ao suporte do AEE, restando apenas a figura do cuidador, em casos de estudantes que precisam de apoio nas atividades de alimentação, higiene ou locomoção.

É importante destacar que a Lei 10.845 que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências, prevê o Professor Especializado como recurso pedagógico, todavia, o município de Lauro de Freitas tem por prática mais comum a contratação da figura do cuidador, o qual é proposto para auxiliar o aluno com deficiência em suas atividades de alimentação e

²⁰ O quantitativo de matrículas da unidade escolar é apresentado desde 2023 durante a jornada pedagógica interna, na unidade escolar, com uma tabela onde são lançadas informações básicas sobre os alunos com deficiência. Essa tabela sofre alterações durante todo ano letivo, já que não é informada no momento da matrícula a condição de pessoa com deficiência do aluno.

locomoção quando for verificada pouca ou baixa autonomia do educando. Não se pode confundir a função do cuidador com a do professor do AEE, considerando que possuem atribuições diferentes, sendo o cuidador normalmente profissional com ensino médio e o professor licenciado e especializado em Educação Especial²¹.

5.1.1 Contextos da Escola

A escola determinada para realização do projeto está localizada no município de Lauro de Freitas-Bahia, em um bairro de periferia, o qual apresenta situações precárias de saneamento, em decorrência da inexistência e alcance dos serviços e bens públicos, o que contribui para o agravamento do quadro de desigualdade e exclusão social.

Destaca-se, também, que o perfil apresentado pela população da cidade é predominantemente de negros e pardos, com baixa escolaridade. Segundo o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, a prevalência da ocupação das pessoas economicamente ativas está no setor de serviços, e a média de rendimento domiciliar *per capita* entre $\frac{1}{2}$ e 1,8 salários-mínimos, correspondentes, aproximadamente, a 67,77% da população, o que ressalta a característica da ocupação profissional voltada para atividades simples e manuais. Existe, ainda nessa região, áreas de preservação cultural a exemplo do quilombo Quingoma, que busca manter e resgatar as tradições e a história do povoado de Santo Amaro de Ipitanga (hoje Lauro de Freitas).

A configuração da cidade de Lauro de Freitas suas ruas e bairros expõe como a desigualdade social é promovida por falta de assistência do Estado. A cidade possui áreas que reproduzem a distinção entre os espaços sociais. Os espaços urbanos estão divididos também por classe social, a divisão entre ricos e pobres é contundente. Dessa forma, o nível educacional também se reproduz em escolas, espaços e serviços para ricos e pobres, ressaltando a função e o papel de cada indivíduo, conforme o modelo de reprodução do capital.

Castells (1983) e Maricato (2013) descrevem a cidade com base no contexto histórico, bem como com base na necessidade de moldá-las de acordo com os interesses de um

²¹ É importante destacar que o município não possui no seu quadro funcional o profissional AEE, o que inviabiliza a contratação de profissionais efetivos, logo, aqueles que atuam nas salas de recursos multifuncionais possuem cursos de aperfeiçoamento o que evidencia uma formação precária no atendimento ao público da Educação Especial.

conjunto articulado de diferentes forças (política, econômica e social) que constituem uma aliança responsável por transformações do espaço urbano. Harvey (2014, p. 143) apresenta a cidade como o lugar do comum, onde as pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida em comum, embora perpetuamente, mutável e transitória. Segundo o autor, “as qualidades humanas que se destacam na cidade emergem dos espaços ainda que os mesmos sejam passíveis de cercamento, controle social e apropriação, tanto pelos interesses privados como pelos público-estatais” (Harvey, 2014, p. 143).

Ao longo da história da urbanização, a provisão de espaços públicos e de bens públicos (como o saneamento, a saúde pública, a educação etc.), por meios públicos ou privados, foi crucial para o desenvolvimento capitalista. Na medida em que as cidades têm sido espaços para vigorosos conflitos e lutas de classes, a administração pública viu-se, muitas vezes, forçada a suprir os bens públicos (como habitação de interesse social acessível, sistema de saúde, educação, pavimentação das ruas, saneamento e água) a uma classe trabalhadora urbanizada. Embora esses espaços e bens públicos contribuam intensamente para as qualidades dos comuns, faz-se necessária uma ação política por parte dos cidadãos e das pessoas que pretendem apropriar-se deles ou concretizar essas qualidades. A luta para apropriar os espaços e bens públicos urbanos, tendo em vista um objetivo comum, está em curso. Todavia, para proteger o comum, quase sempre é crucial proteger o fluxo de bens públicos que corroboram as qualidades do comum. À medida que a política neoliberal reduz o financiamento de bens públicos, também provoca a redução do comum disponível, obrigando grupos sociais a buscar outros caminhos para manter o comum (a educação, por exemplo).

Portanto, o comum não deve ser entendido como um tipo específico de coisa, de ativo ou mesmo de processo social, mas como uma relação social instável e maleável entre determinado grupo social autodefinido e os aspectos já existentes ou ainda por criar do meio social e/ou físico, considerada crucial para sua vida e subsistência (Harvey, 2014)

A questão urbana consiste na organização do espaço em um conjunto de ações que mobilizam diversos agentes sociais. Principalmente, a partir dos anos 1980, conforme Harvey (2014) tem ganhado destaque a passagem para os setores empresariais de atribuições antes sob a responsabilidade do setor público local, a exemplo de controle do uso e ordenamento do solo e a formulação de políticas, planos e projetos de desenvolvimento urbano da esfera pública para a esfera privada. Ou seja, uma terceirização do planejamento e da gestão da cidade. Esta abordagem caracteriza o modelo de gestão como empreendedor ao promover uma administração que contempla a parceria público-privado.

Contudo, destaca Harvey (2014), esse modelo possui caráter excludente e privatizador, porquanto os processos de revitalização, requalificação e renovação, muitas vezes, alteram toda a estrutura econômica e social local, promovendo a acumulação individual e destruindo a propriedade comum para atender interesses privados. Sua estrutura está apoiada em um modelo de gestão urbana em que projetos, planos e leis ignoram maior parte da população, a exemplo, da habitação social, do transporte público, do saneamento e da drenagem, que não têm o status de importante ou central para tal urbanismo. O resultado é: *“planejamento urbano para alguns, mercado para alguns, lei para alguns, cidadania para alguns... não se trata de direitos universais, mas de privilégios para poucos”* (Castro; Silva, 1997 apud Maricato, 2007, grifo nosso).

Nessa conjuntura, a precariedade dos serviços de saúde, a falta de saneamento em regiões periféricas, o transporte público ineficiente e a ocupação desordenada são alguns dos fatores que contribuem para a segregação da cidade de Lauro de Freitas com base em classes sociais. A ocupação da cidade apresenta-se no litoral e o centro da cidade pela classe A e B, que são regiões da cidade ocupadas por aqueles que detêm maior poder aquisitivo, onde existe a predominância dos bens e espaços públicos. As classes C e D concentram-se em regiões periféricas carentes de bens, serviços e espaços públicos e com elevados índices de criminalidade²², onde se confina o elevado número de trabalhadores assalariados com condições e qualidade de vida limitada.

5.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Esse estudo concebe a importância do desenvolvimento de professores da educação básica como pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas experiências e vivências para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos. Logo, os participantes da pesquisa serão os profissionais da educação (professores regentes e da Educação Especial) de uma escola dos anos finais do ensino fundamental II na rede de ensino de Lauro de Freitas-BA, com propósito de dialogar e analisar as práticas pedagógicas e a formação dos docentes,

²² O elevado índice de criminalidade, com assaltos e furtos, invasões de domicílios, homicídios, uso e tráfico de drogas, são determinantes para promover a cultura da violência, o que culmina no elevado número de mortes de adolescentes entre 16 - 17 anos, fato que foi determinante para inclusão do município no Mapa da Violência no Brasil nos anos de 2014 - 2017 com as maiores taxas de homicídios no estado da Bahia, o que configurou o município de Lauro de Freitas como uma região de Guerra Urbana. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>. Acesso em fev. 2025.

no que se refere à Educação Inclusiva. É importante ressaltar que, no universo de 62 professores que trabalhavam na escola, 50 aceitaram participar da pesquisa.

5.2.1 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Para atender aos objetivos da pesquisa, o estudo incluiu os professores com base nos seguintes critérios:

- ser professor efetivo do quadro da unidade escolar objeto da pesquisa;
- ser professor REDA²³ do quadro da unidade escolar objeto da pesquisa;
- ter lecionado na unidade escolar objeto da pesquisa nos últimos cinco anos²⁴.

Foram adotados os seguintes critérios de exclusão dos participantes:

- não ser professor efetivo do quadro da unidade escolar objeto da pesquisa;
- não ser professor REDA do quadro da unidade escolar objeto da pesquisa;
- não ter lecionado na unidade escolar objeto da pesquisa nos últimos cinco anos.

5.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

As técnicas e procedimentos utilizados foram na perspectiva dialógica, com o intuito de permitir melhor compreensão e percepção dos envolvidos na pesquisa, assim como da observação do ambiente escolar, para identificar a dinâmica que configura as relações entre os pares, com o uso de questionário como instrumento para coleta de dados, o qual é considerado apropriado em pesquisas na área de Educação.

Segundo Gil (1991), as técnicas mais utilizadas como instrumento de coleta de dados são questionário, entrevista e formulário. Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado, essa técnica de interrogação possibilita a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados, por isso apresenta limitações quanto ao levantamento de informações sobre estudos referentes às relações sociais mais amplas, sobretudo as que envolvem variáveis de natureza institucional.

²³ Profissional contratado sob o Regime de Direito Administrativo, com duração estabelecida em contrato, podendo ser de um a quatro anos.

²⁴ O período deve-se à volatilidade nas contratações de profissionais REDA na rede de ensino, haja vista que muitos profissionais retornam à unidade de ensino após recontração pela rede.

Entretanto, o questionário como instrumento de coleta de dados é útil para obter a percepção daquilo que o pesquisado “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (Selltiz, 1967 apud Gil, 1991).

Lakatos e Marconi (2003, p.22) destacam que o questionário é “[...] constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”, sendo, portanto indicado para estudar fenômenos com uma população específica, neste caso, os professores da unidade escolar *lócus* da pesquisa.

A partir da aplicação do questionário, organizaram-se encontros conforme os grupos pré-estabelecidos para acompanhamento das atividades junto à coordenação pedagógica da escola, com intuito de estabelecer referencial teórico e aprofundamento ao acarbouço teórico estabelecido.

A coleta de informações também ocorreu por meio de documentos oficiais solicitados à SEMED, além de outros, disponibilizados em canais de comunicação oficiais do Governo Municipal, Estadual e Federal, a exemplo das leis que regem o magistério e a Educação Especial, e dos repositórios públicos e governamentais. Portanto, a análise documental como técnica foi realizada, especialmente na fase exploratória do estudo, como possibilidade de triangulação junto ao instrumento de coleta de dados, questionário.

5.3.1 Produção de dados para pesquisa em Educação Inclusiva com uso de questionário.

A realização da pesquisa no local foi oficialmente aprovada pela gestão da unidade escolar. O momento considerado mais apropriado para explicar os objetivos da pesquisa foram as reuniões organizadas pela coordenação pedagógica e gestão escolar, com o corpo docente, para definir as etapas para construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Foi apresentado pela coordenação pedagógica o cronograma das atividades a ser realizada pelos docentes, respectivamente sobre seus campos de atuação. A pasta do PPP com a temática de Inclusão ficou a cargo da pesquisadora, o que colaborou para atrelar as atividades do grupo de trabalho da escola à pesquisa em questão.

A pesquisadora buscou ajustar seu cronograma de encontros com os professores para aplicação dos questionários ao calendário proposto pela unidade escolar para debater o PPP. Foram apresentados os objetivos da pesquisa e discutido sobre a proposição da Proposta Técnica-Tecnológica. Foi disponibilizada a Carta Convite, disponível no Apêndice A deste trabalho, para o corpo docente da unidade escolar, com a finalidade de verificar o interesse de

participação na pesquisa e confirmação da disponibilidade com o recolhimento das assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, (Apêndice B).

A leitura do TCLE permitiu que os participantes fossem devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Todos assinaram-no, concordando em participar voluntariamente do estudo. Assim sendo, realizou-se a socialização do questionário de forma virtual (Google Forms), por meio de grupos de *WhatsApp* da escola e presencialmente. A aplicação presencial do questionário na unidade escolar ocorreu em cinco dias consecutivos, com tempo diário de 120 minutos disponíveis para sua aplicação. Esse momento foi realizado na sala dos professores, em que a gestão escolar disponibilizou os horários referentes às duas últimas aulas para reunião do grupo de docentes presentes em cada dia da semana, nos turnos matutino e vespertino. O link do questionário de forma virtual ficou disponível por sete dias para que os participantes da pesquisa respondessem.

É importante destacar que todo o processo ocorreu de forma amistosa e harmoniosa, sendo apresentado o questionário e sua respectiva finalidade para todos os participantes, assim como foi feito o esclarecimento de todas as dúvidas que surgiram durante o processo.

O questionário teve como finalidade identificar o perfil acadêmico e profissional do docente, identificar o perfil da instituição de ensino superior de formação do docente, os conhecimentos sobre Educação Especial e Inclusiva, e os conhecimentos sobre o perfil da escola e da rede de ensino, além dos conhecimentos sobre as concepções pedagógicas na Educação Especial e Inclusiva, além do possível interesse do docente em participar de processos formativos.

A elaboração do questionário buscou respeitar a intimidade dos participantes com perguntas claras e objetivas, que não induzissem ou sugerissem respostas. Sendo assim, a elaboração e aplicação do questionário buscou atender as recomendações propostas para possibilitar a coleta de dados com maior autenticidade possível.

Segundo Gil (1991) a elaboração do questionário consiste, basicamente, em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Para tanto, é importante ficar atento a algumas regras práticas:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- d) deve-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;

- f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como o seu nível de informação [...] (Gil, 1991, p. 56).

Por isso, o questionário como instrumento de coleta de dados mostrou-se adequado para pesquisa, por atender aos seus pressupostos que envolviam a escuta do corpo docente. Ademais, favoreceu a otimização do tempo para obter respostas mais rápidas e precisas, e possibilitar maior conforto e liberdade aos participantes para apresentar suas respostas em tempo e momento oportuno à realidade de cada um. O questionário também constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento e garantir o anonimato do pesquisado. Todavia, a sua desvantagem apresenta-se quando ocorre dificuldade do sujeito para responder ao questionário, o que não ocorreu nesse caso.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos e as categorias de análise que deles emergiram.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentaremos a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa, com intuito de compreender e interpretar os dados coletados com aplicação do questionário dirigido aos professores, referendados nos objetivos estabelecidos e no referencial teórico.

O processo de investigação destacou a importância da triangulação na pesquisa qualitativa como forma de aumentar a confiabilidade e a expressividade dos dados coletados, ou seja, relacionar os dados obtidos pela pesquisadora com os dados de outras fontes. Dessa forma, apresenta-se a triangulação entre a percepção dos docentes, a legislação brasileira sobre políticas públicas de formação de professores na perspectiva inclusiva e o referencial teórico discutido por autores considerados autoridades que tratam da Educação Especial e Inclusiva.

Essa estratégia permitiu identificar a transversalidade das informações provenientes de diferentes fontes, métodos, ou perspectivas, o que evidencia a triangulação como estratégia de análise de um mesmo dado sob diferentes pontos de vista (questionário, legislações), o que permite minimizar vieses e enriquecer a interpretação dos dados ao oferecer múltiplas perspectivas sobre o mesmo fenômeno.

Primeiramente, será realizada a descrição e contextualização dos dados, evidenciando as principais informações levantadas. Posteriormente, será realizada uma reflexão crítica, articulando os resultados obtidos com o referencial teórico e as legislações pertinentes. Tal abordagem visa legitimar os dados obtidos e contribuir para o avanço do conhecimento sobre o objeto de estudo, através da identificação das possíveis lacunas, desafios e implicações práticas. Essa etapa da pesquisa é essencial na pesquisa qualitativa, uma vez que se evidencia a busca de sentido para os dados coletados e, ao mesmo tempo, uma tentativa de responder ao problema de pesquisa que foi sendo progressivamente construído pela pesquisadora no processo de organização e categorização dos dados. É relevante também na busca de compreender os significados das experiências, padrões, tendências, percepções e possíveis implicações dos achados ou fenômenos investigados para construção de uma narrativa coerente e fundamentada sobre o tema investigado.

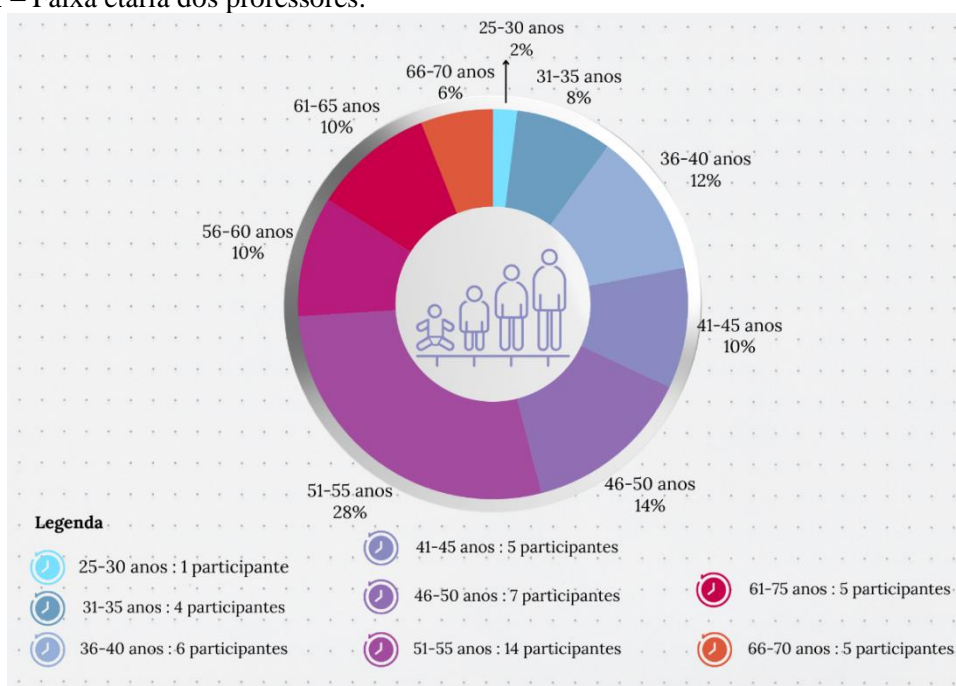
Por fim, esta seção apresenta reflexões e possíveis respostas às questões que emergiram durante a construção da argumentação teórica da pesquisa e se apresentam no cotidiano da prática docente, ao mesmo tempo amplia o objeto de investigação para novas interpretações e possibilidades, fortalecendo o diálogo entre a pesquisa na ambiência da escola e as perspectivas teóricas no campo da Educação Inclusiva.

6.1 PERFIL DEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Nesta seção, apresentaremos os dados que emergiram da pesquisa com a aplicação do questionário dirigido a 50 participantes, professores dos anos finais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Lauro de Freitas.

Os dados resultantes da aplicação do questionário na escola demonstraram, no que se refere à faixa etária dos participantes, que 30% situavam-se entre 31 e 45 anos de idade. A prevalência de professores entre 51 e 55 anos, foi de 28%, o que correspondia a 14 participantes. Segundo Gatti (2010), a predominância de idade mais avançada no corpo docente, sugere um perfil com maior experiência e vivência para atuar em situações conflitantes do cotidiano, o que demonstraria maior maturidade, assim como a necessidade de renovação do quadro docente com certa brevidade. Somente uma pessoa tinha entre 25 e 30 anos e nenhum participante possuía mais de 70 anos.

Gráfico 1 – Faixa etária dos professores.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao gênero, Gatti e Barreto (2009) afirmam que a prevalência do gênero feminino nas licenciaturas não é algo novo, devido ao caráter assistencialista e maternalista dedicado à Educação. Segundo a autora,

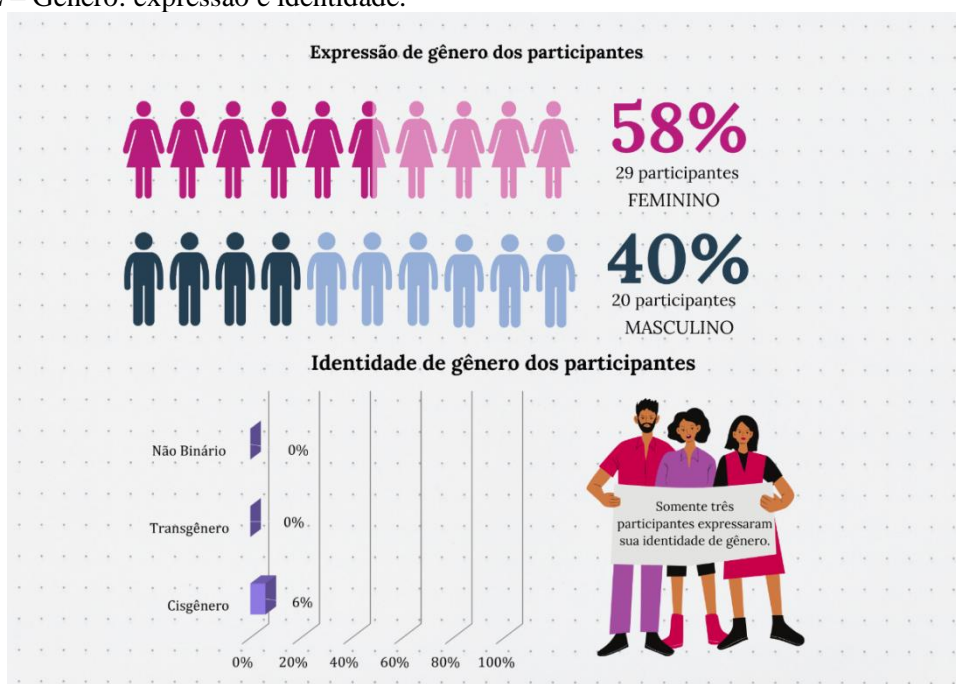
Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela

naturalização da escolha feminina pela educação (Gatti; Barreto 2009, p. apud Gatti, 2010, p. 62).

A prevalência do gênero feminino é representada com 58% do corpo docente, sendo 40% do gênero masculino. É importante destacar que o questionário buscou atender a diversidade, colocando dentre as opções de resposta cisgênero, transgênero e não binário, no entanto, a falta de compreensão sobre esses termos, durante a aplicação do questionário, ficou evidente em função das perguntas dos participantes sobre o que significava.

É importante relatar que dos três participantes, o que corresponde a 6% afirmaram sua identidade de gênero como Cisgênero, sendo que, desses, apenas dois participantes realizaram dupla marcação com intuito de reafirmar a sua identidade de gênero e sexo biológico como masculino (homens, cisgênero). A ausência de conhecimento e representatividade de identidades de gênero, pode ser um fator complicador para que os docentes possam desenvolver práticas inclusivas que demandem a discussão sobre gênero e diversidade.

Gráfico 2 – Gênero: expressão e identidade.



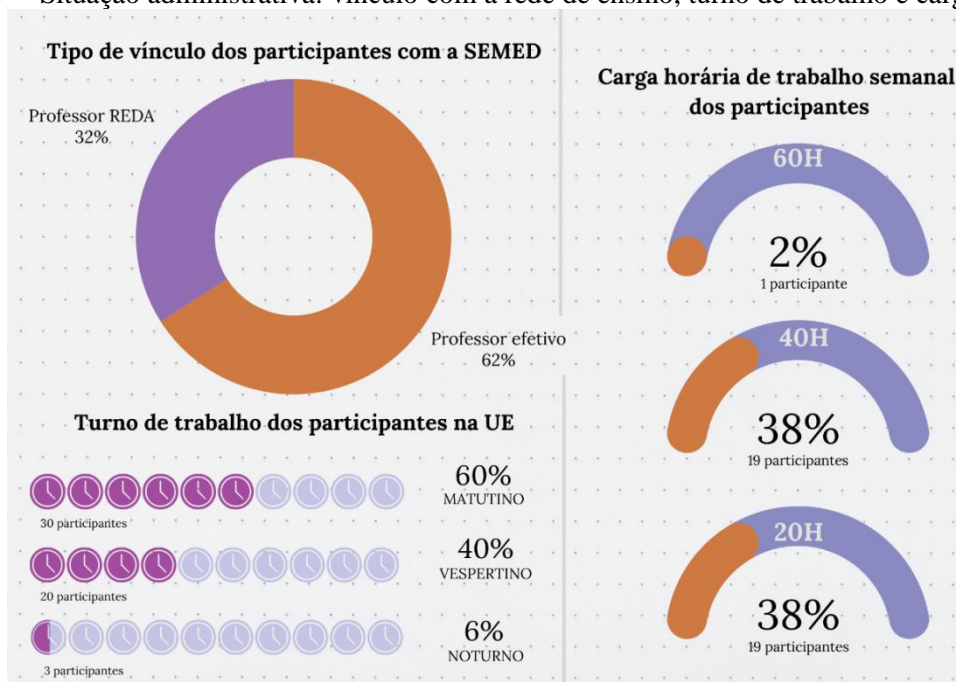
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao tipo de vínculo com a rede de ensino, percebe-se uma prevalência na unidade escolar de professores efetivos, representando 62% do total do corpo docente nos turnos matutino e vespertino, sendo 6% o percentual de docentes que atuam no turno vespertino e noturno. A maioria de profissionais docentes efetivos contribui de forma contundente para a continuidade das práticas pedagógicas, o estabelecimento de acordos de convivência e a construção do sentimento de comunidade e pertencimento do grupo.

Essa característica fica evidente quando parte do corpo docente que possui vínculo como REDA, o que constitui uma parcela significativa de 32% dos participantes, busca regressar para a unidade escolar (UE) com a renovação anual dos contratos de trabalho com a SEMED. Ainda que o contrato temporário fragilize ou crie instabilidade no planejamento a longo prazo da escola, a recontração do REDA é essencial para o funcionamento imediato das escolas, fato que se apresenta todo início de ano letivo com salas de aula sem professores devido à demissão dos profissionais em regime especial de contratação.

Dessa forma, a rede tem por prática a contratação dos profissionais para atuar nas escolas entre o mês de fevereiro e março e o desligamento no mês de novembro e dezembro. É importante destacar que essa dinâmica ocorre em razão da carência de concurso público para provimento e preenchimento do quadro do funcionalismo público, além de elementos que estão associados à cultura política local e apadrinhamentos, conduta comum em algumas cidades.

Gráfico 3 – Situação administrativa: vínculo com a rede de ensino, turno de trabalho e carga horária.



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quanto à carga horária docente e turno de atuação na escola, há uma prevalência pelo turno matutino. Todavia, é importante destacar que existem profissionais que atuam nos dois turnos concomitantemente, ou seja, verticalizando o horário (turnos matutino e vespertino), tendo uma rotina diária das 7h às 17h na UE, o que contribui para a continuidade das ações e maior convivência entre os pares.

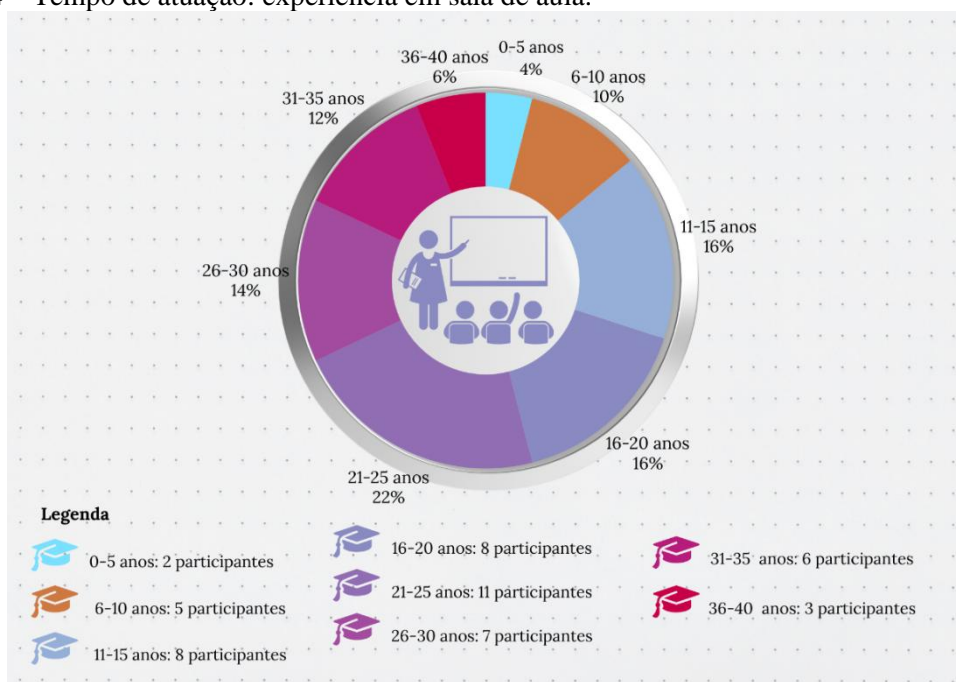
No tocante à atuação exclusiva em uma única rede de ensino, esse grupo compreende 21 participantes da pesquisa, o que representa 42%. Esse fato pode impactar na disponibilidade de atuação e engajamento do docente nas ações e projetos da escola.

Gatti (2009) e Nóvoa (2019) afirmam que o professor no início da carreira deve por em prática os conhecimentos e capacidades adquiridos na formação inicial e dedicar-se a aperfeiçoar e identificar suas dificuldades, além de aprender com seus pares. Já o professor mais avançado na carreira deve possuir um repertório de estratégias diversas que o auxiliem em sua prática, além de ser apto a gerar inovações, encontrar soluções para problemas mais complexos e exercer funções de acompanhamento tutorial de seus pares.

No que se refere à atuação em sala de aula 54% dos professores (somados 27 participantes) possuem mais de 20 anos de experiência, o que representa um corpo docente experiente e consolidado. Todavia, a inexpressiva presença de profissionais iniciantes evidencia uma necessidade de requalificação e aprimoramento das práticas pedagógicas.

No cotidiano escolar, percebe-se que a atuação pedagógica prolongada, sem o repertório da formação continuada, causa impedimentos para renovar as práticas pedagógicas e incorporar métodos contemporâneos voltados à educação inclusiva, exemplo, do uso de tecnologias assistivas e práticas colaborativas de ensino. Portanto, a renovação do quadro docente incorporaria um grupo com pouca experiência prática, mas, potencialmente, aberto a inovações pedagógicas, o que representaria o equilíbrio esperado entre docentes experientes e iniciantes para troca de saberes.

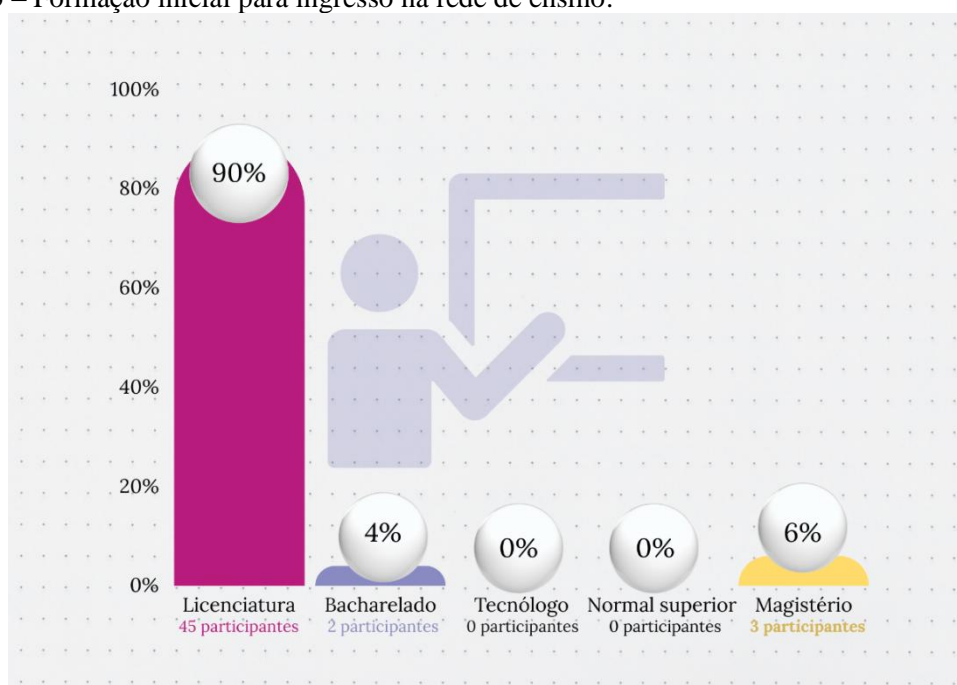
Gráfico 4 – Tempo de atuação: experiência em sala de aula.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No que se refere à formação inicial para ingresso na rede de ensino de Lauro de Freitas (Gráfico 5), 90% do corpo docente possui formação em licenciatura e apenas 6% são oriundos do magistério, o que revela o atendimento à legislação brasileira, mais especificamente à LDB, Lei n. 9.394/96 e à Resolução n. 1, de 15/05/2006, do Conselho Nacional de Educação, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que preconiza a formação em licenciatura como requisito de formação de professores para educação infantil e anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. Vale lembrar que os profissionais que ingressaram na rede com a titulação de bacharel e/ou magistério buscaram qualificação para atender a legislação vigente, o que enfatiza que todo o corpo docente está qualificado com formação específica para o ensino.

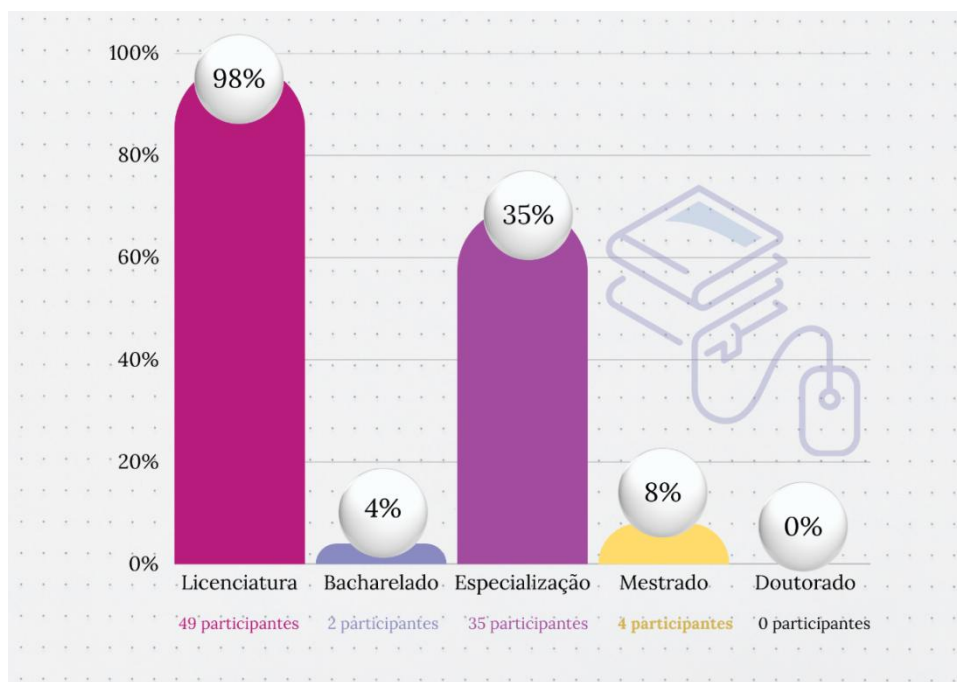
Gráfico 5 – Formação inicial para ingresso na rede de ensino.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com relação à titulação acadêmica, 98% dos docentes possui licenciatura o que corrobora o pré-requisito legal para atuação na educação básica, sendo que 70% do corpo docente possui titulação em pós-graduação, com cursos relacionados com a área de sua formação inicial. No entanto, há uma prevalência por escolha de cursos em nível de especialização, os quais propõem o aprofundamento em conteúdos nas suas disciplinas, ou seja, centrados no aprofundamento teórico e conceitual. Esse aspecto contribui para uma prática docente fundamentada no conteúdo, representando uma continuação do modelo de formação inicial proposto pelas universidades. Neste contexto, o docente busca cursos de especialização para aprofundar conhecimentos e/ou cumprir exigências da rede quanto ao plano de carreira do estatuto do magistério da rede de ensino.

Gráfico 6 – Títulos acadêmicos.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao número de docentes com título de mestre e/ou doutorado em Educação, o grupo representa apenas 8% dos participantes, o que sugere a pouca ou inexistente atuação da rede de ensino em promover convênios e parcerias com as universidades para qualificar os profissionais e aprimorar as práticas de ensino-aprendizagem dos alunos baseadas em pesquisas aprofundadas e relacionadas ao cotidiano da escola. Esse fato demonstra o descompasso da rede de ensino em relação à legislação vigente, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), que destaca a formação docente como uma das prioridades da educação ao afirmar que:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada a formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (Brasil, 2000).

Contudo, é importante lembrar que a rede possui Estatuto do Magistério, a Lei 1.375 de 23 de junho de 2010, a qual dispõe sobre a redação, alteração e consolidação das leis que versam sobre o estatuto e o plano de carreira e remuneração do magistério público do município de Lauro de Freitas. Essa legislação trata dos critérios para incentivo e qualificação docente, porém a gestão pública municipal não garante o cumprimento de seu regimento, o qual prevê o direito ao afastamento da sala de aula para formação e qualificação. Portanto, a gestão, além de não promover os cursos de qualificação, cria impedimentos para que o docente realize sua atualização profissional, visto que nega o direito à licença para estudos

com a devolutiva de não existir professor substituto, fato apresentado durante a aplicação do questionário pelos participantes e vivenciado pela pesquisadora durante o percurso do curso de mestrado. Ao solicitar, através de protocolo administrativo, a licença para estudos, a mesma foi deferida em três momentos distintos pela procuradoria do município, cumprindo todos os requisitos propostos na lei, ainda assim a licença para estudos não foi efetivada em razão da justificativa de indisponibilidade de professor substituto na rede. Tal situação guarda relação com o número diminuto de professores mestres e doutores na rede, tendo em vista que a negativa de licença é um fator de desmotivação para os docentes que almejam realizar cursos que demandam maior dedicação e aprofundamento nos estudos. Portanto, falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada.

Segundo Gatti (2009), a escolha por cursos de formação continuada que busquem o aprimoramento profissional é, muitas vezes, entendido como uma formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. A insuficiência ou mesmo inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior fica evidente na análise dos currículos dos cursos, os quais são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamento constantes.

Se pensarmos que, para atender à diversidade, é necessário buscar cursos que contemplem conteúdos e práticas voltadas à educação inclusiva, a especialização como conduta de qualificação e aperfeiçoamento docente em conteúdos fragmentados contribui na constituição de barreiras para a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva, fato que se confirma com os cursos de especialização relatados pelos participantes (Metodologia do Ensino Superior, Neuropsicopedagogia, Educação Digital, Ensino de Matemática, Gestão Ambiental, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, História Social e Cultura Afro-Brasileira, História da Arte Brasileira, Docência em Ensino Superior, Matemática na Prática, Psicopedagogia, Neuropsicologia etc.).

Desse modo, a formação inicial desses profissionais docentes, na perspectiva da Educação Inclusiva, possui lacunas que podem ser minimizadas com a formação continuada, o que acentua o seu caráter relevante e essencial para todos os professores, independente do tempo de atuação em sala de aula ou tempo de serviço, pois é importante lembrar que o movimento de inclusão na educação brasileira é recente e principiante, ao considerar que a Lei Brasileira de Inclusão foi promulgada em 2015.

6.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; Educação Especial.

Quanto ao perfil da instituição de ensino superior, do curso de formação inicial 27 participantes (55%) são oriundos de instituição pública de ensino e 22 participantes (45%) de instituições particulares. No tocante ao curso de formação inicial e a respectiva disciplina que o professor leciona, compreende-se que houve o atendimento à legislação de forma integral na unidade escolar.

Ainda que alguns profissionais lecionem disciplinas diversificadas, estão apoiados na legislação que trata da exigência da licenciatura específica para cada disciplina conforme a LDB 9.394/96,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ainda de acordo com a LDB 9.394/96, em seu Art. 62-A, a formação dos profissionais no que se refere ao inciso III do art. 61, far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Nesse mesmo sentido, a Resolução do CNE/CP nº 2/2019, apresenta no Art. 5º que a formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. A resolução também trata da inclusão na formação docente e da necessidade da produção de conhecimentos pelas ciências da Educação com objetivo de contribuir para compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, e da adoção de estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Portanto, a legislação estabelece que os cursos de licenciatura formem profissionais com conhecimentos específicos e pedagógicos, o que apresenta como ponto forte, a inserção e atuação profissional em sua área o que favorece a qualidade no ensino em razão do domínio de conteúdos na disciplina correspondente. Porém, o aspecto fragilizado dessa tradição disciplinar, segundo Gatti (2010), é o distanciamento do docente das demandas gerais da escola básica e sua função social, que é ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

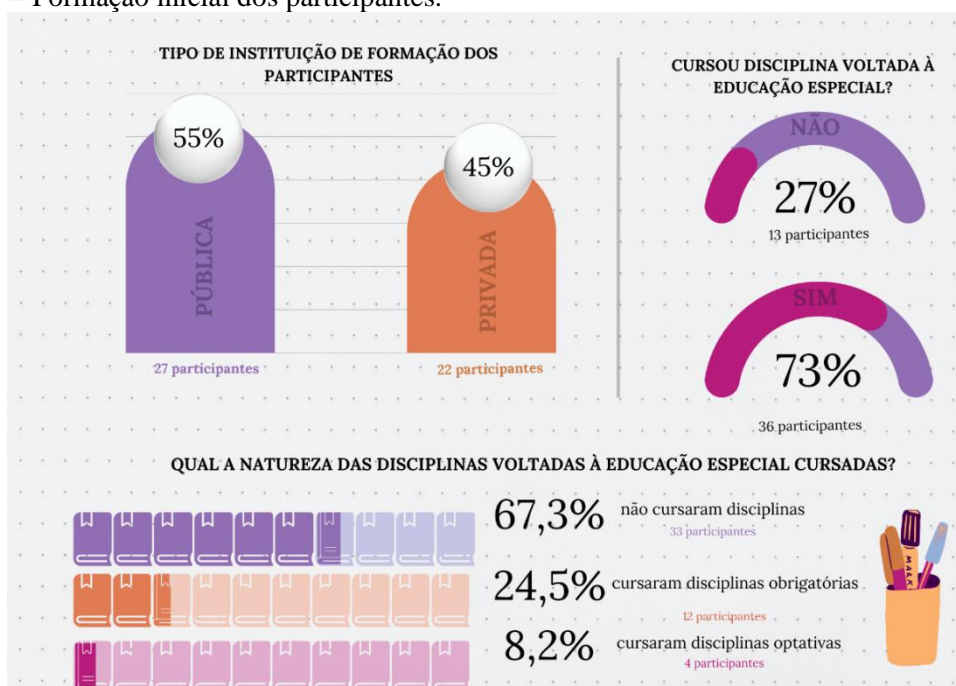
No que diz respeito à abordagem da Educação Especial, na formação inicial, 13 participantes (27%) dos contemplados na pesquisa, afirmaram que o currículo do seu curso abordou a temática da Educação Especial, enquanto 36 participantes (73%) informaram que o curso não contemplou a temática. Segundo Gatti (2010), a formação de professores tem um caráter panorâmico em seus currículos com um planejamento que visa qualificar o docente para ministrar e avaliar atividades de ensino aos anos iniciais do ensino fundamental e para educação infantil, o que leva a autora às seguintes constatações com base na insuficiência formativa apresentada: (i) o currículo é fragmentado, com um conjunto disciplinar disperso; (ii) as disciplinas têm caráter descritivo e não relaciona teoria e prática; (iii) as disciplinas de formação profissional ficam restritas a justificar a finalidade do ensino; (iv) existe um desequilíbrio entre a carga horária das disciplinas de formação profissional e conteudistas; (v) os conteúdos da educação básica não têm uma frequência relativa e abordagem aprofundada durante o curso. Logo, oferta-se, em geral, uma formação abstrata, distante da realidade do seu espaço de atuação.

Nessa perspectiva da formação inicial e continuada Garcia (2013) faz uma análise com quatro teses complementares sobre as tendências atuais para a formação de professores na perspectiva inclusiva e apresenta as seguintes assertivas: a) a transferência de responsabilização da gestão para o professor sobre a profissionalização, mediante a busca individual para formação; b) a política de formação de professores no Brasil está alicerçada na lógica de competências para resolução dos problemas cotidianos, ou seja, a uma supervalorização do conhecimento adquirido no chão da escola, relegando ao segundo plano a formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, sendo essa uma estratégia de desintelectualização docente; c) a certificação é utilizada como regulação do trabalho e avaliação para progressão em plano de carreira.

No que diz respeito à nomenclatura das disciplinas voltadas para Educação Especial cursadas na formação inicial há uma prevalência sobre as seguintes: Psicologia da Educação, Educação Inclusiva, Educação Especial e Psicologia Da Educação, Instrumentalização do Ensino da Matemática, Metodologia da Educação Especial, Organização da Educação Brasileira, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Quanto à natureza dessas disciplinas, 12 participantes (24,5%) indicaram-nas como obrigatórias nos respectivos currículos de licenciatura, 4 participantes (8,2%) indicaram-nas como optativas, sendo que 33 participantes (67,3%) do total analisado não tiveram em seu currículo disciplinas que tratassem da temática Educação Especial.

Gráfico 7 – Formação inicial dos participantes.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Sob o ponto de vista da abordagem das disciplinas voltadas para temas de ensino e aprendizagem e sua respectiva contribuição para que a formação profissional atendesse às demandas do cotidiano e contribui-se para uma prática docente inclusiva percebe-se que o nível de insatisfação é elevado, o que demonstra a lacuna significativa entre os programas das universidades para Educação Especial e a realidade nas escolas.

Dentre os relatos apresentados durante as rodas de resolução do questionário, os participantes conversavam entre eles e relatavam distintos motivos para o sentimento de insatisfação e insuficiência com as suas formações iniciais. Como exemplo, podemos citar os seguintes: superficialidade da abordagem, generalização da temática, não existência da temática no período de sua formação, distanciamento da integração entre teoria e prática, carência de recursos.

Na Tabela 3, a seguir, apresentam-se os resultados pertinentes à satisfação dos participantes quanto aos conhecimentos sobre Educação Especial em suas formações iniciais.

Tabela 3 – Currículo do curso de formação inicial e Educação Especial.

	Alternativas	Nº de participantes	Percentual
26. O currículo do seu curso foi satisfatório para obter conhecimentos gerais sobre o público da Educação Especial?	Satisfatória	3	6%
	Insatisfatória	15	31%
	Insuficiente	25	51%
	Não se aplica	6	12%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na perspectiva da legislação, a obrigatoriedade de disciplinas sobre inclusão e Educação Especial está respaldada na Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que ressalta em seu art. 28, incisos:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio[...].

Já a LDB nº 9.394/1996, em seu art. 59, inciso III, afirma que os professores devem ter especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), assegura que a pessoa com deficiência não deve ser excluída quando assegura que o estado deve fornecer condições para que os professores tenham capacidade de atender às demandas provenientes desse público, assegurando o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, para tanto,

aponta como medidas apropriadas o emprego de professores, inclusive professores com deficiência, que sejam qualificados em língua de sinais e/ou Braille, e a capacitação de profissionais e funcionários que trabalham em todos os níveis do sistema educacional. A capacitação deverá ter como objetivo a conscientização sobre o que é deficiência e o uso de modos, meios e formatos de comunicação aumentativos e alternativos, recursos, técnicas e materiais educacionais apropriados para apoiar as pessoas com deficiência.

Ainda nessa mesma perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Diretrizes Curriculares Nacionais) afirma em seu artigo 10, § 2º que:

Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial.

Adiante, na Tabela 4, expõem-se os dados referentes à satisfação dos participantes quanto à aplicabilidade dos conhecimentos sobre Educação Especial em suas formações iniciais à resolução das demandas práticas em sala de aula.

Tabela 4 – Formação inicial e demandas da prática docente.

	Alternativas	Nº de participantes	Percentual
27. As disciplinas voltadas para os temas de ensino e aprendizagem contribuíram para que sua formação profissional atendesse as demandas que encontrou em sua prática docente?	Satisfatória	9	18%
	Insatisfatória	13	26%
	Insuficiente	22	44%
	Não se aplica	5	10%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Com relação à carga horária das disciplinas para conteúdos pedagógicos, ou seja, conhecimento sobre práticas pedagógicas, a Resolução de CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece que o conhecimento da prática pedagógica deva ser vivenciado na escola. A referida lei propõe uma integração da teoria com a prática, pois apresenta a formação inicial como um contínuo de saberes com recursos e metodologias diversificadas, buscando uma abordagem centrada no aluno, respeitando suas condições e necessidades, valorizando a individualidade e personalidade de cada aluno, com intuito de garantir sua participação plena no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a resolução destaca que a educação inclusiva só ocorre quando a formação de professores aborda a diversidade em diferentes contextos, a fim de preparar os docentes para atuar com seres diferentes e divergentes, assim como pessoas com deficiência e outros contextos que exigem práticas pedagógicas distintas.

Nesse contexto, 14 participantes (28,6%) consideraram que sua formação inicial foi adequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, 32

participantes (65,3%) consideram insatisfatória ou insuficiente a carga horária destinada à sua formação para apreensão de conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, e três participantes (6,1%) afirmam não ter cursado disciplinas relacionadas à temática de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão ou Educação Especial.

Tabela 5 – Carga horária das disciplinas da formação inicial para obtenção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas.

28. A carga horária das disciplinas voltadas para Educação Especial foi satisfatória para obtenção dos conhecimentos necessários a prática docente?	Alternativas	Nº de participantes	Percentual
	Satisfatória	14	28,6%
	Insatisfatória	17	34,7%
	Insuficiente	15	30,6%
	Não se aplica	3	6,1%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

No que diz respeito à participação em cursos de aperfeiçoamento na perspectiva da Educação Especial, 26 participantes (53%) responderam que já realizaram curso nessa temática, enquanto que 23 participantes (47%) não realizaram nenhum curso relacionado. Quanto à instituição que ofertou o curso de curso de aperfeiçoamento na temática da Educação Especial, verifica-se que 10 participantes (20,4%) responderam que cursaram-no na rede ensino de Lauro de Freitas, enquanto que 39 participantes (79,6%) responderam tê-lo realizado em outra instituição.

Quanto à participação de formação continuada em cursos na unidade de ensino em que atuam, seis participantes (12,2%) responderam SIM e 43 participantes (87,8%) responderam NÃO. Essa assertiva demonstra que uma adesão restrita dos profissionais a cursos de qualificação, assim como a possível inexistência, insuficiência ou ausência de políticas de formação de professores na rede, assim como da atuação da gestão e coordenação pedagógica da unidade escolar em promover momentos de capacitação e qualificação do corpo docente para uma prática pedagógica inclusiva.

Dentre os participantes que afirmaram ter realizado algum curso de formação continuada na perspectiva da Educação Especial percebe-se uma adesão maior a cursos de curta duração, os quais não permitem aprofundamento necessário na temática da Educação Especial devido a sua inerente complexidade e diversidade.

A inadequação e/ou insuficiência de carga horária nos cursos de aperfeiçoamento/formação continuada impactam de forma negativa nas práticas pedagógicas inclusivas, já que não existe aprofundamento de conhecimentos, assim como também não é possível desenvolver habilidades e competências para aprender, desenvolver e aplicar instrumentos, recursos e estratégias específicas que atendam todo e qualquer aluno, inclusive

aquele com deficiência. Ou seja, não existe tempo hábil nesses cursos de curta duração para aliar teoria e prática.

Outro aspecto significativo nessa questão é o número elevado de participantes que não realizou curso de aperfeiçoamento na modalidade da Educação Especial ou inclusiva, o que sugere uma necessidade de aplicação de políticas públicas de formação de professores na rede, assim como da disponibilidade e acesso destes cursos ao corpo docente.

Na Tabela 6, adiante, apresentam-se valores referentes à quantidade de horas dedicadas à formação continuada, o que é um desdobramento das questões anteriores.

Tabela 6 – Carga horária: quantidade de horas dedicadas à formação continuada.

	Alternativas	Nº de participantes	Percentual
17. Qual a carga horária do curso de aperfeiçoamento ou especialização voltado para Educação Especial?	120	10	20%
	180	9	18%
	240	1	2%
	360	9	18%
	420	3	6%
	Não se aplica	17	34%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Percebe-se, diante dos dados apresentados, bem como das discussões estabelecidas, o número diminuto de participantes que dedicaram cargas horárias mais extensas à sua formação continuada na área da Educação Especial. É importante enfatizar, também, que, de acordo com a Resolução CNES/CES, n.º1²⁵, de 3 de abril de 2001, que estabelece as normas para o funcionamento da pós-graduação, artigo 10, os cursos de pós-graduação lato sensu têm duração mínima de 360 horas. Desse modo, enfatiza-se a opção dos participantes por cursos de extensão / aperfeiçoamento, em geral.

Em linhas gerais, entende-se que, apesar da existência de legislação, segundo Garcia (2013), a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da Educação Especial, quer seja no curso de Pedagogia ou nas demais licenciaturas. Esse fato foi percebido na pesquisa, quando, dentre os participantes, aqueles em que o currículo de formação inicial contemplou disciplinas que proporcionaram conhecimentos sobre os temas de ensino-aprendizagem para atender à diversidade, apenas nove consideraram satisfatória a sua formação, sendo que 35 participantes avaliaram como insatisfatória ou insuficiente, o que corrobora a assertiva sobre o limitado conhecimento sobre o público da Educação Especial. Esse elemento é perceptível ao se considerar o grau de satisfação sobre os conhecimentos gerais a respeito do tema, o que

²⁵ Resolução disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf. Acesso em fev. 2025.

justifica os critérios de insuficiente, insatisfatória e não se aplica totalizarem 80% dos participantes.

Quanto à motivação para formação continuada, 42 participantes (86%) indicaram o interesse em atualizar conhecimentos e aprimorar práticas pedagógicas, sete participantes (14%) sinalizaram o interesse por políticas públicas de educação. Dentre esses, 13 participantes (26%) também indicaram a qualificação como necessidade de capacitação para atender aos critérios do plano de carreira estabelecido no município, conforme a Lei nº 1375, a qual dispõe que a promoção do (a) servidor (a) do Magistério Público Municipal ocorrerá por: I - titulação (progressão vertical para nível correspondente); II - qualificação (progressão horizontal para classe correspondente).

O Estatuto e o Plano de Carreira da rede de ensino apresentam os critérios e restrições para a progressão nas duas modalidades de titulação e qualificação. É importante observar que a referida lei permite o acúmulo de vários certificados em cursos de curta duração vinculados ao exercício do Magistério (totalizando 180h) para comprovação da qualificação, o que indica uma justificativa para o número de participação docente ser maior em cursos dessa modalidade, como se viu na Tabela 6. Logo, a motivação para cursos de formação continuada possui particularidades inerentes a cada docente, o que foge ao escopo das alternativas apresentadas no questionário.

Gráfico 8 – Motivação quanto à formação continuada e satisfação dos participantes quanto à formação recebida.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A percepção do nível de satisfação com o curso de aperfeiçoamento quanto às expectativas demonstra que 17 participantes (35%) ficaram satisfeitos o que demonstra que dentro do universo individual docente a escolha do curso e suas expectativas foram atendidas. Entretanto, 16 participantes (36%) consideraram essa formação insatisfatória ou insuficiente, o que indica uma inadequação às necessidades de atuação docente ou o caráter secundário destinado ao curso de formação continuada que realizou, a exemplo dos cursos de curta duração em plataformas digitais, participação em seminários, congressos etc.

A intercambialidade das questões sobre motivação para formação continuada, a escolha do curso, sua carga horária, a instituição promotora do curso demonstram que, ainda que exista o interesse em participar de formações e aprimorar as práticas pedagógicas, os cursos não estão adequados e/ou não estão alinhados às demandas da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, as alternativas apresentadas/analizadas no questionário convergem e divergem em sentidos e significados, e evidenciam a necessidade de fomentar formações que integram teoria e prática e motivam os docentes a atualizações sobre as políticas públicas, metodologias ativas e participativas como preconiza a legislação brasileira e outros marcos regulatórios sobre a importância e necessidade de abordar práticas pedagógicas inclusivas (adaptações curriculares, equipe multidisciplinar, tecnologias assistivas, AEE, SRMs) em todos os níveis e momentos de formação.

6.2.1 Estágio curricular.

A fragilidade da legislação sobre estágio, no que tange a práticas pedagógicas, ressalta a desintegração da relação da escola x universidade como espaço de formação. Gatti (2010) retrata que, nos cursos de Pedagogia, a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes nas escolas, o que compromete a qualidade da educação, pois não possibilita que os licenciandos apliquem, na prática, os conhecimentos teóricos vivenciados na universidade.

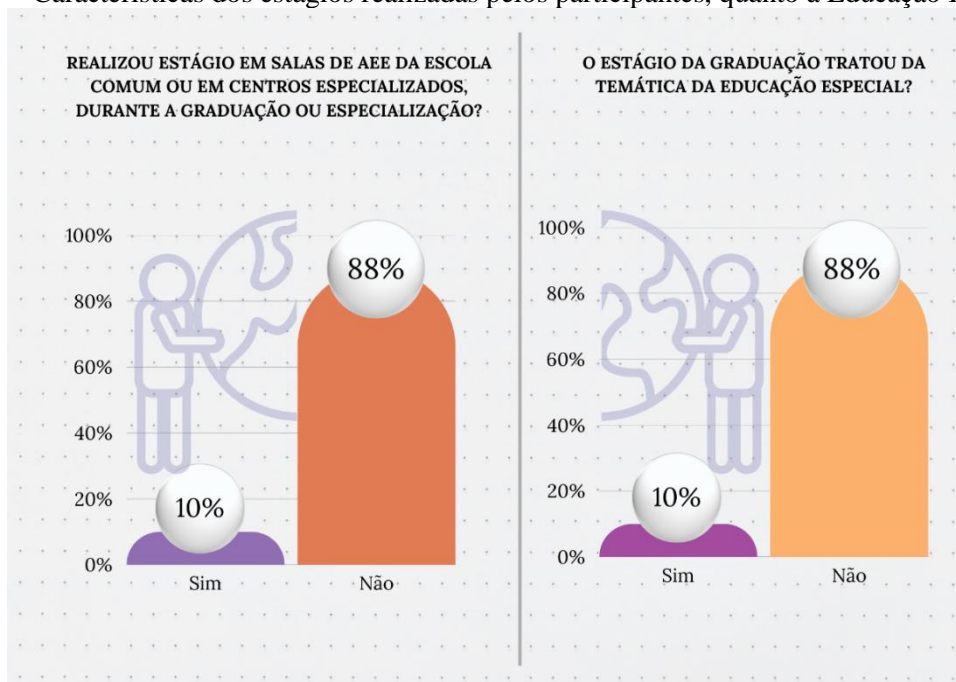
Nesse quesito, com relação à prática de estágio curricular 44 participantes (90%) relataram que não o realizaram em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)²⁶ e não

²⁶ O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) iniciou-se em 2007, com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender alunos matriculados nas classes do ensino regular, uma vez que o programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, nas quais os alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento estejam registrados no censo escolar

abordaram a temática durante o período, o que evidencia uma formação fragilizada para a prática profissional com alunos com deficiência, o que contribui para manutenção do modelo de inclusão excludente desse público historicamente marginalizado e tangenciado na sociedade.

Dentro do conjunto total analisado 5 participantes (10%) que afirmaram ter vivenciado o estágio curricular em SRM com abordagem na temática da Educação Especial, duas são pessoas com deficiência e uma mãe de criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que indica um contato, vivência ou conhecimento precedente, o que se tornou patente durante a aplicação do questionário, havendo relatos informais que demonstravam suas motivações para escolha das ambiências para estágios curriculares, o que ressaltou seu caráter como algo de natureza pessoal e íntima.

Gráfico 9 – Características dos estágios realizadas pelos participantes, quanto à Educação Inclusiva



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Assim, os estágios curriculares, que seriam espaços onde teoria e prática têm interconexão com os contextos de escolas e propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES), mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Também não explicitam as formas de relação com a rede

escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão. Em geral, os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de sala de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios (Gatti, 2014, p. 40-41).

Neste sentido de aproximação entre teoria e prática, a Resolução CNE/CP Nº 4 (2024) orienta que a formação docente deve contemplar 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na educação básica, realizadas em instituições de educação básica, segundo o PPC da instituição formadora.

Logo, a legislação brasileira, no que concerne à formação docente para inclusão, busca ampliar a percepção do profissional com experiências práticas em Educação Especial e inclusiva em contato direto com alunos com deficiência com suporte de profissionais (supervisores e orientadores), o que demanda programas e convênios como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem por objetivo incentivar a formação de professores, instituir a vivência nas escolas desde o início do curso, inovações pedagógicas, troca de saberes docentes e aproximação da universidade com a escola básica.

6.3 CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS E LEIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Ter conhecimento sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), das Resoluções do Conselho Nacional de Educação, assim como dos atos normativos da rede de ensino e do Conselho Municipal de Educação de Lauro de Freitas (CME), possibilita ao docente uma atuação fundamentada, estruturada e direcionada ao atendimento da pessoa com deficiência.

Quanto à importância da oferta da educação inclusiva as respostas apresentadas pelos docentes destacaram as seguintes características:

- a) perspectiva dos Direitos e Humanos e a importância de cumprir as determinações legais da Constituição Federal e documentos oficiais assegurando o direito a educação como subjetivo universal.

- b) a convivência social como condição do reconhecimento do PCD como cidadão e afirmação a sociedade como justa, equitativa e igualitária;
- c) o respeito à diversidade e à singularidade de cada pessoa;
- d) a equiparação de oportunidades;
- e) o desenvolvimento cognitivo, social e emocional;
- f) a educação personalizada com estímulos cognitivos e motores.

No entanto, as respostas também apresentaram indicativos das lacunas da Educação Inclusiva, caracterizando-a como excludente, pois, a sua efetivação não acontece na prática do dia a dia nas escolas, o que é evidenciado com a ausência de recursos humanos, estruturais, mobiliários, tecnológicos e pedagógicos.

Quanto à caracterização do público da Educação Especial Inclusiva, o Conselho Municipal de Educação, na Resolução CME Nº 004 de 28 de novembro de 2024, a qual dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, em seu Art. 5º, diz que considera-se estudante da Educação Especial Inclusiva:

- I. Pessoas com 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 escola e na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas;
- II. Pessoa com Transtorno do Espectro Autista-TEA, conforme Lei nº12.764/2012, e aquela que: a) Apresenta deficiência nas áreas da comunicação verbal e não-verbal e interações sociais, em especial na reciprocidade social, de acordo com a legislação vigente; b) Apresenta padrões restritivos e repetitivos, manifestados em comportamentos motores, verbais estereotipados ou por respostas sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses e atividades restritos e fixos.
- III. Pessoa que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade) identificado com altas habilidades/superdotação.²⁷

Quanto à percepção dos participantes sobre seu primeiro contato²⁸ com pessoa/público da Educação Especial, identificou-se que 13 participantes (27%) foi com familiares e/ou amigos PCD, o que demonstra uma experiência pessoal que pode impactar de forma positiva na sua atuação, com um olhar mais humano para o aluno PCD. Por outro lado, há os

²⁷ Esta resolução também faz o reconhecimento que para o atendimento qualificado do estudante com deficiência ou altas habilidades/superdotação é recomendável o uso do laudo emitido por profissional especializado, assim como também sinaliza que a ausência de laudo médico não afasta o direito do estudante com deficiência ao atendimento qualificado e especializado.

²⁸ Apenas 48 participantes responderam a essa pergunta.

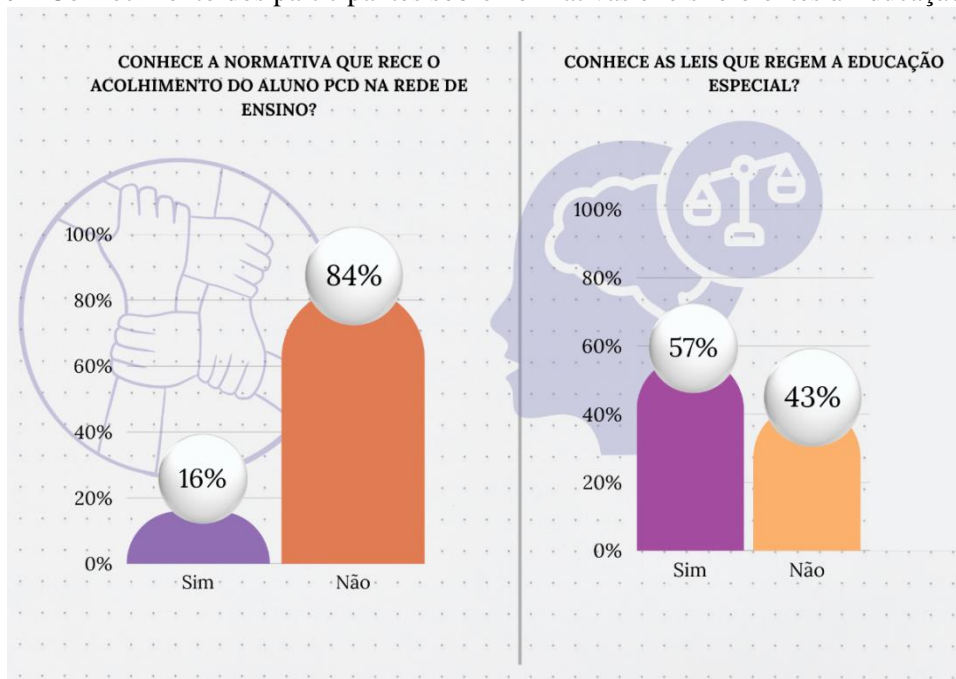
que tiveram contato durante a formação escolar, o que equivale a três participantes (6%), durante o ensino fundamental, com colegas PCD, e quatro participantes (8%) na universidade, com colegas PCD. Isto indica maior capacidade de flexibilização e adequação às práticas pedagógicas. Porém, parte significativa não teve contato anterior ou durante a sua formação, ou seja, um participante (2%), na escola com colega PCD, e 27 participantes (56%) só reconheceram uma pessoa com deficiência na sala de aula, como docentes. Essa situação revela a falta de integração nas políticas de formação, assim como também ressalta o seu caráter incipiente se considerarmos que 80% dos participantes possuem entre 15-30 anos de atuação em sala de aula, e o recente movimento de implementação da legislação.

Quanto à percepção do sentido de inclusão escolar, os docentes não se limitaram apenas à pessoa com deficiência, as respostas têm conotação ampla e abrangem as minorias, como negros, LGBTQIAP+, indígenas etc., o que revela a percepção dessa modalidade de ensino como um instrumento de transformação social e combate a preconceitos e fortalecimento da cidadania por promover a igualdade e convivência em uma sociedade plural.

No quesito de conhecimento sobre a legislação da rede de ensino, oito participantes (16%) responderam conhecer a normativa de acolhimento e suas respectivas orientações, e 41 participantes (84%) desconhecem totalmente o documento, fato que é corroborado pela inexistência de diálogo com os professores sobre inclusão na rede de ensino é ressaltada pela verticalização das ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas.

Quanto ao entendimento sobre Educação Especial, três participantes não responderam, um sinalizou que possui conhecimento leigo e intuitivo, e 48 participantes buscaram respostas técnicas que enfatizaram os aspectos legais e conceituais, assim como o contexto histórico da Educação Especial. As respostas mais recorrentes foram relacionadas à definição do público a ser atendido e à necessidade de conhecimentos e metodologias para atuação docente.

Portanto, há um impacto na qualidade da atuação docente, quando essa é baseada em uma formação que possibilita ao profissional dados sobre as diretrizes que devem nortear a sua prática pedagógica para atender a diversidade com o uso de estratégias de ensino e práticas inclusivas com intuito de garantir que as barreiras no processo de ensino-aprendizagem sejam reduzidas e/ou minimizadas.

Gráfico 10 – Conhecimento dos participantes sobre normativas e leis referentes à Educação Inclusiva

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, quanto à autopercepção docente sobre o conhecimento da legislação sobre Educação Inclusiva, 28 participantes (57%) responderam SIM, e 21 participantes (43%) NÃO. Nota-se, portanto, a fragilidade da formação docente no desenvolvimento de competências e habilidades para uma prática inclusiva, assim como o impacto da aplicação das leis e sua eficácia nas salas de aula.

No que se refere à percepção da aplicabilidade da lei sobre o atendimento à pessoa com deficiência, os participantes ressaltaram a importância e pouca efetividade da legislação para promover o acesso e permanência do aluno com deficiência. O Quadro 3, a seguir, mostra algumas das respostas dos participantes ao questionamento sobre o assunto.

Quadro 3 – Aplicabilidade da legislação sobre Educação Especial.²⁹

Participante 02	Deve incluir todos os alunos, pcd, preferencialmente na rede regular de ensino, ou na sala de recursos multinacionais ou AEE, com professores especializados e com apoio de uma equipe multidisciplinar.
Participante 17	A aplicação da lei é relativa. No geral, a escola acolhe os PCDs mas não tem nem logística e nem corpo docente preparado para recebê-los.
Participante 22	Ainda há obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência, sobretudo, barreiras arquitetônicas, visto que a cidade não foi projetada para se adaptar às necessidades da pessoa com deficiência.
Participante 23	na maioria das vezes, acredito que fique apenas no papel, na prática, muita coisa fica a desejar, e não falo apenas da condição docente, mas das condições de trabalho.
Participante 25	a aplicabilidade é um grande desafio para que ela seja efetiva, depende de ambientes adequados, e profissionais capacitados para atender as demandas.

²⁹ Nos Quadros 3, 4, 5 e 6, as respostas dos participantes foram transcritas respeitando as suas escolhas linguísticas.

Participante 34	a aplicabilidade é muito falha, falta o apoio com materiais, recursos didáticos para ação efetiva na sala de aula.
Participante 33	necessita aperfeiçoar e ressignificação elementos estruturais e atitudinais dos profissionais da educação para acolher esse público.
Participante 36	as autoridades competentes deveriam investir mais para que as escolas pudessem ter estrutura melhor. deveria qualificar mais os profissionais do atendimento do AEE e os professores.
Participante 38	na realidade o professor precisa ser mais preparado para o assunto, pois os recursos momentâneos não nos oferecem apoio devido.
Participante 43	Tem que ter conhecimentos e não fazer por fazer, e muitas das vezes as leis não convém ao atendimento específico para cada uma
Participante 44	Impraticável, o aluno especial é muito caro, exige profissionais muito especializados. A lei liberta o estado dos custos com essa educação.
Participante 48	Geralmente a aplicabilidade recai sobretudo na figura do professor.
Participante 49	Em termos podemos dizer que tenho sentindo-me impotente, pois eles são praticamente ignorados em sala e não tem em boa parte do tempo apoio direcionado.

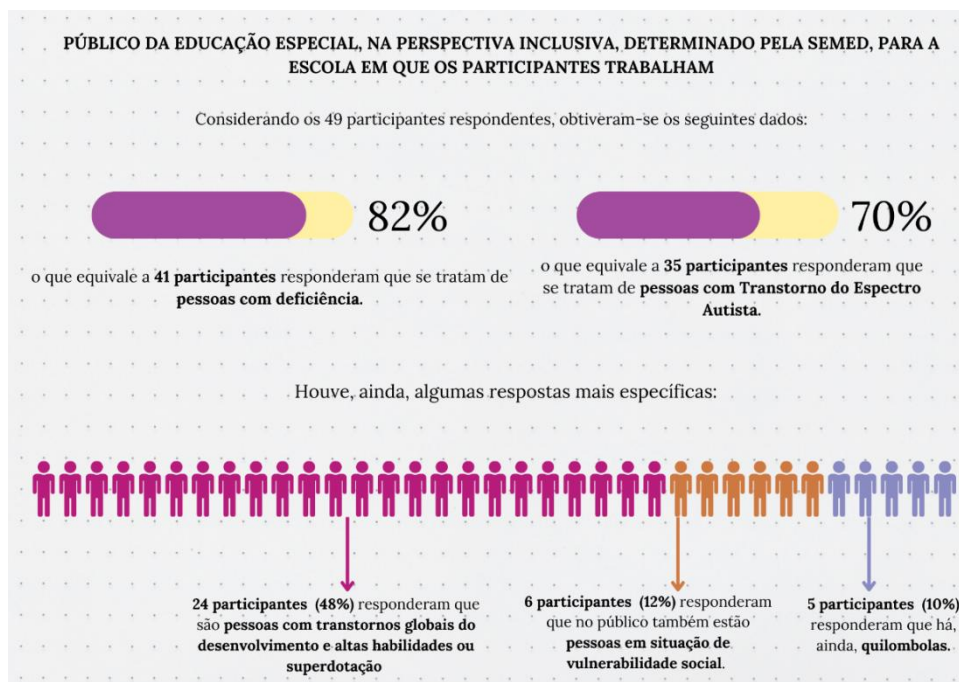
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dentre as respostas apresentadas destacou-se a do participante 44, o qual é professor de história, com a seguinte afirmativa, sobre a aplicabilidade da lei sobre o atendimento à pessoa com deficiência: “impraticável, o aluno especial é muito caro, exige profissionais muito especializados. A lei liberta o estado dos custos com essa educação”. Essa perspectiva vai de encontro ao que se almeja de um profissional com formação nos processos históricos de exclusão e luta por direitos das minorias, a exemplo dos movimentos sociais que atuam para minimizar as barreiras que integram a vida da pessoa com deficiência. A percepção desse docente revela o perfil excludente e segregador ainda presente na educação, ainda que contrário, o que determina a Constituição Federal de 1988, a LDB e a Resolução 4/2024 CNE, as quais tratam da obrigatoriedade da promoção e obrigação ética e legal do Estado em promover a Educação Inclusiva.

Quanto ao conhecimento sobre o público da Educação Especial na unidade escolar ficou evidente que há uma confusão sobre a definição do público para cada modalidade, assim como desconhecimento sobre a organização da rede de ensino para atendimento ao aluno com deficiência. Constata-se que a percepção docente nesse quesito está fundamentada na observação do cotidiano em razão do elevado número de respondentes nas assertivas Pessoa com deficiência, Pessoa com transtorno do espectro Autista.

Todavia, é importante destacar que as respostas apresentadas pelos participantes sobre a composição do público da Educação Especial estão alinhadas com a legislação brasileira e seus marcos regulatórios da Educação Especial e Inclusiva. As respostas apresentadas detalham as várias categorias de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e com atenção especial aos grupos socialmente excluídos e em vulnerabilidade.

Gráfico 11 – Conhecimento dos participantes sobre o público da Educação Especial na unidade escolar



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

6.4 PERCEPÇÃO E DESAFIOS NA PRÁTICA REALTIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Do ponto de vista do entendimento sobre Educação Inclusiva e do conceito de inclusão, os participantes apresentaram respostas abrangentes, que incluem elementos como: a definição e o perfil do público a ser atendido nessa modalidade, considerando aspectos como gênero, condição socioeconômica, cultural, ou seja, ressaltando o caráter da diversidade e diferentes necessidades. Assim, expõem uma conceituação relacionada a uma perspectiva de inclusão universal como a apresentada na DUDH. Todavia, é possível observar também a limitação do público para a Educação Inclusiva da pessoa com deficiência, o que ressalta a confusão sobre os conceitos de Inclusão, Educação Especial e seus fundamentos éticos e legais.

Dentre as respostas apresentadas é possível notar a limitação dos docentes quanto à formulação e compreensão dos conceitos basilares da Educação Especial e Inclusiva, já que muitas falas apresentam um viés assistencialista, contrário à ideia de acolhimento, respeito aos direitos humanos, de equidade e participação plena na vida em sociedade. O Quadro 4, a seguir, mostra algumas das respostas dos participantes à pergunta elaborada no questionário.

Quadro 4 – Conhecimento sobre educação inclusiva e o conceito de inclusão.

Participante 01	Aquela educação que inclui todos, não somente os alunos que fazem parte da Educação Especial, mas também alunos com diferentes gêneros, sexualidades, crenças, diversidade, nacionalidade etc.
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Participante 04	Educação inclusiva é um modelo que visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades especiais, em um ambiente escolar comum.
Participante 07	A Educação Inclusiva, a meu ver, é aquela que acolhe todos os tipos estudantes, sem distinção de gênero, se atípicos ou não, etc.
Participante 06	Modelo educacional q garante a todos o direito de aprender, com ou sem deficiência.
Participante 13	Onde tem que incluir todos, negros, indígenas, PCDs, refugiados, imigrantes, os que estão fora da sociedade (detentos, etc). LGBTQIA+ merecem uma educação de qualidade e acessível que vá desde a educação básica até a educação digital e superior.
Participante 27	a integração de públicos marcados por suas diversidades experimentando saberes que sejam significativos ao seu universo.
Participante 29	é aquela que inclui e não segrega, uma educação capaz de fazer com que o educando seja inserido no processo de ensino
Participante 38	permitir que os PNE possam ser inseridos no sistema de processo ensino e aprendizagem, com qualidade. porém muitas vezes na prática é muito difícil
Participante 41	inclui a criança com deficiência ao meio social dando oportunidade igualitária ao mesmo, todos os alunos com ou sem deficiência tem oportunidades de conviver e aprender
Participante 45	Equidade, propor o acesso a educação, adaptando as suas necessidades.
Participante 47	A oferta de condições para que todos tenham uma educação de qualidade, levando em consideração as suas especificidades.
Participante 48	é aquela educação que busca a integração de todos os alunos, com e sem deficiência na realização das atividades pedagógicas e na rotina escolar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A percepção do corpo docente sobre educação inclusiva apresentou-se de forma bastante heterogênea com concepções amplas e interpretações desatualizadas o que enfatiza a importância da formação inicial e continuada como instrumentos para qualificação fundamentada na teoria e prática. Considerando que a formação inicial e continuada devem contemplar currículos integrados com práticas pedagógicas inclusivas e possibilitar o desenvolvimento de competências para atuar na diversidade, ressalta-se os seus papéis basilares como promotoras de atualização e inovações de práticas pedagógicas, e na constituição de uma formação docente. Isso está diretamente relacionado ao perfil do público pesquisado, o qual apresenta formação inicial anterior à efetivação da modalidade de ensino da Educação Especial Inclusiva, fato que se apresenta com respostas e relatos que indicam um viés assistencialista da sua prática pedagógica, assim como da limitada compreensão sobre a importância e os critérios de inclusão escolar. Daí a necessidade de provocar uma reflexão crítica, com intuito de rever práticas pedagógicas segregadoras e excludentes.

Quanto à atuação prévia em Educação Especial, 13 participantes (26%) responderam SIM e 37 participantes³⁰ (74%) NÃO. Dentre as respostas apresentadas, no que se refere à atuação em Educação Especial e sua experiência, destacam-se as seguintes afirmativas: a

³⁰ Todos os participantes responderam a esta pergunta.

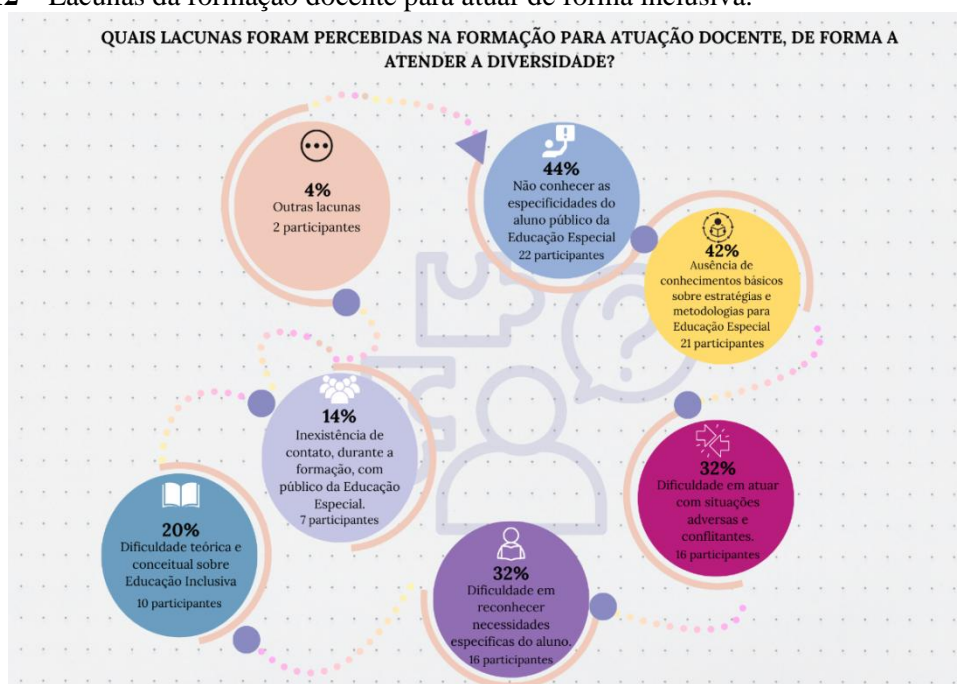
presença de alunos PCD em sala de aula regular, atuação particular com atividades de monitoria e orientação, atuação como coordenação em SRM.

As respostas apresentadas evidenciam o entendimento dos docentes sobre atuação na Educação Especial, pois a legislação determina que ser considerado profissional especializado do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é necessária formação específica e uso de estratégias diversificadas. Logo, durante a aplicação do questionário foi possível identificar relatos em que o docente confunde os conceitos de atuação por colaboração entre o professor regente e o especializado do AEE, assim como da sobrecarga do professor regente, ao realizar adaptações curriculares e pedagógicas de forma intuitiva e improvisada, elaborar relatórios de acompanhamento sem o suporte e assistência, situação recorrente apresentada na unidade escolar objeto da pesquisa.

Quanto à percepção docente dos obstáculos e desafios para atuação com alunos da Educação Especial, no que concerne à capacidade de identificar os desafios enfrentados ao trabalhar com alunos da Educação Especial (infraestrutura, formação etc.), ficou evidente as seguintes perspectivas: conhecimento teórico, prática pedagógica e formação continuada. Dentre as respostas apresentadas 10 participantes (20%) revelaram ter dificuldade teórica e conceitual sobre Educação Inclusiva, ou seja, indica-se a fragilidade da formação inicial sobre a temática; 22 participantes (44%) não reconhecem as especificidades do aluno público da Educação Especial, fato que corrobora a afirmativa do contato prévio com pessoa com deficiência no ambiente ser inexistente para muitos dos participantes, e também evidencia a necessidade de integrar o currículo das licenciaturas com estágios e práticas supervisionadas na realidade da escola, mais especificamente em SRM e /ou instituições de atendimento educacional especializado.

Quanto às dificuldades para atuar em situações adversas e conflitantes e reconhecer as especificidades dos alunos, 16 participantes (32%) manifestaram-se positivamente, o que sugere uma formação insuficiente na abordagem de conflitos decorrentes do inexpressivo contato com o público da Educação Especial. Outro fator que contribui para essa dificuldade é a sobrecarga de trabalho com turmas heterogêneas e lotadas, o que dificulta uma atenção individualizada, o que é acentuado com a ausência de profissional AEE na unidade escolar. Diante disso, a responsabilização e culpabilização inerentes à atuação do professor com esse público têm impactos na sua prática em termos emocionais e psicológicos, que reverberam nas habilidades para lidar com conflitos e atender às especificidades de cada aluno, uma vez que em termos formativos sua atuação não foi pensada na perspectiva inclusiva.

Gráfico 12 – Lacunas da formação docente para atuar de forma inclusiva.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto à ausência de conhecimentos básicos sobre estratégias e metodologias para Educação Especial, 21 participantes (42%) afirmaram ter essa lacuna em sua formação. Ou seja, não conhecem metodologias e práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, a exemplo de tecnologias assistivas, conteúdos adaptados, mobiliários adaptados etc.

Quanto à inexistência de contato durante a formação com público da Educação Especial 7 participantes (14%) sinalizaram esse aspecto, o que demonstra a invisibilidade dessa temática nas formações e suas respectivas práticas supervisionadas. É importante destacar que os respondentes desse item são professores com formação em licenciatura posterior à década de 1980.

6.4.1 Adequação do Currículo à Educação Inclusiva

Segundo as diretrizes da SESP/MEC (2006, p. 61), as adequações curriculares constituem-se em:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

As adequações curriculares devem ser entendidas como instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo de ensino-aprendizagem escolares,

particularmente para alunos que apresentam necessidades educativas especiais. As adequações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades (de aprendizagem, motora, cognitiva etc.), com o objetivo de garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais (Albuquerque, 2021). Portanto, cabe à escola promover a adaptação dos espaços físicos, a adoção de estratégias e a implementação de determinados serviços pedagógicos, tendo em vista a melhoria das condições de acessibilidade do aluno.

Quanto à adequação do currículo, a Resolução CME Lauro de Freitas, Nº 004 de 28 de novembro de 2024, Art. 21, indica que:

A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade das instituições de ensino, devendo constar em sua Proposta Pedagógica e Regimento Escolar as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação respeitadas, além das Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas emanadas deste Conselho.

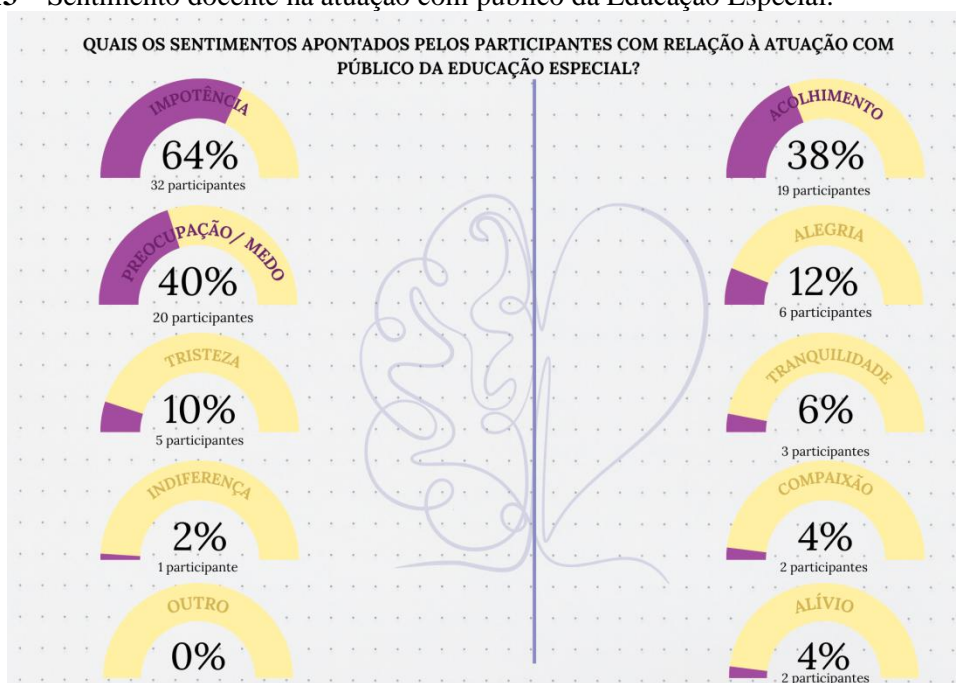
O currículo, assim como a avaliação para estudantes com deficiência, deve buscar meios para o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade e pelos estudantes, portanto as escolas devem ajustar o currículo através de práticas inclusivas e contextualizadas e o AEE na forma do disposto na legislação. Nesse sentido de adequação da prática pedagógica para o modelo inclusivo, os participantes destacaram as seguintes estratégias em sua atuação: adaptação de atividades e planos pedagógicos; adequação de conteúdos e materiais didáticos; estratégias e recursos materiais diversificados; apoio das famílias e instituições de assistência social; infraestrutura adequada; formação continuada na perspectiva da necessidade dos alunos; personalização do planejamento educacional do aluno; implementação da colaboração como prática profissional de todos que atuam na escola.

A percepção dos participantes sobre adequação do Currículo Escolar para incluir alunos da Educação Especial está em consonância com a LDB, PNEEPEI, pois os mesmos identificam a necessidade de assegurar o atendimento a todos os alunos, respeitando suas particularidades e priorizando a qualidade do ensino, apoiados em suportes materiais, metodológicos, tecnológicos e formativos que assegurem a participação efetiva dos discentes no processo educacional.

6.4.2 Percepção sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência na Rede Regular

Quanto à percepção docente sobre a inclusão de aluno com deficiência na rede regular de ensino, assim como o impacto e as alterações na rotina e dinâmica da sala de aula, 32 participantes (64%) descrevem a impotência como sentimento mais intenso, 20 participantes (40%) descrevem que sentem preocupação/medo, 5 participantes (10%) relatam tristeza e 1 participante (2%) indica ser indiferente à presença do aluno da Educação Especial em sala de aula. Todas essas características estão relacionadas a uma formação precária ou fragilizadas na temática, e indicam ausência e/ou insuficiência de competência técnica e pedagógica do profissional para atender de forma satisfatória as demandas específicas desse público.

Gráfico 13 – Sentimento docente na atuação com público da Educação Especial.



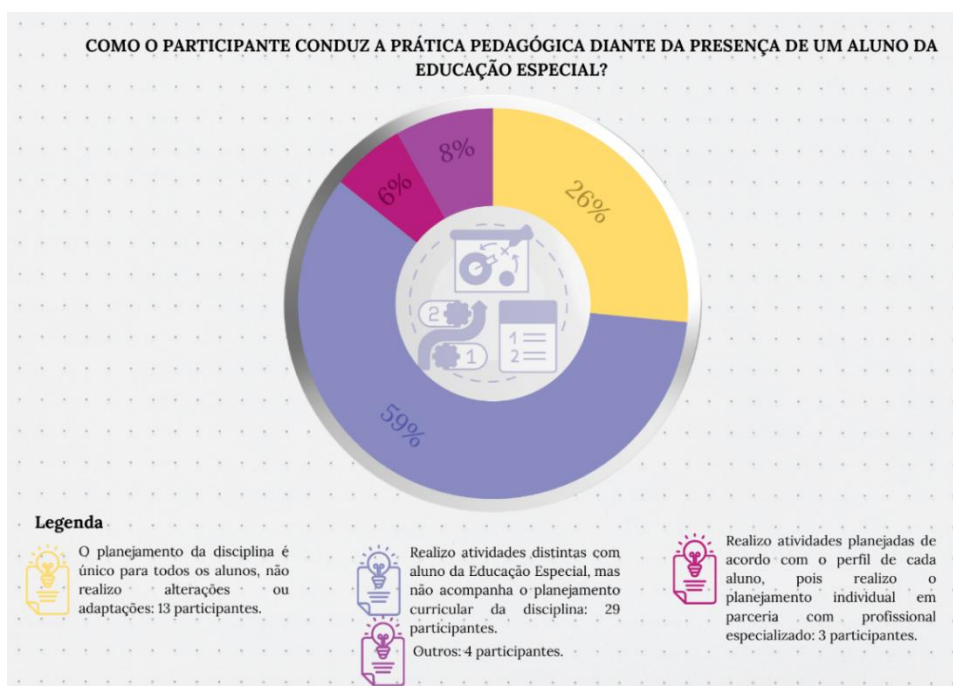
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em contrapartida, como visto no Gráfico 13, 19 participantes (38%) indicaram sentimento de acolhimento, seis participantes (12%) alegria, três participantes (6%) tranquilidade e dois participantes (4%) compaixão e alívio o que reflete uma atuação pedagógica mais sólida para atuar com a diversidade seja por razões pessoais, a exemplo de vivência anterior com familiares e /ou amigos, ou do aprendizado no cotidiano da escola ao explorar caminhos para subsidiar e fornecer ao aluno condições de participação no processo de ensino-aprendizagem.

6.5 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Quanto à condução da prática pedagógica na presença de Educação Especial em sala de aula, os participantes responderam da seguinte forma: o planejamento da disciplina é único para todos os alunos, não realizo alterações ou adaptações; 29 participantes (59,2%) realizam atividades distintas com aluno da Educação Especial, 13 participantes (26,5%) não acompanham o planejamento curricular da disciplina; 3 participantes (6,1%) realizam atividades planejadas de acordo com o perfil de cada aluno em parceria com profissional especializado, 1 participante (2%) descreve que planejamento é único porém com adaptações, 1 participante (2%) realiza atividades individuais conforme o perfil do aluno, 1 participante (2%) solicita ajuda do cuidador para verificar a adequação da atividade.

Gráfico 14 – Flexibilidade do planejamento dos participantes quanto aos discentes da Educação Especial.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto à adaptabilidade do planejamento pedagógico para atender alunos com deficiência, como instrumento para garantir seu acesso e permanência, com base nos dados apresentados no Gráfico 14, é possível inferir sobre uma limitada integração do planejamento curricular com o cotidiano desses alunos, o que incide em uma inclusão parcial, na qual não existe alinhamento com os objetivos de aprendizagem previstos. Outro fator relevante é a inexistência de planejamento individualizado, com apoio de profissional especializado, para assegurar o atendimento às necessidades específicas do educando, situação que pode ser

justificada pela ausência de profissional AEE na unidade escolar, e de recursos materiais, didáticos e tecnológicos.

No que se refere às estratégias utilizadas para atender alunos com diferentes necessidades, destacam-se as seguintes, elencadas pelos participantes: adaptação curricular com simplificação ou extensão de conteúdos conforme o perfil do aluno, flexibilização de metodologias e atendimento individualizado com planejamento orientado para atender às especificidades no educando. O Quadro 5, a seguir, revela algumas das respostas dos participantes à pergunta do questionário pertinente a essa temática.

Quadro5 – Estratégias metodológicas apontadas pelos participantes no trabalho com diferentes discentes.

Participante 03	Creio que varia um pouco entre a tradicional e a sócio-interacionista.
Participante 04	Aprendizagem ativa, ensino híbrido e aprendizagem colaborativa
Participante 06	Construtivismo
Participante 09	Respeitar o estilo de aprendizagem de cada aluno
Participante 11	Organizo a sala de forma que os alunos possam participar, interagir e sempre que possível utilizo recursos audiovisuais e materiais impressos.
Participante 19	As mesmas para todos, respeitando a individualidade biológica de cada um.
Participante 25	Audiolingual e sociointeracionista.
Participante 29	Socio-interassista
Participante 31	Uso sempre o que estou trabalhando na turma com base para desenvolver, com cada um deles, uma atividade diferenciada.
Participante 37	como professor de arte levo o aluno a explorar o lúdico proporcionando pela atividade artística, creio que o resultado tem sido positivo para o aluno.
Participante 40	metodologias ativas, sala inversa e tradicional
Participante 43	exposições de temas, conteúdos no quadro, abordagem a partir de situações do cotidiano, a partir de situações do cotidiano, do que os alunos já conhecem, têm noção.
Participante 45	aulas participativas, expositiva, roda de conversa..
Participante 46	aula expositiva com linguagem acessível á todos os públicos, listas de questões, apostila para alunos com TEA, atividades em grupo e avaliações diagnósticas formais.
Participante 48	aula expositiva , debate, juri simulado, jogos, pesquisas, visitas técnicas
Participante 49	metodologias com estratégias de ensino centradas na participação do processo de ensino de aprendizagem de forma flexível e interligada.
Participante 50	para os alunos PCD elabora atividades diferenciadas baseadas no que eu observo que os alunos conseguem alcançar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

6.5.1 Apoio e colaboração entre Professores

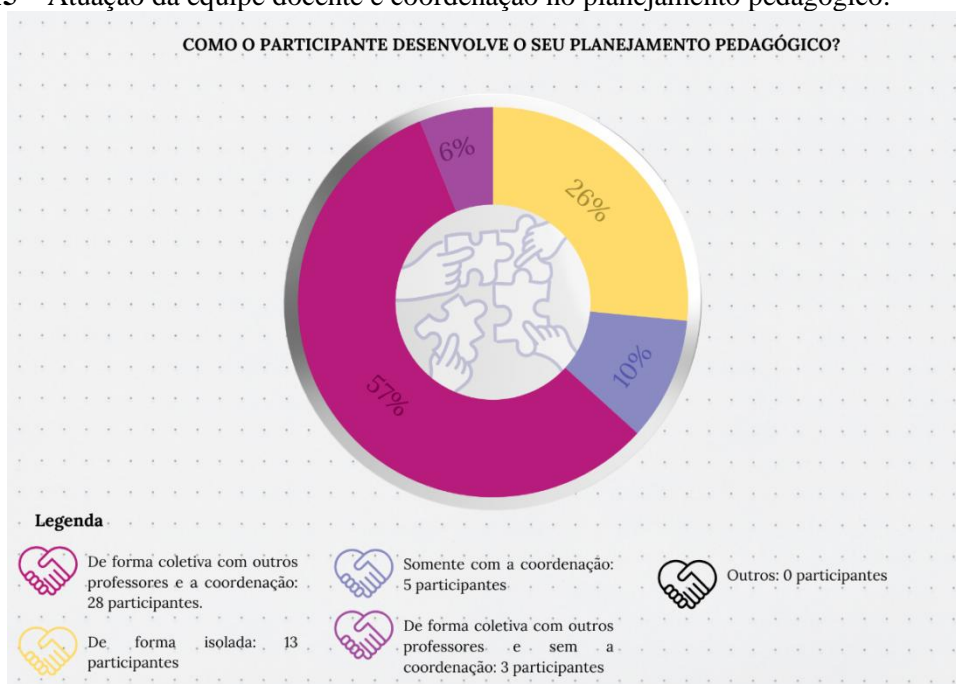
Quanto à percepção da colaboração entre professores da educação regular e da Educação Especial na unidade escolar, é restrita, pois a presença do profissional especializado

ocorreu em curto período (março a outubro do ano de 2023), como resultado das provocações dos docentes, no que se refere ao atendimento dos alunos PCD.

É importante destacar que, no período citado, a profissional destinada para unidade escolar realizou atendimentos individualizados com os alunos da Educação Especial e participou de reuniões pedagógicas. A profissional possuía conduta de observação na unidade escolar, sendo, portanto, sua atuação em parceria com o professor regente considerada pelo grupo insuficiente e insatisfatória em razão da negativa do acesso às informações assim como do esclarecimento de dúvidas sobre como proceder para atender às demandas dos alunos, visto que muitas vezes suas contribuições eram generalistas e superficiais.

No que se refere à atuação da equipe docente e coordenação pedagógica no planejamento pedagógico, os participantes reconhecem as reuniões periódicas, denominadas acompanhamento com a coordenação (AC), por área do conhecimento, como o momento para esse movimento.

Gráfico 15 – Atuação da equipe docente e coordenação no planejamento pedagógico.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No entanto, quanto ao nível de colaboração entre os pares, 13 participantes (26%) informam que realizam essa atividade de forma isolada, sem apoio da coordenação, o que pode estar relacionado à dinâmica individual, em razão da existência de outros vínculos profissionais, o que pode impactar negativamente em sua prática pedagógica e na participação dos projetos da unidade escolar. Cinco participantes (10%) atuam em conjunto com a coordenação, o que indica alinhamento com a equipe pedagógica, assim como os 28 participantes (57%) que elaboram seus planejamentos de forma coletiva com outros

professores junto à coordenação, o que favorece a troca de saberes e experiência e permite a integração e interdisciplinaridade das ações e áreas do conhecimento, favorecendo a cultura de colaboração e inclusão. Todavia, três participantes (6%) relatam que constroem seu planejamento de forma coletiva, sem a presença da coordenação, movimento que, normalmente, acontece em áreas de conhecimento, em que já está consolidada uma prática de colaboração entre os pares, indicando autonomia do grupo para atuar sem supervisão ou apoio institucional.

Entretanto, é importante destacar que a rede possui atividades de planejamento diversificadas, sendo o AC realizado nas unidades escolares junto à coordenação, e o AC em rede realizado com profissionais especializados na área, o que permite ao docente decidir onde e com quem irá fazer o AC. Vale ressaltar que essa dinâmica na rede só ocorre de forma efetiva para as seguintes disciplinas: português, matemática e ciências.

6.5.2 Adequações curriculares e metodologias de ensino utilizadas

A uniformidade das práticas pedagógicas, segundo Filho e Barbosa (2015), serve apenas para legitimar a discriminação e negar um público existente. Essas práticas deveriam ser trabalhadas prioritariamente no sentido de inclusão e, se necessário, de integração, para que, de forma consistente, os educandos possam aprender com igualdade e demonstrem suas capacidades cognitivas através de suas atividades educacionais.

Nessa perspectiva, a Resolução CME Lauro de Freitas, Nº 004 de 28 de novembro de 2024, Art. 3º, a qual tem por base a LDB e o PNEEPEI, propõe que o desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva ocorra com base no planejamento de ações e estabelecimento de políticas de universalização do atendimento dos estudantes com deficiência, assim como da sua transversalidade em todas as modalidades de ensino. Para tanto, o documento afirma o caráter complementar ou suplementar do AEE, e a necessidade de formação continuada para todos os profissionais da Educação em especial Educação Inclusiva.

Quanto à percepção docente sobre o desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva e suas respectivas similaridades e dissonâncias do atendimento à legislação brasileira nas redes de ensino (municipal, estadual), 14 participantes (28%) responderam que as redes são similares no atendimento ao público da Educação Especial, 13 participantes (26%) indicam que as redes possuem metodologias e práticas distintas no atendimento ao público da Educação Especial, 2 participantes (4%) não conseguem identificar nenhuma similaridade ou

dissonância e 20 participantes (40%) não aplicam as alternativas anteriores, em razão da inexistência de outro vínculo profissional.

Tabela 7 – Similaridades e dissonâncias entre as redes de ensino, no que concerne ao atendimento do público da Educação Especial.

9. Caso atue em outra rede, você percebe muita similaridade ou dissonância nas práticas pedagógicas com a rede de Lauro de Freitas no atendimento a legislação brasileira sobre inclusão escolar?	Alternativas	Nº de participantes	Percentual
	As redes atuam de forma bastante similar no atendimento ao público da Educação Especial.	14	28%
	As redes possuem metodologias e práticas distintas no atendimento ao aluno público da Educação Especial.	13	26%
	Não consigo perceber nenhuma similaridade ou dissonância nas redes quanto ao atendimento à legislação.	2	4%
	Não se aplica.	20	40%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

6.5.3 Estratégias de Avaliação dos Alunos

No que tange aos critérios de avaliação e suas respectivas adequações o Conselho Municipal de Educação, na Resolução CME Nº 004 de 28 de novembro de 2024, Art. 7º, indica que a avaliação do desempenho escolar do estudante com deficiência ou altas habilidades/superdotação deve ser embasada no inciso V, do Art. 24 da LDB, atendendo às seguintes características:

- a) a avaliação deve ser contínua e cumulativa.
- b) Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- c) Processual e formativa, analisando o desempenho em relação ao seu progresso individual.
- d) O processo de ensino e aprendizagem deve contemplar as adequações de instrumentos e procedimentos que atendam à diversidade dos estudantes.
- e) A avaliação escolar deverá ser feita pelo professor regular com suporte da coordenação pedagógica e do Atendimento Educacional Especializado-AEE, considerando aspectos biopsicossociais, com escuta da família e equipe de atendimento ao estudante com deficiência.
- f) Ao professor regular e do AEE cabe elaboração do Plano Educacional Individualizado-PEI e avaliação sobre desempenho e aprendizagem do estudante.
- g) A escola pode utilizar parâmetros específicos, qualitativos e quantitativos, para avaliar o estudante PCD e com altas habilidades/superdotação, objetivando o seu processo de

aprendizagem, considerando aspectos relacionais, emocionais, sociais, levando em consideração o currículo previsto;

- h) Cabe à escola promover estratégias de acompanhamento das aprendizagens para construção coletiva do conhecimento dos estudantes com deficiência nas classes regulares.

Nesse quesito referente às estratégias adotadas pelos participantes para adequação dos instrumentos de avaliação é manifesta a política de aprovação automática do público da Educação Especial Inclusiva, já que a inexistência de professor especializado, somado à falta de recursos e efetividade da legislação escolar no acompanhamento do desenvolvimento personalizado de cada aluno ensejou critérios de avaliação que são restritos à presença do aluno na escola ainda que de forma esporádica.

Quanto aos recursos oferecidos pela escola /rede para apoiar a prática inclusiva, 9 participantes (18%) relataram o uso de computador/notebook, equipamento da secretária escolar ou de uso pessoal da coordenadora e vice-diretora. Por sua vez, 13 participantes (26%) relatam o acesso à internet, a qual tem conectividade limitada em razão do serviço disponibilizado para atender a demanda da unidade escolar, enquanto 12 participantes (24%) sinalizam a presença de sala multifuncional, a qual ficou em atividade no período de 2008 a 2012, sendo posteriormente desativada, e seus equipamentos e materiais inseridos em um depósito.

Quanto à ludicidade dos espaços, 32 participantes (68%) indicam a presença de áreas verdes, quadra poliesportiva e sala de artes, o que descreve ambientes que estimulam atividades que explorem o desenvolvimento físico e psicomotor, com atividades em grupos, ou seja, proporcionando o bem-estar social. As oficinas didáticas são utilizadas como recurso por 17 participantes (34%) na adaptação de atividades e favorecimento da integração dos alunos. A rádio escola foi indicada por 27 participantes (54%) como um recurso lúdico, porém a mesma está desativada, e todo seu equipamento em depósito na unidade escolar. Durante o período em que esteve ativa, a rádio era utilizada como instrumento de recreação nos intervalos para criar um ambiente harmonioso e agradável, além de permitir aos alunos contato com repertório musical distinto dos que estão habituados na sua rotina familiar. Portanto, o seu caráter era direcionado a permitir o acesso a diferentes culturas, sendo o papel de comunicação e informação secundário.

Tabela 8 – Recursos oferecidos pela escola/rede para apoiar a prática inclusiva e a ludicidade.

	Alternativas	Nº de participantes	Percentual
44. Quais recursos a escola/ rede disponibiliza para sua prática atual? Pode marcar mais de uma opção	Computador / Notebook	9	18%
	Internet	13	26%
	Sala multifuncional	12	24%
	Área verde	4	8%
	Lousa branca e caneta hidrográfica	34	68%
	Vídeos aulas	0	0%
	Redes Sociais	0	0%
	Oficinas Didáticas	17	34%
	Quadra poliesportiva	22	44%
	Material Impresso	1	2%
	TV	12	24%
	Rádio Escola	27	54%
	Sala de Artes	8	16%
	Biblioteca	20	40%
	Outros	0	0%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Quanto à disponibilidade da infraestrutura da unidade escolar, é perceptível que o espaço foi planejado com acessibilidade para atender a alunos PCD (rampas de acesso a todos os espaços, piso tátil, banheiros e bebedouros acessíveis). Todavia, no que se refere à estrutura de equipamentos e insumos, há uma precariedade que revela a inexistência de mobiliário adaptado, assim como equipamentos de tecnologia assistiva.

Portanto, a disponibilidade de recursos de forma variada, ainda que seja significativa, não garante uma prática pedagógica inclusiva, já que, os recursos materiais e humanos disponibilizados não contribuem para o efetivo atendimento personalizado do estudante PCD, e consequentemente, são considerados insuficientes para atender aos diferentes perfis de aluno, ampliar a prática pedagógica e torná-la acessível e adaptada para todos.

6.5.4 Interação com alunos com deficiência

Quanto à percepção docente sobre a interação com os alunos da Educação Especial e o desenvolvimento de sua autonomia recai sobre a indisponibilidade de recursos materiais e conhecimentos específicos. Dentre as respostas apresentadas pelos participantes, observou-se a prevalência de observação do aluno PCD com apoio do cuidador como sujeitos que interagem, mas, são restritos quanto à sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Esses alunos requerem, para seu desenvolvimento, o uso de ferramentas que explorem suas potencialidades, o que só ocorre mediante a garantia da acessibilidade, flexibilização e personalização do percurso escolar.

Quanto à interação entre os alunos da Educação Especial com outros alunos, é manifesta a ideia de cuidado e proteção. O respeito à diversidade é uma prática que se constrói na rotina e essa condição fica perceptível com as afirmativas dos participantes, quando questionados sobre a importância de ofertar a Educação Inclusiva para estudantes que são o público da Educação Especial, como relatado no item 6.3.

6.6 ORGANIZAÇÃO DA REDE E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Segundo Garcia (2013), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O AEE, segundo a autora, realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo, portanto, parte integrante do processo educacional.

A legislação brasileira define o profissional docente do AEE como professor especialista, capacitado para atuar com recursos específicos e detentor de conhecimentos, habilidades, estratégias para atuar com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos diversificados. É importante destacar que outros profissionais são elencados na atuação do AEE, a exemplo podemos citar: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, cuidador, e o próprio professor regente das turmas da educação básica, o qual necessita ter em sua formação a integração de conteúdos que aprimorem sua prática pedagógica com os alunos da Educação Especial.

Quanto à abordagem do conhecimento docente sobre o AEE (legislação, funcionamento, acesso e frequência dos alunos, adequação dos materiais, objetivos, eficácia, estrutura na escola, articulação entre professores regentes e especializados etc.), não foi contemplada na pesquisa, em razão da sua indisponibilidade na unidade escolar.

A Resolução 04/2024 do CME acompanha o que determina a legislação brasileira em seu Art. 32, apresentando o profissional de apoio escolar (cuidador), previsto na Lei Federal nº 13.146/2015, como aquele indicado para atuar no apoio aos estudantes com deficiência e/ou transtornos do espectro autista que apresentem alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares e auxiliar nas atividades de cuidado, higiene, alimentação, locomoção e outras, pertinentes ao contexto escolar.

Convém destacar que o profissional de apoio escolar não está habilitado para elaboração do planejamento individualizado, pois, a sua formação mínima está alicerçada no

ensino médio. Contudo, é extremamente importante que esse profissional seja qualificado com ações formativas na perspectiva inclusiva para o exercício da sua função.

Dessa forma, quanto à percepção docente no entendimento sobre a função do profissional de apoio escolar, “cuidador”, 44 participantes (88%) indicam que sua atuação é auxiliar minimamente o aluno e incentivar sua autonomia. No que se refere à ideia de proteção e distanciamento do convívio em sala de aula com outros alunos, dois participantes (4%) apontam essa característica. Sobre o deslocamento e alimentação escolar, 22 participantes (44%) concordam com essa atribuição; já sobre o auxílio na realização das atividades escolares 26 participantes (52%) consideram ser função do cuidador, enquanto 19 participantes (38%) sinalizam que o “cuidador” deve informar ao docente as necessidades específicas do aluno.

Tabela 9 – Percepção sobre o suporte oferecido pelos cuidadores para os alunos da Educação Especial.

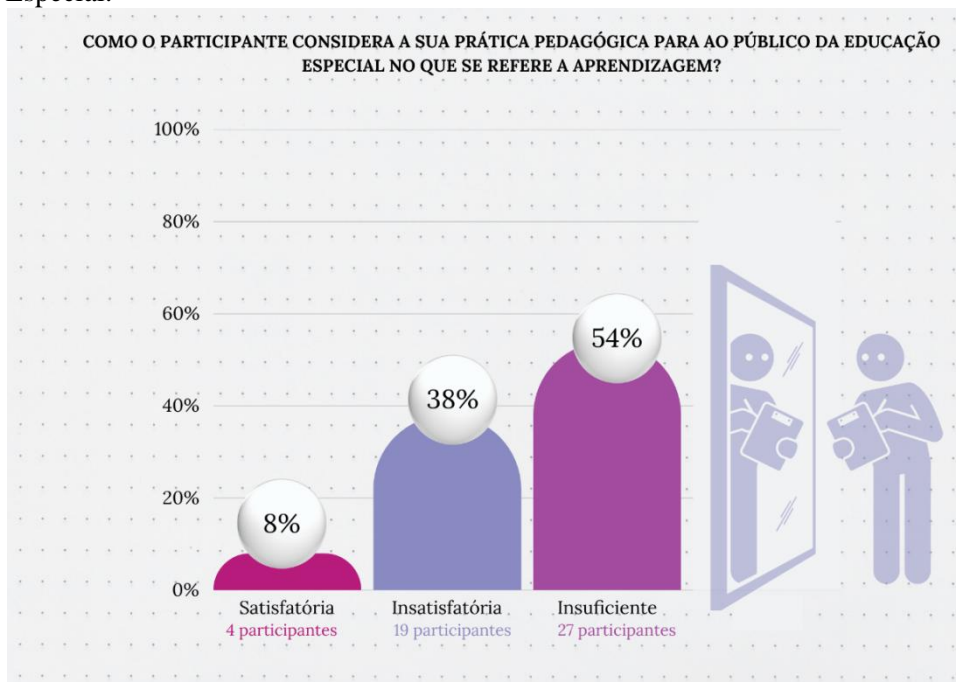
	Alternativas	Nº de participantes	Percentual
43. Qual o seu entendimento sobre o papel do cuidador para o aluno com deficiência?	Auxiliar o aluno minimamente para incentivar sua autonomia.	44	88%
	Proteger e evitar o convívio com outros alunos na sala.	2	4%
	Auxiliar no deslocamento e alimentação escolar.	22	44%
	Auxiliar na realização das atividades escolares.	26	52%
	Informar ao docente sobre as necessidades do aluno.	19	38%
	Outro	0	0%

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

6.7 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DOCENTES

Quanto à percepção da autoavaliação dos professores sobre sua própria prática pedagógica no atendimento aos alunos da Educação Especial, 4 participantes (8%) relatam ser satisfatória, 19 participantes (38%) indicam ser insatisfatória e 27 participantes (54%) afirmam ser insuficiente.

Gráfico 16 – Autoavaliação da prática pedagógica dos participantes no atendimento ao público da Educação Especial.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A autocrítica como um processo de reflexão docente sobre a sua prática pedagógica revela a insatisfação e insuficiência com a aplicabilidade do modelo de educação inclusiva. Esse sentimento pode ser motivado por diversos fatores como falta de formação, ausência de recursos e apoio institucional, infraestrutura inadequada etc.. Essas situações podem ser percebidas nas seguintes assertivas, apresentadas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Autoavaliação da prática docente.

Participante 01	Faltas de materiais adaptados, internet de qualidade, acompanhamento familiar no processo, cuidadores.
Participante 04	Formação inadequada e falta de recursos
Participante 16	Falta de política pública eficiente para garantir educação verdadeiramente inclusiva.
Participante 23	conhecimento técnico insuficiente para lidar com a Educação Especial
Participante 24	ausência de experiências em alguns casos e ausência de conhecimentos das especificidades e forma de agir em alguns casos
Participante 27	geralmente os recursos didáticos são escassos , ou inexistentes na sala de aula, há também o problema de baixa assiduidade dos estudantes.
Participante 32	não saber lidar com a situação embora tenha lido sobre o assunto.
Participante 37	ausência de diálogo com gestão, coordenação, cuidadores, família, acerca de estratégias que contemplem as necessidades de cada estudante.
Participante 40	falta de cursos aperfeiçoamento, material de didático, apoio do município
Participante 41	maior acompanhamento com aluno de inclusão, mais recursos audiovisuais
Participante 42	são tantas especificidades que nem sempre é possível ter o conhecimento necessário para atender todas as demandas,
Participante 43	o apoio geral, não só o professor precisa ser especializado, mas o cuidado e todos os funcionários da escola.

Participante 44	ausência do estado, distanciamento da família, falta de cursos específicos oferecidos pela PMLF.
Participante 46	falta de pessoas especializadas com AEE, ausência de conhecimentos suficiente para trabalhar com EE
Participante 47	falta de conhecimento específico, o que dificulta a elaboração de um planejamento que oportuniza a real inclusão e o desenvolvimento significativo desses alunos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conclui-se que a percepção dos docentes sobre a aprendizagem dos alunos da Educação Especial apresenta barreiras para sua efetivação, sendo a principal delas relacionadas aos aspectos formacionais das licenciaturas. Embora a falta de recursos materiais seja um fator relevante, ainda se torna secundário, quando há a existência de profissional habilitado para exercer a prática inclusiva. Portanto, a simples aquisição de livros em braile não garante a inclusão, se não houver leitor na unidade escolar, ou seja, para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é necessário que diferentes fatores estejam interligados em consonância para atender a uma finalidade específica e determinada.

No contexto da formação docente, a legislação brasileira já preconiza a atuação para diversidade nas licenciaturas, assim como a necessidade de uma formação para trabalhar com inclusão. No entanto, a simples exigência por legislação não garante a transformação no modelo adotado pelas universidades. A exemplo disso, podemos citar o limitado número de pessoas com deficiência nesses espaços. Nesse sentido, possibilitam-se questionamentos sobre o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior sobre a educação básica ao não reconhecer o professor que atua na escola como detentor de saberes e vivências que alteram a realidade no ambiente escolar.

O professor da educação básica, com relação à sua prática pedagógica, tem sua formação consolidada após sua inserção no ambiente escolar e na vivência com os pares, o que evidencia a inexpressiva adequação dos currículos das licenciaturas ao chão da escola. É necessário que haja um equilíbrio entre os conhecimentos específicos de cada área/disciplina, assim como a inserção de conhecimentos que capacitem o profissional de forma plena para atuar minimamente em situações que fogem do que está previsto em manuais metodológicos e pedagógicos.

Por fim, entende-se que a inclusão se constrói de forma individual e coletiva. Para tanto, faz-se necessária uma formação humanizada e, para isso, a universidade e a sociedade, como um todo, precisam manter o aprimoramento das relações como elemento fundante da sua existência. Enfim, para que a inclusão ocorra não basta uma lei ou uma formação: é preciso, também, a ação, o compromisso e a responsabilidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta dissertação, objetivou-se refletir sobre a compreensão e percepção docente sobre formação de professores e práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças com deficiência, bem como identificar as estratégias didáticas desenvolvidas e verificar os principais desafios e tensões vivenciados pelos professores para efetivação da prática pedagógica inclusiva.

Ressalta-se a importância deste estudo, ao revelar um cenário desafiador, no qual se apresentam avanços pontuais e lacunas que restringem a efetiva inclusão escolar. Percebe-se que os professores, de uma forma geral, reconhecem o aluno com deficiência como parte integrante da comunidade escolar e valorizam sua presença na sala de aula.

Contudo, esse reconhecimento está fortemente atrelado ao contexto de sujeito social, sendo, portanto, priorizada a ideia de convivência, e o seu direito à Educação considerado secundário. Por isso, a percepção docente em relação ao aluno PCD enquanto sujeito é incipiente, pois tem sua atuação baseada no contexto de Direito Humano, ao limitar o direito à Educação para pessoa com deficiência ao acesso à escola, o que se evidencia com a ausência de planejamento pedagógico individualizado, atendimento educacional especializado, e práticas pedagógicas que não consideram as especificidades de cada aluno.

A pesquisa apresentou a importância da formação inicial e continuada para uma educação na perspectiva inclusiva, e identificou o despreparo dos professores, os quais relataram incapacidade/inabilidade para atuar com a diversidade, mais precisamente com o público da Educação Especial. Dentre os relatos apresentados pelos docentes, percebe-se significativa compreensão sobre os fundamentos da educação inclusiva como: objetivos, reconhecimento do público, e especificidade do público atendido pela escola. Percebe-se também o respeito pela diversidade e a garantia do acesso ao ensino para todos. Porém, no que se refere à aprendizagem dos alunos, os docentes relataram a fragilidade do atendimento à legislação para garantir que o currículo tenha flexibilidade e aplicabilidade para todos, conforme suas características individuais e específicas.

A ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na unidade escolar também é preocupante. O AEE não acontece por falta de profissional capacitado, sendo, portanto, o professor regente que assume o papel de atender os alunos com deficiência de forma insuficiente.

Outro ponto destacado é o atendimento insuficiente/inadequado das demandas dos alunos com deficiência, a falta de recursos materiais, a inexistência de tecnologia assistiva,

além de que informações normativas da rede, muitas vezes, não chegam aos professores, ficando restritas à gestão escolar. Os docentes descrevem que a rede de ensino não promove cursos de aperfeiçoamento na perspectiva inclusiva, sendo o atendimento da legislação na unidade escolar restrito à figura do cuidador, o qual é percebido por muitos como suporte para atender às necessidades específicas do aluno PCD. Esse fato evidencia seu despreparo tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Em síntese, a percepção dos professores sobre a inclusão reflete o empenho para acolher o aluno com deficiência, porém, relata que as condições formativas e estruturais não permitem a consolidação de uma prática inclusiva efetiva. No entanto, para superar esses desafios e minimizar as lacunas é necessário investir em formação continuada para os profissionais que já estão na escola, a fim de capacitá-los para atender à diversidade e valorizar as potencialidades de cada aluno. Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para promover ações nas escolas que objetivem atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas especificidades e garantido seu direito ao aprendizado pleno.

Consideramos, por fim, com a realização da pesquisa, que a Educação Inclusiva é um processo em construção contínua, porém lento, intercalado por avanços e retrocessos em políticas públicas educacionais, mais especialmente as políticas de formação de professores. Dessa forma, entende-se que este trabalho não apresenta uma análise profunda de todos os temas envolvidos. Sugere-se, então, a realização de novos estudos que investiguem a situação de forma mais ampla, a partir de diferentes perspectivas, a fim de compreender melhor os desafios e possibilidades da Educação Inclusiva, com especial destaque para a Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. Prática Pedagógica Inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência. **Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3 n. 3, 2021.
- AMARAL, Míriam Matos. Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje?. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 120–140, 2017.
- ASSIS, Simone Gonçalves de *et al.* (Org.). **Impactos da violência nas escolas**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.
- BASILIO, Juliana Regina. Desigualdades e condições de trabalho dos professores. In: LIMA, Angela Maria de Sousa *et al.* (Org.). **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 359-368.
- BAUER, Adriana; CASSETTARI, Nathalia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, p. 943-970, 2017.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 28 fev. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2011**. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acesso em: 28 fev. 2025.
- 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). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, MEC, MJ, 2008.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. 3. reimp. Brasília: MEC/SECADI, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politcaeducaespecial.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 1 de 15/05/20006**, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 1 de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 04, 29 de maio de 2024**, Conselho Nacional de Educação, Concelho Pleno. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>. Acesso em 28 fev. 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A Questão Urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 3, p. 543-560, set/dez. 2007.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncio e gritos!**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wask Editora, 2021.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

GARCIA, R. M. C.. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira De Educação**, v.18, n.52, p.101–119, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, 24-54, jan./abr. 2014

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.98, p.85-90, 1996.

GADOTTI, Moacir. Crítica da Educação Brasileira. In: GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 109-163

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 1991.

GOFFMAN, Erving. Estigma e identidade social. In: GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988. p. 11-50.

GUARIENTE, M. H. D. de M. *et al.* **Formação docente para gestão curricular: espaço de aprendizagem organizacional**. In: LIMA, Angela Maria de Sousa *et al.* (Org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 228-236.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do Direito à Cidade à Revolução Urbana**. Trad. Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS - IBGE. Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: fev. 2025.

JANUZZI, Gilberta S. De M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** - 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAURO DE FREITAS. **Diário Oficial do Município**, Lauro de Freitas, ano 10, n. 2315, p. 2-29, 29 jul. 2022. Disponível em: <https://sai.io.org.br/ba/laurodefreitas/site/diariooficial>. Acesso em: fev. 2025.

LAURO DE FREITAS. **Lei nº 1375, de 23 de junho de 2010**. Dispõe sobre a redação, alteração e consolidação das leis que versam sobre o estatuto e o plano de carreira e remuneração do magistério público do município de Lauro de Freitas. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/l/lauro-de-freitas/lei-ordinaria/2010/138/1375/lei-ordinaria-n-1375-2010>. Acesso em: fev. 2025.

LAURO DE FREITAS. **RESOLUÇÃO CME Nº 04 de 28 de novembro de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Lauro de Freitas. Disponível em: https://asprolf.org/wp-content/uploads/2024/11/Dom_28.11.2024_Resolucao-CME-no-004-Dispoe-sobre-as-Diretrizes-para-a-Educacao-Especial-Inclusiva-no-Sistema-Municipal-de-Ensino-de-Lauro-de-Freitas.pdf. Acesso em: fev. 2025.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M.. (2022). Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar Em Revista**, v.38, e88222, p.1-10, 2022.

MACIEL, K. P. P., OLIVEIRA, S.S., Diretrizes e desafios na formação do professor em atendimento educacional especializado (AEE): alguns aportes. In: LIMA, Angela Maria de Sousa *et al.* (Org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 133-141.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Summus, 2015.

MARICATO, Ermínia. Globalização e política urbana na periferia do capitalismo. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos (Org.). **As metrópoles e a questão social brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Revan; Fase, 2007. p. 51-76.

MARICATO, Ermínia. Cidade e luta de classes no Brasil. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO; FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT (Org.). **Classes? Que classes?** São Paulo: Ed. FPA, 2013. p. 139-161.

MENDES, Enicéia; ALMEIDA, M. A. . TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.**, Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais, n.41, p.81-93, 2011.

MENDES, Enicéia G. *et al.* (Org.). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCAR, 2023.

MENDES, Enicéia G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira De Educação**, v.11, n.33, p.387–405, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.on.org.br/img/2022/01/DECLARAÇÃO-UNIVERSAL-DOS-DIREITOS-HUMANOS.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos** (PMEDH). Trad. Ministério da Educação do Brasil. Brasília, Genebra: UNESCO, 2012, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por. Acesso em: fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 32, p. 52-180, jan./abr., 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA Filho, R. B. da; Barbosa, E. do S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, v.6, n.2, p.353–368, 2015.

SOUZA, Kellcia R.; KERBAUY, Maria T. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.22, n.2, p. 668-681, 2018.

UZÊDA, Sheila.; BARBOSA, R. D. S. Formação de professores no Curso de pedagogia da UFBA e a atuação docente na perspectiva Inclusiva. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-27, e020095, 2020.


VILARONGA, C.A.R; MENDES, E.G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n 239, p 139-151, jan./abr. 2014.

VITALIANO, Célia 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**, v. 7, n. 13, p. 6–14, 2013.

ZULIANI, Agda C. F.; SILVA, João H. Práticas pedagógicas na Educação Especial: na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: **1º ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESCOLAR DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA – EPEE**, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA CONVITE

	<p style="text-align: center;"> UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGEM E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO </p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TÍTULO DA PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES DOCENTES

Pesquisadora Responsável: Aldalice Souza da Conceição
CARTA CONVITE AOS PROFESSORES E ÀS PROFESSORAS

Lauro de Freitas/BA, 08 de julho de 2024.

Prezado(a) Professor(a),

Quero cumprimentá-lo(a) cordialmente e convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“Práticas Pedagógicas para Inclusão de Alunos com Deficiência: Percepções Docentes”**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), desenvolvida por mim com a orientação da Prof^a. Dr^a. Sheila de Quadros Uzêda.

Esta pesquisa objetiva compreender as concepções pedagógicas que norteiam as práticas de professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas-Ba. De modo específico, buscamos: I. identificar quais as práticas pedagógicas utilizadas por professores(as) no processo de inclusão de estudantes com deficiência; II. identificar que tipo de formação inicial e continuada os docentes têm ou tiveram acesso, no que se refere à inclusão escolar de estudante com deficiência; III. propor a criação de Grupo de Trabalho (GT) e instituí-lo no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para atuar de forma colaborativa no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

A busca de compreensão sobre as concepções que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Especial possibilita a criação de uma reflexão crítica no corpo docente e contribui como incentivo para a produção de conhecimentos, com objetivo de ressignificar suas práticas

pedagógicas para atender às singularidades dos sujeitos público da Educação Especial, entendendo-os como sujeitos de direito à participação na escola e na sociedade.

Como caminho metodológico, a pesquisa-qualitativa colaborativa, instrumentalizada a partir da técnica de Sessões Reflexivas, é método adotado, devido à possibilidade de uma abordagem que possibilita a formação de novos conhecimentos sobre a prática em processos de colaboração, de diálogo e trocas de informações, dados e experiências entre a pesquisadora e os participantes.

A proposta de trabalho está sistematicamente planejada em três sessões reflexivas, programadas em quatro horas de duração cada, as quais serão realizadas, preferencialmente nos momentos destinados às Atividades Complementares (AC). As sessões reflexivas têm por objetivo a escuta dos participantes sobre suas percepções, conhecimentos e sentimentos sobre a temática da pesquisa. Prevê-se que esse seja um momento de interação e desenvolvimento de estudos de forma colaborativa, para, através da troca de experiências, métodos, discussões, estudos e conhecimentos, desenvolver a minuta da Proposta Técnica-Tecnológica proposta, o qual tem em vista o planejamento de formação continuada, com foco na Educação Especial com perspectiva inclusiva, para atendimento aos alunos com deficiência.

Sua participação na pesquisa implicará também no compromisso em responder ao roteiro de entrevista semiestruturada contendo seis eixos temáticos, a saber: Eixo 1 – Perfil acadêmico e profissional do professor; Eixo 2 – Perfil da instituição de ensino superior; Eixo 3 – Conhecimentos sobre Educação Especial; Eixo 4 – Perfil da escola e rede de ensino; Eixo 5 – Concepções Pedagógicas na Educação Especial e Inclusiva; Eixo 6 - Práticas Pedagógicas na Educação Especial e Inclusiva.

O interesse pela pesquisa será considerado quando o/a professor(a), após conhecimento: dos objetivos e procedimentos da pesquisa; dos propósitos das discussões nas sessões reflexivas; do número e da carga horária de cada encontro, bem como do teor do roteiro de entrevista, sentir-se seguro(a), concordando livremente, em participar da pesquisa. O TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é, portanto, um documento que informa sobre a pesquisa e visa favorecer uma tomada de decisão livre e informada.

Caso decida participar da pesquisa, deverá assinar o documento designado como TCLE (anexo a esta carta), rubricar em todas as suas páginas nas duas vias, sendo uma cópia para a pesquisadora e uma via que fica sob seus cuidados. Ressaltamos que, o processo de construção de dados da pesquisa só será iniciado após a análise do *corpus* do projeto de pesquisa e a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da

UFBA. Será assegurado aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do seu consentimento sempre que solicitados.


Agradecemos antecipadamente pela sua atenção e colaboração a esse estudo e acreditamos que a sua colaboração será preciosa para a construção de conhecimentos na Educação Especial e Inclusiva nessa escola, da qual você faz parte. Desejamos que nossos encontros sejam espaços de trocas de experiências entre pesquisadora e participantes, potencializados pela reflexão e partilha de conhecimentos significativos.

Atenciosamente,

Aldalice Souza da Conceição

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGEM E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prezado(a) Professor (a),

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Práticas Pedagógicas para Inclusão de Crianças com Deficiência: Percepções Docentes”**, tendo como objetivo central compreender as concepções pedagógicas que norteiam a atuação profissional de professores(as) de uma Escola da Rede Municipal de Lauro de Freitas-BA.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestrandia Aldalice Souza da Conceição, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e sob a orientação da Professora Dr^a. Sheila de Quadros Uzêda.

A leitura atenta deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** é fundamental para sua participação voluntária na pesquisa. No que se refere à privacidade dos participantes a mesma será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Para tanto, faz-se necessária a assinatura deste termo por cada participante e pela pesquisadora responsável Aldalice Souza da Conceição.

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder perguntas sobre as suas concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no seu trabalho com alunos com deficiência, assim como a disponibilização do seu tempo para a pesquisa.

Os benefícios desta pesquisa estão na possibilidade de proporcionar aos participantes a análise e compreensão da própria prática e suas implicações no contexto da Educação Inclusiva.

Além disso, enfatizamos que, ao participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) contribuirá para a disseminação de conhecimentos para a melhoria das práticas educativas na Educação

Especial, colaborando para a produção de conhecimento educacional relevante para a comunidade científica, pesquisadores e educadores interessados pela temática, assim como para o processo de formação de professores e estudantes da escola no município de Lauro de Freitas-Ba.

É importante destacar que os dados resultantes da investigação serão confidenciais e empregados especificamente em nosso relatório de pesquisa, produção de artigos, divulgação em revistas e periódicos especializados e em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais. Todos os registros ficarão sob a nossa responsabilidade, em sigilo, resguardando a identidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Salientamos que haverá manutenção sigilosa dos dados da pesquisa em arquivo – físico e digital, sob a guarda da pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos, após a conclusão da pesquisa, com posterior destruição. O(a)s educadores(as) participantes da pesquisa terão acesso aos resultados assim que o estudo for finalizado.

Em caso de dúvidas, solicitações, esclarecimentos e para obter os resultados desta pesquisa, o senhor (a) poderá entrar em contato com Aldalice Souza da Conceição, pelo telefone (71) 98778-1314 e/ou pelo e-mail: aldasouza06@hotmail.com. Sempre que solicitar, terá o direito da apresentação clara e acessível de toda a natureza da pesquisa, seus métodos, objetivos, riscos e benefícios.

É importante destacar que a aceitação para participar da pesquisa não impede alterar a sua vontade de continuar participante do estudo, logo, independente do estágio em que estejamos, antes ou após a coleta de dados, você tem o direito de retirar o seu consentimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

A colaboração com a pesquisa não acarretará nenhum custo material e financeiro para você e não estará disponível nenhuma compensação financeira adicional para a sua participação. Você será ressarcido (a) caso haja despesas decorrentes da pesquisa não previstas neste Termo e será indenizado (a) por eventuais danos decorrentes da pesquisa. Reiteramos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Caso você se sinta esclarecido(a) quanto aos procedimentos, riscos e benefícios envolvidos, e concorde em colaborar, na condição de participante da pesquisa, este documento deverá ser:

- impresso e assinado no local abaixo reservado e rubricado em todas as páginas que compõe este termo, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido;

- digitalizado, salvando em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico e enviando uma cópia para o e-mail do pesquisador para que seja arquivado.

Eu, _____,
declaro ter sido informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora ALDALICE SOUZA DA CONCEIÇÃO certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e, em caso de dúvidas, poderei contatá-la através do telefone (71) 98778-1314. Esta autorização é gratuita, nada tendo a reivindicar por essa participação ou pelo uso do material. Estou ciente de que, ao participar desta pesquisa, não vou ter retorno financeiro e que posso desistir a qualquer tempo sem nenhum constrangimento. Este documento será emitido em duas vias, com todas as páginas rubricadas/assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Lauro de Freitas - Bahia, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante

Contato do(a) Pesquisador(a) responsável:

Aldalice Souza da Conceição

E-mail: aldasouza06@hotmail.com

Telefone: (71) 98778-1314


Contato da Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Sheila Uzêda

E-mail: sheilauzeda@ufba.br

Telefone: (71) 991018994

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGEM E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

QUESTIONÁRIO

Perguntas	Alternativas / Respostas		
PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOCENTE			
Data de nascimento	____/____/____		
Gênero	<input type="checkbox"/> Cisgênero <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Transgênero <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Não binário <input type="checkbox"/> Não se aplica		
Situação Administrativa	<input type="checkbox"/> Professor Efetivo <input type="checkbox"/> Professor REDA	<input type="checkbox"/> 60 horas <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> 20 horas	<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno
Qual a sua formação inicial para ingresso na rede de ensino de Lauro de Freitas?	<input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Tecnólogo <input type="checkbox"/> Normal Superior <input type="checkbox"/> Magistério		
Qual seu curso de formação em nível superior?			
Em qual ano concluiu seu curso de nível superior?			
Títulos Acadêmicos que possui:	Licenciado (a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____ Bacharel (a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____ Pós-graduado (a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____ Mestre (a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____ Doutor (a) em: _____ Universidade: _____ Ano: _____		
Quanto tempo de atuação em sala de aula?			
Atua somente na rede municipal de ensino de Lauro de Freitas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Caso atue em outra rede	<input type="checkbox"/> Pública municipal		

de ensino, qual o perfil desta rede?	<input type="checkbox"/> Pública estadual <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Não se aplica
Caso atue em outra rede, você percebe muita similaridade ou dissonância nas práticas pedagógicas com a rede de Lauro de Freitas no atendimento à legislação brasileira sobre inclusão escolar?	<input type="checkbox"/> As redes atuam de forma bastante similar no atendimento ao público da educação especial. <input type="checkbox"/> As redes possuem metodologias e práticas distintas no atendimento ao aluno público da educação especial. <input type="checkbox"/> Não consigo perceber nenhuma similaridade ou dissonância nas redes quanto ao atendimento a legislação. <input type="checkbox"/> Não se aplica.
Já realizou algum curso de aperfeiçoamento ou especialização voltada para educação especial?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Qual a importância da formação continuada para sua atuação docente?	_____
O curso foi ofertado pela rede de ensino em que atua como docente?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Qual a sua motivação para realizar formação continuada?	<input type="checkbox"/> Atualizar conhecimentos, e aprimorar as práticas pedagógicas. <input type="checkbox"/> Atualização sobre as políticas públicas de educação. <input type="checkbox"/> Qualificação e capacitação para o plano de carreira. <input type="checkbox"/> Outro: _____ <input type="checkbox"/> Não se aplica.
Qual a carga horária do curso de aperfeiçoamento ou especialização voltado para educação especial?	<input type="checkbox"/> 120 horas <input type="checkbox"/> 180 horas <input type="checkbox"/> 240 horas <input type="checkbox"/> 360 horas <input type="checkbox"/> 420 horas
O curso de aperfeiçoamento ou especialização atendeu as expectativas quanto ao conhecimento para prática docente em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Satisfatório. <input type="checkbox"/> Insatisfatório. <input type="checkbox"/> Insuficiente.
Qual a sua percepção sobre a educação de pessoas com deficiência?	<input type="checkbox"/> Importante para reduzir a exclusão e segregação da sociedade. <input type="checkbox"/> Importante para garantir o processo de humanização da pessoa com deficiência. <input type="checkbox"/> É um direito constitucional. <input type="checkbox"/> Garantir o respeito às diferenças. <input type="checkbox"/> Contribui para o desenvolvimento de uma sociedade equânime. <input type="checkbox"/> Não vejo relevância já que são pessoas improdutivas para sociedade. <input type="checkbox"/> A escola funciona como creche para esse público. <input type="checkbox"/> A escola especializada conforme a deficiência é mais benéfica a todos, pois cada um tem sua necessidade atendida conforme o seu perfil. <input type="checkbox"/> Outros: _____

Quais as lacunas você consegue perceber na sua formação para atuação docente de forma a atender a diversidade?	<input type="checkbox"/> Dificuldade teórica e conceitual sobre educação inclusiva. <input type="checkbox"/> Não conhecer as especificidades do aluno público da educação especial. <input type="checkbox"/> Dificuldade em atuar com situações adversas e conflitantes. <input type="checkbox"/> Dificuldade em reconhecer necessidades específicas do aluno. <input type="checkbox"/> Ausência de conhecimentos básicos sobre estratégias e metodologias para educação especial. <input type="checkbox"/> Inexistência de contato durante a formação com público da Educação Especial. <input type="checkbox"/> Outros: _____
PERFIL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.	
Qual o perfil da instituição de ensino superior que cursou a formação inicial?	<input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Pública
O currículo do seu curso abordou a temática da Educação Especial?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Alguma disciplina do seu curso tratou das práticas pedagógicas voltadas para Educação Especial?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Quais as disciplinas que cursou durante a graduação que trataram da temática da Educação Especial?	<hr/> <input type="checkbox"/> Não se aplica
O currículo do seu curso foi satisfatório para obter conhecimentos gerais sobre o público da Educação Especial?	<input type="checkbox"/> Satisfatório. <input type="checkbox"/> Insatisfatório. <input type="checkbox"/> Insuficiente.
As disciplinas voltadas para os temas de ensino e aprendizagem contribuíram para que sua formação profissional atendesse as demandas que encontrou em sua prática docente?	<input type="checkbox"/> Satisfatório. <input type="checkbox"/> Insatisfatório. <input type="checkbox"/> Insuficiente.
A carga horária das disciplinas voltadas para Educação Especial foi satisfatória para obtenção dos conhecimentos necessários à prática docente?	<input type="checkbox"/> Satisfatório. <input type="checkbox"/> Insatisfatório. <input type="checkbox"/> Insuficiente.
Você realizou estágio em escolas especializadas para atendimento à educação especial durante o curso de graduação ou aperfeiçoamento?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

O estágio curricular que realizou durante o curso de graduação tratou da temática da Educação Especial?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Quais recursos didáticos você utilizou durante a sua formação?	
Quando foi o seu primeiro contato com uma pessoa público da Educação Especial?	<input type="checkbox"/> Familiares e amigos próximos PCD. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental com colegas PCD. <input type="checkbox"/> Ensino médio com colegas PCD. <input type="checkbox"/> Universidade com colegas PCD. <input type="checkbox"/> Na sala de aula como docente. <input type="checkbox"/> Na Escola com colega docente PCD.
CONHECIMENTOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	
Qual o seu entendimento sobre Educação Especial?	
Você já atuou na Educação Especial? Caso positivo descreva como foi a sua experiência.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você conhece as leis que regem a Educação Especial?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Qual a sua percepção da aplicabilidade na Educação da lei sobre o atendimento a pessoa com deficiência?	
Como você se sentiu ao atuar com público da Educação Especial?	<input type="checkbox"/> Impotência <input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tranquilidade <input type="checkbox"/> Acolhimento <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Preocupação / Medo <input type="checkbox"/> Compaixão <input type="checkbox"/> Alívio <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/> Outros: _____
Qual o seu entendimento sobre Educação Inclusiva?	
Você sabe qual o perfil do público da Educação Inclusiva?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
PERFIL DA ESCOLA E REDE DE ENSINO	
Você conhece a organização da rede de Lauro para o atendimento do público da Educação Especial?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Você conhece o documento normativo que rege o acolhimento da pessoa com deficiência na rede de ensino?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Qual o público da educação especial na perspectiva inclusiva determinado pela SEMED para escola que você atua?	<input type="checkbox"/> Pessoa com deficiência. <input type="checkbox"/> Pessoa com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. <input type="checkbox"/> Pessoa com transtorno do espectro Autista (TEA). <input type="checkbox"/> Pessoa em situação de vulnerabilidade social. <input type="checkbox"/> Quilombolas <input type="checkbox"/> Transgênero		
Qual o seu entendimento sobre o papel do cuidador para o aluno com deficiência?	<input type="checkbox"/> Auxiliar o aluno minimamente para incentivar sua autonomia e independência. <input type="checkbox"/> Proteger e evitar o convívio com outros alunos na sala. <input type="checkbox"/> Auxiliar no deslocamento e alimentação escolar. <input type="checkbox"/> Auxiliar na realização das atividades escolares. <input type="checkbox"/> Informar ao docente sobre as necessidades do aluno. <input type="checkbox"/> Outros: _____		
Você já realizou algum curso de formação continuada na rede sobre Educação Especial na unidade de ensino em que atua?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Caso tenha realizado formação continuada na rede, a mesma foi adequada para atender as especificidades e lacunas da sua formação para aperfeiçoar sua prática docente?	<input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Insatisfatória <input type="checkbox"/> Insuficiente		
Você considera importante realizar cursos de aperfeiçoamento sobre Educação Especial e Inclusiva na unidade escolar?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Caso tenha respondido de forma positiva sobre a realização de cursos de formação continuada na unidade escolar, justifique sua resposta.			
Quais recursos a escola/rede disponibiliza para sua prática atual? Pode	<input type="checkbox"/> Computador / Notebook <input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Vídeos aulas <input type="checkbox"/> Redes Sociais <input type="checkbox"/> Oficinas Didáticas	<input type="checkbox"/> TV <input type="checkbox"/> Rádio escola <input type="checkbox"/> Sala de Artes

marcar mais de uma opção	<input type="checkbox"/> Sala multifuncional <input type="checkbox"/> Área verde <input type="checkbox"/> Lousa branca e caneta hidrográfica	<input type="checkbox"/> Quadra poliesportiva <input type="checkbox"/> Material impresso	<input type="checkbox"/> Biblioteca <input type="checkbox"/> Outros. Quais _____
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA			
Para você o que é Educação Inclusiva?			
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS			
Como você conduz a sua prática pedagógica quando tem aluno da Educação Especial em sala de aula?	<input type="checkbox"/> O planejamento da disciplina é único para todos os alunos, não realizo alterações ou adaptações. <input type="checkbox"/> Realizo atividades distintas com aluno da educação especial, mas não acompanha o planejamento curricular da disciplina. <input type="checkbox"/> Realizo atividades planejadas de acordo com o perfil de cada aluno, pois realizo o planejamento individual em parceria com profissional especializado. <input type="checkbox"/> Outros: _____		
Como você trabalha com os conteúdos escolhidos por você?			
Como é desenvolvido o seu planejamento?	<input type="checkbox"/> De forma isolada. <input type="checkbox"/> Somente com a coordenação. <input type="checkbox"/> De forma coletiva com outros professores e a coordenação. <input type="checkbox"/> De forma coletiva com outros professores e sem a coordenação <input type="checkbox"/> Outros: _____		
O que você considera importante para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva?			
Quais lacunas você consegue identificar na sua prática docente para uma atuação na diversidade?			
Como você considera sua prática pedagógica para atendimento ao público da Educação Especial no que se refere a aprendizagem?	<input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Insatisfatória <input type="checkbox"/> Insuficiente		
Quais metodologias de ensino você adota em sala de aula?			

**APÊNDICE D - PROPOSTA TÉCNICA-TECNOLOGICA- PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA INSERÇÃO NO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGEM E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ALDALICE SOUZA DA CONCEIÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA**

**SALVADOR
2024**

ALDALICE SOUZA DA CONCEIÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA**

Produção Técnica-Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Sheila de Quadros Uzêda

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação

SALVADOR
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Conceição, Aldalice Souza da.

Formação de professores no processo de inclusão de crianças com deficiência [recurso eletrônico] / Aldalice Souza da Conceição. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda.

Produção Técnica-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Formação continuada. 4. Prática pedagógica. 5. Ensino fundamental II. I. Uzêda, Sheila de Quadros. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 371.9 - 23. ed.

CONCEIÇÃO, Aldalice Souza da. **Formação de professores no processo de inclusão de crianças com deficiência**. 2024. Orientadora: Sheila de Quadros Uzêda. 23 f. il. Projeto de Intervenção (Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

O presente trabalho consiste numa Proposta Técnica-Tecnológica (PTT) que decorre do da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP-MPED), intitulada Formação de professores e práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças com deficiência: percepções docentes. Tal proposta aborda a Formação de Professores no processo de inclusão de crianças com deficiência em uma escola localizada no município de Lauro de Freitas-Bahia. A proposição dessa PTT se justifica pela necessidade de qualificação e atualização de conhecimentos da comunidade escolar, a fim de minorar a evasão e fracasso escolar de estudantes com deficiência e inserir no cotidiano da escola estratégias para promoção de práticas pedagógicas inclusivas com intuito de garantir a permanência e a qualidade do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Diante disso, a PTT tem por objetivo a criação de um Grupo de Trabalho como espaço permanente de formação e reflexão do corpo docente da escola, com foco na Educação Especial e no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Trata-se de propor espaços de reflexões teóricas acerca dos impactos e contribuições da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, para aprimorar as práticas pedagógicas no atendimento ao público da Educação Especial. A PTT tem portanto, a finalidade de promover a formação continuada dos profissionais da educação para qualificá-los na sua prática pedagógica e aprimoramento do atendimento educacional especializado, a fim de garantir o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência conforme determina a legislação brasileira sobre inclusão escolar. O método proposto inclui três diferentes etapas para realização do grupo, a saber a): etapa de formulação e elaboração (diagnóstico inicial, definição de metas e plano de ação), b) etapa de manutenção e acompanhamento e c) etapa de desenvolvimento, execução e avaliação das atividades. Para tanto, estima-se que a duração do grupo seja de 10 meses. Pretende-se, com isso, promover momentos de discussão, de socialização de experiências relacionadas a esse tema e a criação de estratégias viáveis para que essa prática seja intensificada na escola em função prol de contextos educacionais mais inclusivos que promovam a aprendizagem de qualidade a todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva, Formação Continuada, Prática Pedagógica, Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This work consists of a Technical-Technological Proposal (PTT) that arises from the research developed in the Professional Master's Degree in Education of the Postgraduate Program in Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations (PPGCLIP-MPED), entitled Teacher training and pedagogical practices in the process of inclusion of children with disabilities: teaching perceptions. This proposal addresses Teacher Training in the process of inclusion of children with disabilities in a school located in the city of Lauro de Freitas-Bahia. The proposition of this PTT is justified by the need for qualification and updating of knowledge of the school community, in order to reduce the dropout and school failure of students with disabilities and to insert strategies into the school's daily routine to promote inclusive pedagogical practices in order to guarantee the permanence and quality of teaching-learning of students with disabilities. In view of this, the PTT aims to create a Working Group as a permanent space for training and reflection for the school's teaching staff, focusing on Special Education and the process of including students with disabilities. The aim is to propose spaces for theoretical reflection on the impacts and contributions of continuing education from the perspective of Inclusive Education, to improve pedagogical practices in serving the Special Education public. The PTT therefore aims to promote the continuing education of education professionals to qualify them in their pedagogical practice and improve specialized educational services, in order to guarantee the full development of students with disabilities as determined by Brazilian legislation on school inclusion. The proposed method includes three different stages for carrying out the group, namely a): formulation and elaboration stage (initial diagnosis, definition of goals and action plan), b) maintenance and monitoring stage and c) development, execution and evaluation of activities stage. To this end, the group is estimated to last 10 months. The aim is to promote moments of discussion, sharing experiences related to this topic and the creation of viable strategies so that this practice can be intensified in schools in favor of more inclusive educational contexts that promote quality learning for all students.

Keywords: Special and Inclusive Education, Continuing Education, Pedagogical Practice, Elementary School II.

SUMÁRIO

1 EDUCAÇÃO INCLUDENTE E EXCLUDENTE	133
2 DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA TÉCNICA-TECNOLÓGICA	140
2.1 OBJETIVO GERAL	141
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	141
3 ESTRATÉGIAS E APLICAÇÃO DA PROPOSTA TÉCNICA-TECNOLÓGICA	143
3.1 ESTRUTURA DO GRUPO DE TRABALHO	143
3.1.1 Composição	143
3.1.2 Periodicidade	143
4 ETAPAS DE FORMULAÇÃO E ELABORAÇÃO	145
5 ETAPAS DE MANUTENÇÃO E ACOMPANHAMENTO	146
6 DESENVOLVIMENTO E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES	147
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	149

1 EDUCAÇÃO INCLUDENTE E EXCLUDENTE

A educação em seu contexto histórico no Brasil, tem servido diretamente aos interesses econômicos e sociais das classes dominantes, sendo o sistema de ensino marcado pelo fracasso escolar das classes menos favorecidas, as quais são, muitas vezes, inviabilizadas pelo Estado, cuja consequência

É a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garante a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente no dia a dia, de forma completamente destoante da que propõe oficialmente. (Nóbrega, 2015, p. 31).

A educação, como resultado de esforços individuais, é a marca do projeto neoliberal. O Brasil, em seu processo de formação, teve a educação como privilégio de algumas classes, posteriormente, foram criados os liceus que promoviam o ensino de ofícios para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade extrema com caráter assistencialista e de controle social. A educação primária e o ensino superior foram, durante muito tempo, destinados a classes privilegiadas, para as quais era destinado o trabalho intelectual, sendo a classe trabalhadora limitada ao ensino de ofícios, visto que a eles cabia somente o trabalho manual. (Saviani, 2007).

Nessa perspectiva, a educação tem, no Brasil, o reflexo da segregação social. A elaboração do currículo do ensino médio na década 1970 condicionou a obrigatoriedade do ensino de técnicas para atender às demandas do projeto neoliberal de desenvolvimento econômico, o qual propunha preparar o trabalhador exclusivamente com base na pedagogia das competências, a qual tem por finalidade o discurso da empregabilidade, de promover as capacidades individuais, ao passo que enfraquece o elemento humano enquanto ser coletivo, fato que se reflete na redução da solidariedade entre os trabalhadores.

À vista disso, surge a discussão sobre a necessidade de uma educação que propicie aos sujeitos acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade e propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para produção da vida. Para tanto, faz-se necessário o acesso de todos aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social (Moura, 2007).

Diante do exposto, pensar a educação para crianças pobres requer um olhar atento sobre as possibilidades de acesso ao conhecimento, assim como a necessidade de atender às demandas imediatas expressas pelo público a que se esperar transformar com o processo de transmissão-assimilação de conteúdos. Historicamente, a escola reproduz o modelo de

sociedade e promove a conservação desse modelo de submissão e hierarquização por classes sociais. A diferenciação da qualificação e valorização do ensino nas escolas públicas e privadas é fator preponderante para manutenção deste processo de “exclusão includente” e “inclusão excludente” que conduzem a exclusão dos trabalhadores (pobres) de formas diferentes.

O processo de democratização da educação no Brasil, com a ampliação do número de matrículas, mais precisamente na educação básica, fez emergir o problema da evasão escolar, ao qual está relacionada diretamente a crescente inserção das classes populares, trabalhadores e pobres nas escolas. Enfatiza-se, assim, a necessidade de um novo olhar para função e o papel da escola, já que, a melhora dos dados quantitativos é associada à redução dos dados qualitativos, ou seja, da qualidade do ensino.

Essa análise de dados quantitativos e qualitativos da educação é realizada com base em índices e metas estabelecidas, fundadas na ideologia dominante, a qual prepara o seu contingente de mão-de-obra qualificada de acordo com seus interesses. Portanto, aquele que não se adapta ao sistema de educação é excluído do processo, pois o não atendimento e alcance aos padrões estabelecidos determinam a “inutilidade” do indivíduo para vida em sociedade, sendo a reprovação escolar o momento inicial de exclusão da vida social. Contudo, essa lógica excludente e segregadora reproduz-se de diversas formas durante a formação do indivíduo.

Hodiernamente, o debate sobre o fracasso escolar, a reprovação, a defasagem e a retenção propõem analisar a intencionalidade dessa renúncia à educação. Arroyo (2001) destaca o julgamento realizado pelos docentes como uma lógica seletiva e excludente que reproduz o modelo neoliberal. O ato da reprovação reproduz uma série de valores em que se desconsidera o percurso social e cultural, a auto-imagem, sensibilidades, identidades, projetos de vida, emoções, afetividades. Ou seja, ocorre um processo de desconstrução do indivíduo em que tanto o docente quanto o discente não são vistos como humanos.

A evasão escolar é apresentada, por diferentes autores. Ceratti (2008), Brasil (2006) e Nóbrega (2015) apontam inúmeras causas que se resumem a ideia do abandono escolar, da reprovação e da desistência dos estudos, como resultante do fracasso e insucesso escolar. Essas situações estão associadas às questões cognitivas e psicoemocionais dos alunos, além de fatores socioculturais, institucionais, bem como aqueles ligados à economia e à política.

Arroyo (2001) questiona sobre os benefícios que a prática da reprovação traz para educação com base em uma estrutura seriada, gradeada, disciplinar e disciplinante, que tem por objetivo moldar de forma legítima uma cultura social e política. A legitimidade do

fracasso escolar voltada para a cultura social e política, segregadora e excludente vem sendo questionada por alguns autores os quais descrevem a escola como reflexo da sociedade que contribui para que os alunos continuem sendo excluídos da sociedade. Dessa forma, as responsabilidades dos fenômenos ligados à evasão escolar ficam escusos e de difícil delimitação, porque o problema se produz no resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado, sendo que nenhum deles, isoladamente, o conseguiria provocar (Ceratti, 2006 *apud* Brasil, 2006).

Dentre as causas do fracasso escolar são apontadas por alguns estudos fatores relacionados aos alunos como suas capacidades de motivação ou sua herança genética são determinantes, outras pesquisas enfatizam os fatores sociais e culturais, o que remete ao debate sobre as classes socialmente desfavorecidas apresentarem uma porcentagem superior de fracasso.

Consideradas as diversas causas, que vão desde a necessidade de trabalho para subsistência familiar, perpassando a baixa qualidade de ensino – que promove o desestímulo à frequência as aulas –, autores como Arroyo (2001) questionam os fatores individuais e sociais e atribuem responsabilidade ao sistema educacional, ou seja, o modelo de ensino e a didática dos professores. Segundo Ceratti (2006), o fracasso escolar é resultado de três tipos determinantes de interação:

- a) psicológicos: aspectos cognitivos e psicoemocionais dos alunos;
- b) socioculturais: associados ao contexto social e as características da família do aluno;
- c) institucionais: relacionadas à escola, ao método de ensino, currículo e políticas públicas voltas para educação.

Todavia, a evasão escolar pode ocorrer por consequência de fatores externos e internos à escola, segundo Nóbrega (2015) os que mais se destacam são:

- a) as condições das famílias;
- b) as desigualdades sociais;
- c) o adolescente e seu trabalho;
- d) o desinteresse da família em acompanhar as atividades escolares de seus filhos;
- e) a criatividade e flexibilidade do professor para considerar o capital cultural de cada estudante;
- f) a linguagem em que é formulado o projeto pedagógico;
- g) a própria escola, sua organização e gestão;
- h) um conteúdo curricular adequado à vivência e expectativa dos educandos;
- i) uma metodologia que desperte o interesse e participação do aluno.

Dentre as principais causas da evasão escolar a falta de interesse do aluno é, frequentemente, apresentada como justificativa/causa e, muitas vezes, também entendida como uma incapacidade do aluno para se esforçar. Todavia, pensar o nível de interesse do aluno requer uma análise sobre o quão são atrativos os conteúdos de aprendizagem. Ceratti (2006) afirma que, quando o aluno consegue relacionar os conteúdos com a sua vida diária e reconhece que o aprendizado será útil e vale o esforço para memorizá-lo, há maior sucesso. O contrário é igualmente percebido com o distanciamento do aluno: conteúdos que não se relacionam diretamente com a sua vida, ou são considerados distantes da sua capacidade de aprendizagem, não existindo motivação, reforçam seu atraso em relação ao grupo, levando-o ao abandono. Compreende-se, assim, que

Conhecer não é fácil, exige esforço de ambas as partes: do aluno no domínio da leitura, na vontade ou necessidade de aprender e no estabelecimento de ligação entre o novo conhecimento e conhecimentos anteriores. Esses fatores tornam-se desafios a vencer sendo a sua ausência muitas vezes causa da evasão escolar, traduzido em desestímulo. (Vasconcellos, 1995 *apud* Ceratti, 2006)

Nessa concepção, a evasão escolar está diretamente associada nas escolas públicas à qualidade do ensino. A reflexão apresentada por Vasconcelos (1995) propõe a educação como espaço de promoção do diálogo comunicativo entre professor-aluno com condição para libertação do indivíduo do sistema opressor. Freire (1983) combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico, que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno, em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas da sociedade classista.

Ainda de acordo com Freire (1983), o ato pedagógico não está separado do ato político, ele reconhece a educação como um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão, já que, uma conscientização que partisse apenas do educador, limitada ao campo escolar, é insuficiente para operar uma verdadeira mudança social. Diante disto cabe analisar o papel do educador, haja vista que, numa sociedade dividida em classes antagônicas, não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Nesse viés, a tarefa do professor deve ser, então, a de problematizar para os alunos o conteúdo que os mediatiza e não entregá-lo e expressá-lo como algo já feito e acabado. (Freire, 1982 *apud* Ceratti, 2006)

A flexibilidade e a necessidade do alcance da realidade vivida pelo aluno destacam características que provocam melhores resultados, conforme destacou o autor José Carlos Libâneo em seu texto *O Planejamento Escolar* (2013, p.1), em que conceituou o planejamento escolar como uma tarefa docente que inclui tanto a previsão de atividades, quanto a revisão no decorrer do processo de ensino, sendo considerado um momento de pesquisa realizado pelo docente em que busca promover reflexões acerca do seu desempenho. Ou seja, possibilita-se uma avaliação e mensuração das atividades desenvolvidas para comprovar e validar sua efetividade enquanto docente.

Segundo Libâneo (2013, p.1) existem três modalidades de planejamento: escolar, ensino e de aulas. O autor apresenta o planejamento como uma aproximação dos objetivos da escola (enquanto diretriz dos princípios educacionais), do contexto social, das influências políticas e econômicas e da sociedade. Dessa forma, o planejamento é considerado a bússola norteadora do caminho que o docente deverá trilhar para que seus discentes alcancem e absorvam os conteúdos ditos “adequados” e “condizentes” à sua série ou etapa escolar/educacional. Libâneo destaca as seguintes funções para o planejamento:

- a) Explicar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino.
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir de consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos.
- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e avaliação que intimamente relacionada aos demais.
- f) Atualizar os conteúdos do plano sempre que for preciso, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo dos conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagens dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados nas experiências do cotidiano.
- g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar. Replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas (Libâneo, 2013, p.).

Outro fator a ser considerado para promover a melhoria do ensino é a necessidade da formação de homens críticos, livres e criativos, ainda que em condições sociais, políticas e econômicas adversas, pois a atitude crítica se desenvolve à medida que o aluno aprende uma cultura geral sólida. Essa concepção reduz a distância entre a escola e o aluno e transforma a

realidade que produz o fracasso e a evasão escolar. Ainda de acordo com Frigotto (1989, p.28 *apud* Ceratti 2006, p. 200)

É preciso instrumentalizar o aluno de maneira que possa lutar contra as adversidades que a vida lhe impõe referente às relações econômicas e históricas; a escola importante para a classe trabalhadora é aquela que mostra a contradição nas relações entre a classe dominante e os dominados e a condição de negação histórica do saber, imposta aquela, pela classe dominante. A instrumentalização citada aqui é referente ao ensino da leitura e da escrita e ao efetivo ensino de conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento, sendo a educação trabalhada no interior da escola como uma atividade humana e transformadora, inserida no movimento coletivo de emancipação.

Quando falamos em planejamento para Educação Especial e Inclusiva, sua efetividade enquanto ferramenta de construção de uma sociedade justa e cidadã recai sobre seu caráter universal e plural de conhecimentos, áreas, especificidades e atuação. Dessa forma, o planejamento deverá agregar diferentes perspectivas, argumentações, objetivos e interesses em função da sua amplitude de campo de ação, visto que atua em áreas que promovem o desenvolvimento individual e coletivo, o que caracteriza a importância de um planejamento subjetivo, flexível, coerente e sequencial.

Vale ressaltar que a escola deve estar próxima da realidade do aluno, valorizar o seu conhecimento prévio e propor um ensino com intencionalidade nos objetivos que pretende atingir, logo, destacasse a importância do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem para mediação entre o conteúdo e a realidade do aluno, a fim de que a aprendizagem se efetive em acordo com o nível cognitivo do aluno, de forma contextualizada, promovendo a aproximação do conhecimento sistematizado e o conhecimento do senso-comum.

Na Educação Especial, a evasão escolar pode se manifestar de forma diversificada em razão das particularidades do aluno com deficiência. Os fatores mais recorrentes para evasão escolar do aluno com deficiência são, comumente, os seguintes:

- a) falta de acessibilidade e inclusão: a escola não adapta o ambiente e o currículo para atender às necessidades dos alunos com deficiência.
- b) Baixa autoestima e isolamento social: barreiras atitudinais e comportamentais expressas através da prática de preconceito, bullying ou falta de aceitação pelos colegas e da equipe de profissionais.
- c) Falta de suporte adequado: ausência de recursos materiais (mobiliários adaptados, uso de equipamentos de tecnologia assistiva), ausência de profissionais qualificados, intérprete de Libras, como professores de AEE, cuidadores especializados.

- d) Dificuldades na comunicação: barreiras atitudinais e comportamentais decorrentes da inexistência de qualificação da comunidade escolar para atuar na Educação Especial.
- e) Problemas familiares e sociais: famílias que não conseguem apoiar adequadamente seus filhos devido à falta de recursos ou de conhecimento sobre os direitos e serviços educacionais inclusivos podem contribuir para a evasão.

Com intuito de abrandar a evasão escolar na Educação Especial, propõe-se o projeto de formação continuada de professores, a fim de inserir no cotidiano da escola estratégias que têm por base a promoção de práticas pedagógicas inclusivas com intuito de garantir a permanência e a qualidade do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

A análise dos dados coletados, junto com o aporte teórico metodológico adotado na pesquisa ressaltou a necessidade de rever as práticas pedagógicas. Para tanto, foi elaborada uma proposta Técnica-Tecnológica que tem por objetivo subsidiar o educador quanto à aquisição de conhecimentos, e aperfeiçoar sua prática docente. Para tal fim, propõe-se a uma base pedagógica norteadora do método de ensino no atendimento ao aluno com necessidades educacionais específicas.

Considera-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento de fundamental importância, uma vez que norteia a prática pedagógica, os planos e ações implementadas na escola, definindo e organizando as atividades e projetos educativos elaborados e discutidos pela comunidade escolar. Além disso, o PPP revela a identidade da escola, constituída de características e particularidades do público que atende, da região e comunidade onde a escola está localizada, como também o contexto social, econômico, político e cultural das famílias e comunidade em seu entorno. O PPP é uma construção coletiva que impulsiona todos os envolvidos no processo educacional.

Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PPP é um documento que deve ser elaborado de forma coletiva, obedecendo, assim, ao princípio da gestão democrática, expresso no Art. 206, Inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, o PPP deve refletir o caminho, as metas e o direcionamento que a unidade educacional irá percorrer, além de nortear as ações e aspectos pedagógicos e administrativos, proporcionando o desenvolvimento de posturas éticas e críticas.

Diante do exposto e considerando que a escola estava em processo de formulação do PPP, apresenta-se a proposta de Proposta Técnica-Tecnológica associada à dissertação de Mestrado ora exposta, a qual tem por sugestão a elaboração e execução de cursos de formação continuada na modalidade da Educação Especial, com objetivo de instituir a prática do ensino na perspectiva inclusiva na escola.

2 DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA TÉCNICA-TECNOLÓGICA

Esta Proposta Técnica-Tecnológica é fruto da dissertação do Mestrado em Educação Profissional, intitulada *Formação de professores e práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças com deficiência: percepções docentes*, que teve como objetivo geral compreender as percepções docentes sobre formação de professores e práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças com deficiência.

A Proposta Técnica-Tecnológica tem por objetivo a criação de um Grupo de Trabalho como espaço permanente de formação e reflexão para o corpo docente da escola, com foco na Educação Especial e Inclusiva de alunos com deficiência. A proposta tem por finalidade promover a formação continuada dos profissionais da educação para qualificá-los na sua prática pedagógica e aprimoramento do atendimento educacional especializado, a fim de garantir o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência conforme determina a legislação brasileira sobre inclusão escolar das diretrizes legais estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Este documento tem por objetivo provocar e propor espaços de reflexões teóricas acerca dos impactos e contribuições da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, para aprimorar as práticas pedagógicas no atendimento ao público da educação especial. Além disso, pretende-se promover momentos de discussão, de socialização de experiências relacionadas a esse tema e a criação de estratégias viáveis para que essa prática seja intensificada na escola em função de contextos educacionais mais inclusivos que promovam a aprendizagem de qualidade de todos os estudantes.

Em outros termos, consciente da importância do papel do professor como mediador no processo de ensino a finalidade dessa proposta Técnica-Tecnológica será contribuir para aprendizagem e melhoria do ensino na educação básica, especialmente no que se refere ao ensino das pessoas com deficiência. Por meio dessa perspectiva, espera-se que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental II possam desenvolver proposições para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, por meio da inserção de uma prática pedagógica que aproxime tudo que é proposto em teorias e leis à realidade das salas de aula.

Para tanto, será necessária a criação de um Grupo de Trabalho sobre Educação Inclusiva (GT) na escola, o qual deverá ser normatizado junto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e contemplar a Educação Especial e Inclusiva de forma transversal, com as metas e objetivos que se quer alcançar, além dos princípios e concepções que norteiam as

práticas pedagógicas sobre o que fazer, quando fazer, como fazer para quem e com quem fazer. Há concordância, assim, com os objetivos da pesquisa que subsidiou a dissertação, a qual buscou uma revisão sobre a percepção docente sobre a sua formação e prática pedagógica. São, portanto, os objetivo geral e específicos da Proposta Técnica-Tecnológica:

2.1 OBJETIVO GERAL

Promover um Grupo de Trabalho permanente para apoiar e capacitar os docentes do Ensino Fundamental II na Educação Inclusiva.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estabelecer um espaço de formação continuada em Educação Especial e Inclusiva;
- desenvolver ações pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar;
- monitorar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos com deficiência;
- incentivar o uso de recursos pedagógicos acessíveis e práticas inovadoras;
- promover a colaboração entre os docentes e demais profissionais da escola.

A proposição de formação continuada na escola institucionalizada, como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), permite à comunidade escolar (docentes e funcionários) ter informações constantes que auxiliem sobre ações e práticas pedagógicas, políticas públicas, programas e projetos educacionais etc., desenvolvidas na área da Educação Especial e Inclusiva. A obrigatoriedade da revisão periódica do PPP contribui para flexibilidade das ações assim como da constante atualização do alinhamento da prática pedagógica a teoria das políticas públicas para o atendimento a pessoa com deficiência. Dentre os aspectos e características propostos para Proposta Técnica-Tecnológica destacam-se os seguintes:

- a) sensibilizar os professores da educação básica em relação à proposta de Educação Inclusiva;
- b) contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas;
- c) compartilhar materiais e sugestões com o intuito de promover reflexões acerca da necessidade de reorganizar os aspectos administrativos e pedagógicos da escola;
- d) atualização sobre políticas públicas educacionais;
- e) capacitar os professores a adaptem currículos, materiais e práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo uma aprendizagem efetiva e equitativa;

- f) capacitar os profissionais sobre os recursos de tecnologia assistiva.

Dessa forma, a criação do GT e sua inserção no PPP da escola possibilitará uma atuação colaborativa o que pode favorecer para que as ações inclusivas não sejam tratadas de forma isolada, mas como uma prática constante na formação e no desenvolvimento da unidade escolar. Todavia, a formação não será restrita ao corpo docente, para tanto, entende-se o necessário monitoramento dos processos inclusivos para assegurar o atendimento às lacunas relacionadas à realidade da escola.

3 ESTRATÉGIAS E APLICAÇÃO DA PROPOSTA TÉCNICA-TECNOLÓGICA

A formulação de políticas, programas e projetos, seu monitoramento e avaliação devem conter dimensões que reflitam, na prática, um novo paradigma de gestão pública, considerando a importância de fortalecer a democracia participativa no país, inclusive por meio dos instrumentos e das práticas que apoiam o processo decisório. Assim, é central:

- a participação das/os beneficiárias/os;
- a participação das instituições parceiras no projeto/ação;
- a qualidade dos serviços prestados/resultados alcançados, de acordo com a população beneficiária;
- a satisfação da população beneficiária;
- a sustentabilidade dos resultados e dos efeitos esperados – permanência do serviço implantado ou consistência das mudanças operadas por meio de projeto/ações, após a conclusão do processo de intervenção/execução do Convênio.

3.1 ESTRUTURA DO GRUPO DE TRABALHO

3.1.1 Composição

- Corpo Docente (permanente);
- Coordenador Pedagógico (01 coordenador permanente);
- Professores do Ensino Fundamental II (03 professores efetivos por área do conhecimento, permanência bianual);
- Professores Dedicção Exclusiva (02 profissionais permanentes);
- Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Profissionais da escola com qualificação/ Secretaria de Educação – SEMED);
- Psicólogo ou Assistente Social, (Secretaria de Educação Municipal - SEMED).

3.1.2 Periodicidade

Reuniões quinzenais para planejamento, avaliação e formação. As etapas que constituem a participação docente na formação continuada serão realizadas nos horários de reunião pedagógica como parte da carga horária destinada à atividade extrassala de aula do professor, a qual, segundo a normativa da rede de ensino, deverá ser utilizada para elaboração

e correção de atividades, atendimento aos familiares, planejamento individualizado do aluno com deficiência, reunião com a coordenação e gestão, formação continuada etc..

4 ETAPAS DE FORMULAÇÃO E ELABORAÇÃO

1. **Diagnóstico Inicial:** produção e análise dos dados da percepção docente e dos recursos disponíveis na unidade escolar.
2. **Definição de Metas:** estabelecimento de ações, etapas, metas e objetivos a serem alcançados considerando o marco temporal de um ano letivo.
3. **Plano de Ação:** elaboração de plano detalhado com cronograma de atividades, ações, objetivos, responsáveis e resultados esperados.

5 ETAPAS DE MANUTENÇÃO E ACOMPANHAMENTO

O monitoramento e a avaliação constituem etapas fundamentais da formulação e da implementação de políticas públicas. O monitoramento também é conhecido como avaliação em processo, consistindo em “uma ferramenta utilizada para intervir no curso de um programa, corrigindo sua concepção. É o exame contínuo dos processos, produtos, resultados e os impactos das ações realizadas. O monitoramento permite identificar tempestivamente as vantagens e os pontos frágeis na execução de um programa e efetuar os ajustes necessários à maximização dos seus resultados e impactos”.

A avaliação é tida como um processo sistemático de análise que permite compreender, de forma contextualizada, todas as dimensões e implicações de uma ação para estimular seu aperfeiçoamento. A avaliação oferece o suporte necessário para a tomada de decisão em diferentes fases da formulação e da implementação de políticas públicas. A característica fundamental da avaliação de programas é, certamente, seu caráter aplicado. Os/as avaliadores/as não podem perder de vista esse aspecto, que garante a produção de trabalhos com utilidade prática. Essa modalidade de pesquisa visa atender às demandas por informação de administradores/as de dado programa ou projeto. Juntamente com o monitoramento, de forma complementar, a avaliação deve ser entendida como um processo que visa garantir a eficiência na alocação de recursos, a eficácia e a efetividade das ações.

A realização da avaliação de um programa tem como objetivos: i) aferir, de forma sistemática, seus resultados e compará-los com resultados preestabelecidos; ii) identificar e analisar as causas dos possíveis desvios observados na operação e/ou nos resultados obtidos; e iii) propor recomendações para subsidiar a tomada de decisão acerca das medidas corretivas a serem adotadas para garantir a obtenção dos resultados esperados pela sociedade. O monitoramento é um processo permanente de coleta, análise e sistematização de informações e de verificação do andamento de um programa, em comparação com o desempenho pretendido. É uma atividade gerencial direcionada a uma rápida avaliação da implementação das ações e do contexto em que ocorrem, de modo a prover a administração de informações sintéticas que permitam identificar e viabilizar a superação de restrições ao andamento do programa em tempo de execução.

6 DESENVOLVIMENTO E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES

Mês	Atividade/Estratégia	Período	Produtos	Resultado Esperado	Responsável
1º Mês	Diagnóstico e produção de dados	1ª e 2ª semanas	Relatório de diagnóstico	Dados sobre a realidade da escola	Coordenação Pedagógica
	Palestra sobre inclusão escolar para pessoa com deficiência	3ª semana	Materiais de apoio	Conscientização sobre a temática da inclusão.	Coordenação Pedagógica
	Planejamento do plano de ação	4ª semana	Plano de ação final	Planejamento estruturado	Equipe de Gestão
2º Mês	Oficina sobre adaptações curriculares	2ª semana	Planos de aula adaptados	Planejamento educacional individualizado –PEI	Professor de AEE
	Elaboração de planos de ensino adaptados	3ª e 4ª semanas	Planos de ensino inclusivos	Planejamento educacional individualizado –PEI	Docentes
3º Mês	Estudo de caso prático	1ª e 2ª semanas	Relatório de estudo	Melhor análise de barreiras	Coordenação Pedagógica
	Implementação de estratégias inclusivas	3ª e 4ª semanas	Relatórios das práticas	Inclusão de estratégias	Docentes
4º Mês	Desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis	1ª e 2ª semanas	Materiais acessíveis	Disponibilidade de recursos	Professor de AEE
	Monitoramento inicial do progresso dos alunos	3ª semana	Relatórios de desempenho	Análise inicial	Docentes/ Equipe de Gestão / Coordenação Pedagógica
5º Mês	Rodas de conversa sobre experiências inclusivas	2ª semana	Relatórios das reuniões	Troca de experiências	Coordenação Pedagógica
	Ajustes nas estratégias conforme <i>feedback</i> docente	4ª semana	Planos ajustados	Estratégias refinadas	Equipe de Gestão
6º Mês	Encontros com famílias	2ª semana	Relatórios das reuniões	Maior envolvimento familiar	Docentes/ Equipe de Gestão / Coordenação Pedagógica
	Seminário sobre práticas inclusivas	4ª semana	Certificados e apresentações	Disseminação de práticas	Coordenador Pedagógico
7º Mês	Revisão de planos de ensino inclusivos	2ª e 3ª semanas	Novos planos ajustados	Melhor adequação	Coordenação Pedagógica
8º Mês	Monitoramento contínuo do progresso dos alunos	1ª e 3ª semanas	Relatórios de desempenho	Progresso no aprendizado	Docentes/ Equipe de Gestão / Coordenação Pedagógica
9º Mês	Avaliação de impacto das ações inclusivas	2ª semana	Relatórios de avaliação	Melhoria contínua	Coordenador Pedagógico
	Troca de experiências entre docentes	4ª semana	Relatórios de trocas	Colaboração fortalecida	Coordenador Pedagógico
10º Mês	Avaliação final e fechamento do projeto	2ª semana	Relatório de avaliação final	Consolidação das práticas	Equipe de Gestão / Coordenação Pedagógica
	Avaliação da experiência formacional para aprimoramento da proposta	4ª semana	Novo plano de ação	Planejamento de continuidade	Docentes / Equipe de Gestão / Coordenação Pedagógica
	Planejamento de novas ações para continuidade do projeto.				

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância das atribuições desta Proposta Técnica-Tecnológica intensifica-se com a percepção da necessidade real de atender às demandas e desafios concretos na escola, que exigem o reconhecimento de situações específicas, as quais exigem práticas e ações direcionadas. Portanto, a formação continuada não é desejável, ou complementar, mas essencial para minorar as barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Para tanto, será necessário direcionar as ações para atender ao proposto inicialmente como objetivo da pesquisa, que é a escuta do corpo docente, a qual será segmentada por área de conhecimento, para melhor compreensão dos resultados e contribuir com o andamento das atividades da unidade escolar, a exemplo, da roda de conversa sobre saberes docentes e formação de professores na perspectiva inclusiva, assim como da reunião com GT do PPP da escola.

Espera-se que esta Proposta Técnica-Tecnológica possa cooperar com a futura reformulação do PPP, incluindo a formação continuada na perspectiva inclusiva o que possibilita a quebra de preconceitos e estigmas, barreiras atitudinais, ao promover a cultura da diversidade e do respeito. Conclui-se que Proposta Técnica-Tecnológica irá contribuir enquanto curso de formação continuada, com a qualificação dos profissionais para identificação, monitoramento e alinhamento das práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado, com planejamento individualizado, integração à equipe docente, prática colaborativa entre os profissionais, troca de saberes e experiências, redução das desigualdades educacionais e melhoria na qualidade do ensino e no desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politcaeducaespecial.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar, causas e consequências**. Londrina: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR, 2008. Disponível em <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%20O%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

NÓBREGA SILVA, Eliana Maria da; SANTOS, José Ozildo dos. Evasão escolar: Um problema, várias causas. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 5, n. 4, p. 30-35, 2016.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. 2012. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/doutrinas_e_artigos/evasao_escolar_murilo.pdf. Acesso em: fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade do trabalho educativo. **Pedagogia Histórico-Crítica**, v.7, n.1, p.286-293, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007.