



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA ROCHA DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DOCÊNCIA INCLUSIVA

CATALÃO – GO
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020 Telefone:
-- <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese?

Dissertação

2. Nome completo do autor: **Vânia Rocha de Oliveira**

Nome completo do(a) orientador(a): Maria Marta Lopes Flores

3. Título do trabalho

Título: Formação Continuada de Professores e Docência Inclusiva

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **Vânia Rocha de Oliveira, Usuário Externo**, em 08/05/2024, às 09:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA MARTA LOPES FLORES, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/05/2024, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0065894** e o código CRC **A702305E**.

Referência: Processo nº 23852.002933/2024-91

VÂNIA ROCHA DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DOCÊNCIA INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para a obtenção o título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores.

CATALÃO – GO
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Oliveira, Vânia Rocha de
Formação Continuada de Professores e Docência Inclusiva /
Vânia Rocha de Oliveira. - 2024.
139, f.

Orientador: Prof. Dr. Maria Marta Lopes Flores.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2024.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui gráfico, tabelas, lista de figuras.

1. Formação de Professores. 2. Inclusão Escolar. 3. Desafios. 4.
Estratégias. I. Flores, Maria Marta Lopes, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 323 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **Vania Rocha de Oliveira**.

Aos dia oito (8) do mês de Abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às 09:00 horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Professora Doutora Maria Marta Lopes Flores - PPGEDUC/FAE/UFCA - Orientador; Profa. Doutora Fátima Pacheco de Santana Inácio, membro externo - Pedagogia UFCA - Membro Interno; professor Doutor Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva, PPGEDUC/UFCA - Membro interno, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Vania Rocha de Oliveira**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “ Formação Continuada de Professores e Docência Inclusiva ”. A sessão foi aberta pelo presidente da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não sugeriram alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de Mestra em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCA Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCA, aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA MARTA LOPES FLORES, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/04/2024, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FATIMA PACHECO DE SANTANA INACIO, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/04/2024, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/04/2024, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0056560** e o código CRC **F6AE236C**.

Referência: Processo nº 23852.002933/2024-91

Minha Luisa

Luisa, “guerreira gloriosa”,
Minha filha amada e desejada.
Minha razão de viver,
Minha dedicação, minha gratidão!

Luisa, menina linda, amorosa,
Dedicada, caprichosa e inteligente.
Sempre ao meu lado
Claro, não poderia ser diferente!

O tempo todo junto comigo
Sendo a melhor companhia.
Sempre nos momentos de estudos
Lá estava você com sua alegria.

Luisa, a você eu dedico
A conclusão desse mestrado
Você foi minha força.
Te amo e muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por iluminar meu caminho e realizar esse sonho. A Ele seja dada toda honra, glória, louvor, gratidão e adoração.

Ao meu esposo Wesio, que soube compreender minha ausência, meus momentos de estudos. Agradeço de coração por ter ficado ao meu lado e, principalmente, por fazer parte dessa vitória.

À minha família, meu pai João Rocha e minha mãe Maria Madalena, que sempre acreditaram em mim, ajudando-me em tudo e, o mais importante, por terem me coberto de orações todos os dias. Sem eles, a realização do meu sonho não seria possível. Amo muito vocês!

À minha irmã Lídia, minha melhor amiga, confidente, companheira de todas as horas, sempre esteve ao meu lado, dando-me conselhos e forças para prosseguir na caminhada.

Agradecimentos especiais à minha orientadora Maria Marta, pela sabedoria e carisma, um exemplo de pessoa e professora, uma inspiração. Soube me motivar, acreditando em minha capacidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pela dedicação e empenho que dedicam à nobre arte de ensinar.

Aos amigos da XI turma do curso de mestrado pela amizade, com toda certeza, aprendemos muito uns com os outros. Espero que as parcerias construídas continuem! A todos, muito sucesso!

RESUMO

Ao discutir sobre a inclusão de alunos com deficiência dentro da sala de aula regular, quando os processos de inclusão estão legalizados, tem-se a impressão de que os desafios estão solucionados, porém, a realidade é outra, pois são inúmeros os entraves encontrados para a implementação de uma educação de qualidade que atenda a todos os estudantes, nesse sentido, escutar os professores sobre como está acontecendo esse processo é muito importante. Com base nesse pressuposto, a problemática deste estudo está ligada à necessidade de analisar, dentro do contexto de educação escolar inclusiva, o que tem sido problematizado pelos docentes participantes de um curso de formação continuada. A pesquisa surgiu mediante um Projeto de Extensão ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) aos profissionais da educação da rede municipal de educação de Goiandira, Goiás, oportunizando aos docentes estudos, partilhas e construção de conhecimentos sobre inclusão escolar. O Projeto “Formação Continuada de Professores e Docência Inclusiva” tem como objetivo geral analisar as percepções dos professores participantes do curso de formação continuada sobre o processo de inclusão escolar. A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa e coloca a pesquisa-ação participativa como caminho para a construção de dados. Durante o projeto de extensão, realizou-se seis encontros formativos presenciais, com temas específicos definidos pelos próprios participantes, e aplicação de questionários com perguntas abertas para que os professores pudessem expressar suas experiências, seus desafios e as estratégias vividas em relação a cada tema discutido. Os resultados mostram que um dos maiores desafios enfrentados é a falta de formação adequada para trabalharem com os estudantes dentro do Plano de Atendimento de Educacional Especializado (PAEE). Além da formação continuada, outros desafios enfrentados são: ausência de políticas públicas eficientes, estrutura física inadequada e falta de materiais didáticos e pedagógicos específicos para trabalharem com os estudantes público-alvo da educação especial. Notamos, nas verbalizações dos professores, que são várias as estratégias construídas de maneira a atender as necessidades dos estudantes com deficiência e que possuem algum tipo de transtorno, como o planejamento educacional individualizado e a adaptação curricular. Vê-se, portanto, que é preciso criar estratégias e ferramentas para superar o desafio de educar e garantir o pleno desenvolvimento educacional, para que todos os estudantes, independentemente de serem ou não deficientes, possam atingir um nível adequado de aprendizagem.

Palavras chaves: Formação de Professores. Inclusão Escolar. Desafios. Estratégias.

ABSTRACT

When discussing the inclusion of students with disabilities within regular classroom settings, especially when inclusion processes are legalized, apparently the challenges are solved, however, the reality is different, there are numerous obstacles encountered in implementing quality education that serves all students. In this regard, listening to the teachers about how this process is unfolded is crucial. Based on this premise, the problem of this study is linked to the need to analyze, within the context of inclusive education, what has been problematized by teachers participating in a further education course. The research emerged through an Extension Project offered by the Faculdade de Educação of Universidade Federal de Catalão (UFCAT) to education professionals in the municipal education network of Goiandira, Goiás, providing teachers with opportunities for studies, sharing, and knowledge-building on school inclusion. The project "Formação Continuada de Professores e Docência Inclusiva" aims to analyze the perceptions of teachers participating in the continuing education course regarding the process of school inclusion. The research in question adopts a qualitative approach and positions participatory action research as the pathway to data construction. During the extension project, six face-to-face training sessions were conducted, focusing on specific themes defined by the participants themselves. Questionnaires with open-ended questions were administered to allow the teachers to express their experiences, challenges, and strategies related to each discussed topic. The results reveal that one of the greatest challenges faced is the lack of adequate training to work with students within the Specialized Educational Assistance Plan (PAEE). Besides continuing education, other challenges including the absence of effective public policies, inadequate physical infrastructure, and a lack of specific teaching and pedagogical materials for working with the target audience of special education students. From the teachers' statements, it's evident that various strategies have been developed to meet the needs of students with disabilities and those with some form of disorder, such as individualized educational planning and curriculum adaptation. Thus, it's necessary to create strategies and tools to overcome the challenge of educating and ensuring full educational development so that all students, regardless of disabilities, can achieve an adequate level of learning.

Keywords: Teacher's formation; school inclusion; Challenges; Strategies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gênero dos participantes	29
Gráfico 2 - Grau de escolaridade	29
Gráfico 3- Área de atuação dos participantes	30
Gráfico 4 – Inclusão escolar	84
Gráfico 5- Desafios.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores de busca	34
Tabela 2 – Artigos selecionados	36
Tabela 3 – Distribuição dos textos por categorias de análise temática.....	37
Tabela 4 - Manifestações que podem ocorrer na infância em associação a atraso do desenvolvimento/deficiência intelectual por faixa etária	69
Tabela 5 – Tipos de deficiência intelectual	70
Tabela 6 - Estratégias para usar com alunos de baixa visão ou cego	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização da cidade de Goiandira no Mapa de Goiás e no Mapa do Brasil	26
Figura 2- Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade	27
Figura 3- Índice de desenvolvimento da Educação Básica -IDEB.....	28
Figura 4- Colaboração e Coensino.....	66
Figura 5- Livro Didático em Braille e tinta para ampliar a educação inclusiva no país	76

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa.....	125
Apêndice 2 – Questionários aplicados durante o curso de formação.....	128
Apêndice 3 - Questionário para avaliação do curso de formação.....	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I – A TESSITURA DO CAMINHO INVESTIGATIVO	23
1.1 A formação continuada	24
1.1.1 <i>Contexto da pesquisa</i>	25
1.1.2 <i>Seleção dos participantes da pesquisa</i>	28
1.1.3 <i>Etapas de análise de dados</i>	30
SEÇÃO II – ESTUDOS CORRELATOS: TEMÁTICAS E DESDOBRAMENTOS	32
2.1 Formação de professores e os desafios da docência inclusiva	32
2.2 Resultados e discussões	36
SEÇÃO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	46
3.1 Política de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação de Goiás	46
3.2 Políticas educacionais inclusivas e formação de professores	50
SEÇÃO IV – DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS: CONCEITOS EM DISCUSSÃO ..	56
4.1 Direito à Educação	56
4.2 Autismo	60
4.3 Bidocência e ensino colaborativo	64
4.4 Deficiência intelectual e letramento	68
4.5 Deficiência visual	73
4.6 Surdez	77
4.7 Adaptação curricular	80
SEÇÃO V – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
5.1 Inclusão escolar: saberes dos professores	83
5.1.1 <i>Experiências voltadas para a inclusão: Vivências do trabalho</i>	90
5.1.2 <i>Desafios e estratégias para a implementação da educação inclusiva</i>	93
5.1.3 <i>Formação: contribuições para a prática pedagógica</i>	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	125

INTRODUÇÃO

A tessitura deste trabalho tem origem nas interlocuções e nos desafios vivenciados no decorrer de minha trajetória formativa e profissional e nas inquietações frente à Educação Especial. O desejo inicial em desenvolver esta pesquisa esteve relacionado à importância que atribuo à formação continuada de professores voltada para a inclusão escolar, já que, com a inclusão, os estudantes ganham oportunidades de aprender e interagir de maneira respeitosa e diversificada no contexto escolar.

Ao longo dos anos, expressivos avanços vão sendo apresentados em relação a educação inclusiva, mas os desafios também continuam a serem superados. Atuando na rede estadual de educação há 17 anos, vejo como esses desafios e dificuldades se fizeram presentes em vários momentos de minha vida.

Nasci no final do ano de 1983, na cidade de Catalão, no estado de Goiás. Desde que comecei a estudar, a escola pública tem sido meu espaço de formação e, agora, lugar de pensar e repensar o vivido como aluna e como profissional da educação. Sempre estudei em escola pública, morava em um pequeno distrito de Catalão, chamado Pires Belo, e ali iniciei meus estudos e continuei até a conclusão do ensino médio.

Na escola, convivi com professores dinâmicos e incentivadores, que conheciam a comunidade e a realidade de cada estudante, por isso, eram semeadores de sonhos, incentivavam a todos a irem mais longes e a conquistarem melhores condições de vida por meio dos estudos, uma vez que a grande maioria vinha de famílias de baixa renda, de trabalhadores rurais. Meus pais, trabalhadores rurais, sempre fizeram de tudo para que eu e minha irmã pudéssemos estudar, formar e ter um futuro melhor. Meu pai, um analfabeto, foi meu maior incentivador, sempre esteve ao meu lado para me apoiar, desde o início dos estudos até hoje, no mestrado.

Em 2001 terminei o Ensino Médio e no início de 2002 ingressei na então Universidade Federal de Goiás – Campus Avançado de Catalão, atual Universidade Federal de Catalão, cursando Pedagogia. Em 2005, concluí minha graduação, e em 2006, passei em um concurso público para professores na rede estadual de educação de Goiás.

Minha primeira experiência com a educação inclusiva ocorreu no ano de 2009, como professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental. A turma possuía 36 alunos, destes, um aluno tinha dislexia, uma aluna apresentava sérios problemas relacionados à visão, de modo que era preciso passar as tarefas no caderno de forma ampliada e com canetinha preta, já que ela enxergava pouquíssimo e não acompanhava a aprendizagem por possuir, também, problemas mentais. Havia, ainda, uma aluna que possuía deficiência intelectual, e outra que tinha distúrbios mentais, sendo que essa última não tinha sequer coordenação motora e falava pouquíssimo, além da idade avançada em relação aos demais estudantes.

Por não ter nenhuma formação voltada para a educação inclusiva à época, foi um desafio muito grande trabalhar com todos esses alunos. Comecei então a conversar com outros professores que possuíam experiências, pedi apoio para a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que muito me ajudou, uma vez que não tinha uma professora de apoio para me auxiliar dentro da sala de aula. Diante de tudo isso, fui procurar ajuda num curso de formação continuada oferecido pela UFG – Campus Catalão. Assim, concluí, em 2009, o curso de especialização em “Educação Especial e Processos Inclusivos”.

Nós professores enfrentamos grandes obstáculos quando nos é colocada a responsabilidade de trabalhar com uma turma na qual existem alunos com algum tipo de deficiência, não porque não queremos trabalhar, mas porque não nos sentimos preparados para tal tarefa. Eu não me sentia preparada para desempenhar o trabalho que me foi colocado, sentia-me frustrada, mas, com ajuda, força de vontade e determinação, consegui realizar meu trabalho com bons resultados no final.

Ao longo dos anos fui me capacitando, sempre procurando realizar alguma formação voltada para a inclusão. Após seis anos sendo a professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental, assumi a função de coordenadora pedagógica durante sete anos. Durante esse tempo, deparei-me com vários desafios na educação inclusiva, no sentido de orientação aos professores regentes, de apoio e de AEE, e na elaboração de ações que realmente fossem inclusivas.

Em 2018, fui modulada como professora de apoio, enfrentando barreiras, porém tentando superá-las. Os anos de 2020 e 2021 foram desafiadores, com a disseminação mundial da Covid 2019, doença causada pelo novo coronavírus, cuja pandemia foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março

de 2020, e trouxe impactos para minha atuação. De repente, estava sozinha, com inúmeras incertezas e sem preparo para enfrentar a nova realidade que estava à minha frente. O mundo teve que entrar em distanciamento e isolamento social, precisamos adaptar-nos a um novo modo de viver, adotando protocolos rígidos de higiene, distanciamento social e *lockdowns* para conter o avanço da doença.

Diante desse cenário, as escolas tiveram que ser fechadas e professores e estudantes começaram a participar de um novo modelo de ensino, com aulas no Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). A maioria das instituições, bem como os professores e os estudantes, não estavam preparados para essa transição. Todos tivemos que nos reinventar, porém, em mim, esse fato gerou sentimentos de ansiedade, incômodo, angústia, além de muitas frustrações e preocupações.

Em 2020, eu acompanhava um estudante que apresentava quadro de epilepsia e déficit cognitivo moderado, ele não tinha acessibilidade a equipamentos como celular e computador, nem acesso à internet. Para atendê-lo e minimizar os impactos gerados pela pandemia, eu me deslocava até a sua casa semanalmente para entregar as atividades de forma impressa e os materiais de apoio pedagógico acessíveis, que auxiliavam a família na forma que deveria conduzir com a realização das atividades.

No ano de 2021, eu atendia dois estudantes com deficiência, um deles com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), má formação cerebral e retardo mental, e outro com Deficiência Intelectual (DI). Esse ano também foi desafiador, as aulas continuavam *online*, mas, apesar desses estudantes terem acesso à internet, a forma de conduzir a aprendizagem deles exigia maior esforço e dedicação, era preciso estimular a participação deles durante as aulas e fazer as adaptações necessárias aos conteúdos ministrados. Mesmo com todas as limitações e dificuldades, esses estudantes conseguiram acompanhar as aulas e adquiriram conhecimento.

Vale destacar que foi notório que, no Brasil, houve um descaso por parte do Ministério da Educação na inserção de estratégias para o ensino remoto de estudantes com deficiência, ficando a cargo dos professores e dos gestores pensarem em ações que incluíssem os estudantes no contexto de crise, ou seja, os professores tiveram que se desdobrar e planejar atividades com todas as características necessárias para dar prosseguimento ao ensino aprendizagem, a fim

de que esses estudantes não tivessem grandes perdas no desenvolvimento cognitivo e social.

Já em 2022, continuei atuando como professora de apoio, dessa vez, atendendo um aluno do Ensino Médio que possuía Deficiência Intelectual. Em 2023, assumi a coordenação pedagógica da escola onde atuo, pois a função de professor de apoio foi extinta, sendo substituída pelo cargo de profissional de apoio, assumido por professores contratados e não mais efetivos.

Nós professores estamos o tempo todo enfrentando barreiras para proporcionar condições necessárias de aprendizagem aos alunos da educação inclusiva. Observa-se então que, muitas vezes, esforçamo-nos para nos adequar ao trabalho com a educação inclusiva, mas, ao mesmo tempo, enfrentamos dificuldades por não termos preparo necessário e suficiente para lidar com as demandas que surgem dentro da sala de aula. Por consequência disso, há o aumento da responsabilidade do professor mediante a demanda proposta pela inclusão escolar.

As dificuldades vivenciadas ao longo dos anos da minha trajetória profissional levaram-me a várias reflexões e questionamentos sobre a educação inclusiva. Senti a necessidade de aperfeiçoar, estudar e adquirir conhecimentos e competências necessárias para educar todos os estudantes de forma eficaz. Assim, ingressei no mestrado com o projeto inicial voltado para pesquisar sobre “Os desafios da educação inclusiva em tempos de pandemia no município de Catalão-Goiás”, porém, em diálogo com minha orientadora, entendemos que poderíamos pesquisar sobre “Formação Continuada de Professores e Docência Inclusiva”, a partir de um projeto de extensão oferecido pela Faculdade de Educação FaE/UFCAT aos professores da rede municipal de Goiandira-Goiás.

Aceitei o desafio, refiz o projeto de pesquisa e a problemática do estudo passou a ser a necessidade de analisar, dentro do contexto de educação inclusiva, o que tem sido problematizado pelos professores participantes do projeto de extensão. Iniciei as leituras, as participações nas formações mensais do projeto, a aplicação dos questionários com os professores, e fui me envolvendo e tomando gosto pela pesquisa, pois os desafios dos participantes eram os que eu enfrentava dentro da sala de aula, logo, ao mesmo tempo, fui percebendo não só as dificuldades, mas também as possibilidades que a educação inclusiva apresenta.

Considerando o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, a partir do contexto do projeto de extensão de formação continuada de professores, os

dizeres dos docentes sobre o processo de inclusão escolar. Os objetivos específicos são: analisar as concepções dos professores sobre o que é inclusão escolar; narrar as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar; conhecer as estratégias adotadas pelos professores para garantir o direito à educação na perspectiva de educação inclusiva e analisar as contribuições que o projeto de extensão trouxe para a prática pedagógica na perspectiva dos professores.

O trabalho está organizado em cinco seções, além desta introdução e da conclusão. Na primeira seção, discorre-se sobre as investigações feitas acerca do tema, para que este trabalho fosse desenvolvido. Na segunda, são discutidas as dificuldades dos professores quanto à educação inclusiva e como acontecem as formações desses profissionais. Em seguida, o foco é a formação desses professores, especificamente em Goiás, e o preparo deles para lidar com a educação inclusiva. A quarta seção descreve todo o referencial teórico, separado por deficiências e suas particularidades. Por fim, a última seção amarra toda essa teoria, a fim de trazer o produto mais viável a essa pesquisa.

Em termos metodológicos, usamos como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de Vigotski¹, a partir da qual descrevemos os procedimentos éticos, a contextualização, o referencial epistemológico que orientou as discussões, os instrumentos de coletas de dados e a metodologia de análise de dados coletados. A opção pela abordagem histórico-cultural de Vigotski justifica-se, entre vários motivos, porque nos fornece uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades.

Para Rossetto (2014, p. 5), “Vigotski nos auxilia a compreender melhor o desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeitos por meio de um processo permanente de interações compartilhadas”. O autor, em sua teoria, conduz o leitor a ter novos olhares acerca do processo inclusivo de alunos com deficiência, pois apresenta uma mudança na concepção de indivíduo e o reconhecimento de uma educação que o contemple em sua totalidade. Assim, percebe-se que suas propostas oferecem instrumentos teóricos para explicar o processo de desenvolvimento humano por meio de uma visão histórico-cultural.

¹ O nome de Vigotski, Lev Semyonovich Vygotsky, tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Optamos por usar a grafia Vigotski, pois é a encontrada na maioria dos livros em Língua Portuguesa.

A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa, o que, posteriormente, irá possibilitar descrever as informações coletadas, valendo-se de impressões, pontos vistas e opiniões. Para Lüdke e André (2003, p. 109), “o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, portanto, tal modelo é de suma importância para coletar dados, tendo em vista que o pesquisador tem contato direto com o pesquisado, possibilitando uma valorização do universo do sujeito. A pesquisa qualitativa responde, estritamente, a questões específicas, trabalhando uma realidade constituída de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. São relações, processos e fenômenos que não podem, simplesmente, serem reduzidos tão somente a operações variáveis (Minayo, Deslandes e Gomes 2001).

Nesse sentido, colocamos a pesquisa-ação participativa como um dos caminhos possíveis para a construção de dados, enfatizando o direto envolvimento e a colaboração dos professores que fazem parte da comunidade pesquisada para que soluções pensadas possam, de fato, transformar algum aspecto da realidade da docência inclusiva. A pesquisa, dessa forma, é premissa básica da educação, inclusive, de acordo com Paulo Freire (1996, p. 29):

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

Pensando nisso, a pesquisa-ação participativa foi tomada como método condutor desta dissertação, por acreditar que não há ensino sem pesquisa e, além disso, quando é feita na coletividade, em que todos os envolvidos se colaboram durante todo o processo, de forma democrática e dialogada, os resultados são evidentes.

A Pesquisa de Ação Participativa faz parte de uma família de metodologias de pesquisa (pesquisa-ação, aprendizagem, etc.), cujo objetivo é perseguir, ao mesmo tempo, a ação e os resultados da pesquisa. Esse último é alcançado através da participação de sujeitos sociais em investigações, ou seja, passam de “objetos” de estudo a “sujeitos” ou protagonistas da pesquisa (Castellanos, 2020, p. 4).

Dessa forma, a pesquisa-ação participativa é uma abordagem útil, pois promove a comunicação entre todos os participantes, levando em conta os problemas e as necessidades dos professores durante a formação continuada, a fim de identificar possíveis meios para solução e eficácia para a inclusão escolar.

Quanto aos procedimentos éticos, esta pesquisa está respaldada em um projeto matricial coordenado pela professora Dra. Dulcéria Tartuci, “Formação de Professores e Práticas Educativas: sujeitos e contextos”, e pelo projeto de extensão local, realizado pela diretora da Faculdade de Educação, Fátima Pacheco de Santana Inácio, atendendo a uma solicitação da Secretária Municipal de Goiandira, Goiás, Carla Cristina Alves de Santana Elias.

O projeto “Formação de Professores e Práticas Educativas: sujeitos, política e contextos” surge da organização de docentes e discentes vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, reunidos pelo interesse e pela dedicação das suas carreiras profissionais às ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na formação de professores. Tem como objetivo investigar a formação de professores e as práticas educativas a partir dos sujeitos, das políticas e dos contextos da educação básica e superior.

Mediante o termo de anuência e de autorização para a realização da pesquisa, devidamente assinado pela Secretária de Educação de Goiandira, autoridade responsável pelas unidades de ensino que compõem o universo deste trabalho, iniciou-se a introdução para a coleta de dados dos participantes da pesquisa. Desse modo, esta pesquisa está pautada nos encontros de formação continuada do projeto de extensão em caráter formativo, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (FaE/UFCAT) aos professores que atuam na rede municipal de Goiandira-Go.

Para o projeto de extensão foram realizados seis encontros formativos, que se iniciaram em março de 2022 e terminaram em novembro do mesmo ano. As datas das formações foram estabelecidas, *a priori*, para a última sexta-feira de cada mês. Os encontros foram realizados no período vespertino, das 13h às 17h, na sede da Escola Municipal Santa Maria Goreth III, no município de Goiandira. Essa organização foi acordada com a Secretaria de Educação do município, que possibilitou a dispensa às aulas para a frequência ao curso de formação, assim como toda a organização interna, do espaço/tempo, para que os encontros acontecessem. O curso de formação foi ofertado não só aos professores regentes,

mas para todos que fazem parte do universo escolar, até mesmo a secretária de educação participou de todos os encontros. Os temas abordados foram definidos a cada encontro, cumprindo o desejo expresso pelos professores e participantes, os quais se realizaram da seguinte forma:

- 1º Encontro: Direito à Educação;
- 2º Encontro: Autismo;
- 3º Encontro: Bidocência e Ensino Colaborativo;
- 4º Encontro: Deficiência Intelectual e Letramento;
- 5º Encontro: Deficiência Visual e Surdez;
- 6º Encontro: Adaptação Curricular.

No segundo encontro da formação, em conversa informal, foram apresentados aos professores o objetivo desta pesquisa, a fim de esclarecer aos envolvidos sobre o que pretendíamos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. Nessa ocasião, foi solicitada a autorização para a realização da coleta de dados.

Por sua vez, os procedimentos de construção e análise de dados devem ter relação com os objetivos da pesquisa e possibilitar rigor no processo da investigação. No caso desta pesquisa, optamos por utilizar como procedimentos de recolha de dados o questionário, pois ele nos oferece informações sobre o universo investigado e contribui com a construção da base de dados dos estudos. Recorremos a esse instrumento com o objetivo de obter informações gerais sobre os desafios, as angústias e as estratégias adotadas pelos professores participantes da pesquisa em relação à inclusão escolar.

A cada encontro foi aplicado um questionário com questões abertas, para que os professores pudessem expressar sobre suas vivências, relatando as dificuldades vividas em relação à inclusão escolar e às estratégias utilizadas por eles para garantir o direito à educação na perspectiva de educação inclusiva. As perguntas dos questionários foram elaboradas de forma a permitir aos professores liberdade de escrever suas opiniões, sentimentos, expectativas e situações vivenciadas. De acordo com Günther (2003, p. 7):

Uma estrutura bem pensada contribui significativamente para reduzir esforço físico e/ou mental do respondente, além de assegurar que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados numa ordem que sugira uma “conversa com o objetivo”, mantendo-se o interesse do respondente de continuar. Antes de mais nada, focalizar-se no objetivo da pesquisa, nas

perguntas que o pesquisador quer responder por meio dela. Saber claramente por que está incluindo cada item no instrumento. Saber que as respostas implicam para o andamento da pesquisa.

Nesse sentido, as perguntas dos questionários foram elaboradas com muito cuidado, levando em consideração, principalmente, os objetivos da pesquisa, para que, da maneira mais adequada possível, tivéssemos as informações necessárias para a posterior análise de dados.

Ao final do curso de extensão foi aplicado aos participantes um questionário *online*, pelo *Google Forms*, para que eles pudessem avaliar o curso, mapeando os pontos nos quais alcançamos os objetivos e aqueles que precisaremos melhorar, de modo que seja possível o encaminhamento de soluções para a melhoria dos futuros encontros. Nesse questionário, optamos também por saber dos cursistas o que sua participação ali contribuiu para a sua formação como professor e de que forma isso ocorreu, além de questionar se a formação trouxe melhoras na prática pedagógica e contribuiu para melhorar seu desempenho docente.

Para exploração de mais informações a respeito do perfil dos participantes, fizemos também a análise dos questionários aplicados pela equipe do projeto de extensão aos docentes, em que pudemos obter dados importantes quanto à formação e à atuação dos professores.

O contato entre educadores e pesquisadora foi estabelecido. Durante todo o processo investigativo houve uma preocupação em estabelecer uma relação de colaboração, de respeito e de interesse com o campo pesquisado. Como observa Minayo, Deslandes e Gomes (2001), é fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas manifestações no interior da comunidade pesquisada. Nesse contato, foram recolhidos os Termos de Aceite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Durante as formações, houve uma rotatividade dos professores, o que se deu pelo fato de mais de 70% dos educadores terem contratos temporários, muitos deles, com menos de seis meses de tempo de serviço, ou seja, não há vínculo empregatício e é sem garantia de estabilidade e possibilidade de progressão na carreira, sem ter a certeza da continuidade de suas atividades. Essa é uma realidade da educação pública brasileira, o quadro de docente está sempre mudando, o que é danoso tanto para os professores quanto para os estudantes,

além disso, tem prejudicado o andamento das formações continuadas, o trabalho colaborativo e a qualidade do ensino-aprendizagem.

Em número, temos que a rede municipal de educação de Goiandira, no ano de 2022, possuía trinta e três professores regentes, destes, 26 aceitaram participar da pesquisa.

SEÇÃO I – A TESSITURA DO CAMINHO INVESTIGATIVO

Nesta seção, descrevo e justifico a opção metodológica desta pesquisa, a modalidade selecionada para a produção dos dados, o contexto e os participantes da investigação. A pesquisa proposta, cujo tema é “Formação Continuada de Professores e Docência Inclusiva”, nasceu, como já dito anteriormente, a partir do Projeto de Extensão “Formação continuada de professores para o fortalecimento da inclusão escolar”, ofertado pela FaE/UFCAT aos profissionais da educação da rede municipal de educação de Goiandira-Goiás. O projeto de extensão surgiu a partir das reivindicações dos professores que estavam enfrentando dificuldades para promover a inclusão, de fato, e garantir o aprendizado de todos os alunos na escola.

O referido projeto de extensão teve como objetivo oportunizar aos professores uma formação continuada por meio de estudos e reflexões sobre a inclusão escolar na rede pública de ensino e favorecer o desenvolvimento de práticas colaborativas que pudessem subsidiar a organização de atividades inclusivas a serem utilizadas durante e depois da execução do projeto. Essas proposições vêm ao encontro do nosso objetivo geral, que é analisar a percepção dos professores participantes do curso de formação continuada sobre o processo de inclusão escolar, então, a partir do projeto de extensão, foi criado o projeto Formação Continuada de Professores e Docência Inclusiva.

Com a implantação das políticas públicas para inclusão educacional, um amplo conjunto de direitos devem ser garantidos às pessoas com deficiência. Em 2015, foi aprovada no Brasil a Lei do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Nela, assegura-se que a inclusão social de pessoa com deficiência deve se dar em diferentes âmbitos da sociedade e em condições de igualdade. O capítulo IV da legislação é voltado inteiramente à temática de educação, o qual fala que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades (Brasil, 2015). É preciso garantir que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham o mesmo acesso à educação. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, asseguradas ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais,

segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 02).

Nesse sentido, a educação inclusiva é garantida, também, por outras leis, como a Constituição Federal e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), entre outras. Quando analisamos as leis que garantem a inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino, percebemos a necessidade de um olhar mais criterioso acerca de como a sociedade tem participado desse processo.

1.1 A formação continuada

Uma das formas de garantir, de fato, a inclusão escolar é a formação continuada do professor (Capellini e Mendes, 2007; Salgado, 2018; Oliveira, 2009, é preciso entender a formação como processo contínuo e permanente de aprendizagem que articule teoria e prática, que envolva a problematização da realidade e a busca por sua resolução e reflexão sobre a práxis pedagógica. Diante disso, faz-se entender a necessidade de refletir sobre a formação docente, não basta apenas conhecimentos, teorias, é preciso garantir que os professores se apropriem desses conhecimentos, transformem-se e transformem suas práxis pedagógicas.

Sabemos que a formação continuada contribui para a evolução constante do trabalho docente, logo, urge oportunizar aos professores formações, estudos e reflexões sobre inclusão escolar, as quais devem ser encaradas pelos educadores como grandes aliadas ao trabalho docente, pois elas favorecem a criação de novos ambientes e a melhoria nas práticas pedagógicas (Oliveira, 2022 Bueno, 2019 Nóvoa, 1995).

Ao falar de inclusão de alunos com deficiência dentro da sala de aula regular, em alguns momentos, quando os processos de inclusão são legalizados, tem-se a crença de que os problemas estão resolvidos, superados. Porém, a realidade é outra, observa-se que há um longo caminho a percorrer para que haja a efetivação de uma educação de qualidade para todos. São inúmeros os desafios encontrados no processo de implantação da política de educação inclusiva no Brasil, e escutar dos professores como está acontecendo esse processo, quais são as barreiras e os

desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para a superação desses desafios, é essencial para compreender o processo.

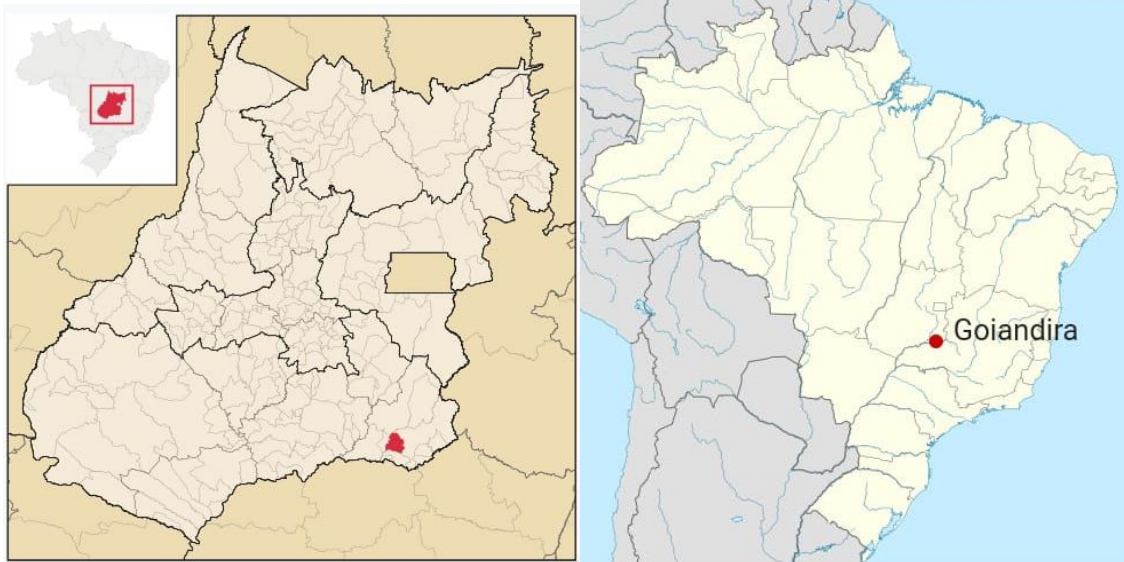
De um modo geral, a educação inclusiva tem trazido inquietações e insegurança, além de ser um desafio para os professores que se sentem despreparados para efetivar a inclusão escolar. Partindo desse pressuposto, a problemática deste estudo está ligada à necessidade de analisar, dentro do contexto de educação escolar inclusiva, o que tem sido problematizado por esses professores.

1.1.1 Contexto da pesquisa

Para o pesquisador, é importante considerar o ambiente em que está inserido seu objeto de pesquisa para perceber claramente a localidade, as questões econômicas, sociais e culturais que influenciam diretamente sobre a comunidade em que o projeto pretende atuar. Para Almeida (2016), é preciso conhecer bem o local de pesquisa, tanto o contexto macro como o micro, já que saber onde “os participantes destes trabalhos estão inseridos possibilita ao pesquisador aproximar-se do seu objeto de interesse. [...] os aspectos históricos e culturais que influenciam a constituição existencial dos sujeitos podem representar os indícios da construção do conhecimento” (Almeida, 2016, p. 20).

Sendo assim, além de conhecer os participantes, fazemos aqui uma breve contextualização do espaço onde eles atuam. Os professores participantes da pesquisa são vinculados à Secretaria Municipal de Goiandira, que é um município brasileiro do Sul do Estado de Goiás, e seus habitantes são denominados goiandirenses. Abaixo está a localização do município em relação ao estado de Goiás e ao Brasil.

Figura 1: Localização da cidade de Goiandira no mapa de Goiás e no mapa do Brasil

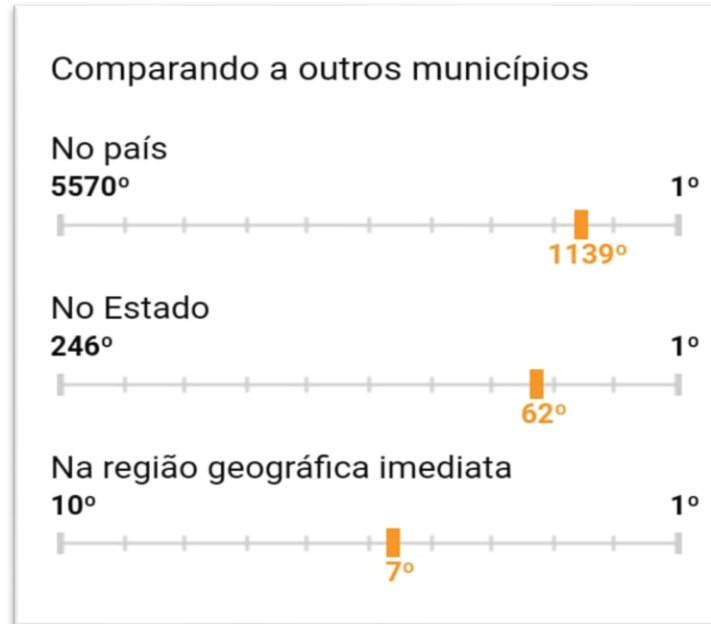


Fonte: Wikipédia, editado pela autora (2022).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município se estende por 569.917 km², e contava uma população estimada de 4.973 habitantes no último censo, em 2022. A densidade demográfica é de 8,73 habitantes por km² no território do município. É vizinha dos municípios de Catalão, Nova Aurora e Cumari. Goiandira se situa a 16 km a norte-oeste de Catalão, a maior cidade dos arredores. Em toda a região, a atividade econômica predominante é o setor agropecuário.

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,6%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 62 de 246. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 1.139 de 5.570, conforme Figura 2.

Figura 2: Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade – 98,6%



Fonte: IBGE (2023).

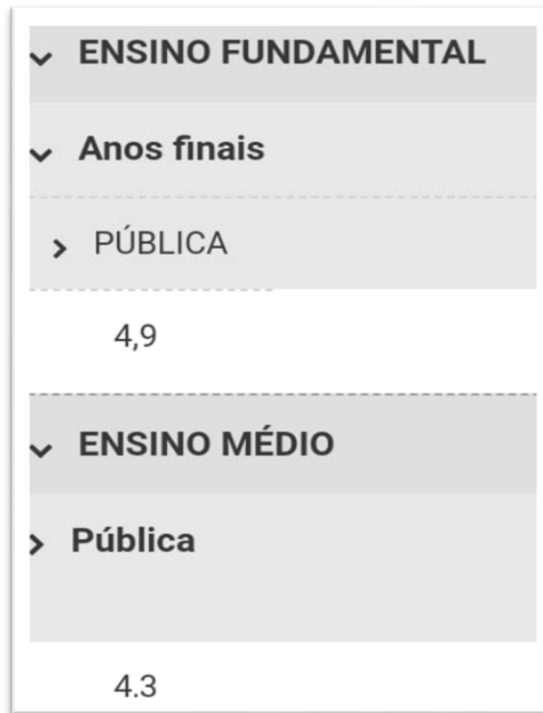
O município possui uma Creche Municipal – Santa Maria Goretti (Unidade I), que atende Berçário I e II e Maternal I e II; uma Escola Pré-Escolar Municipal - Santa Maria Goretti (Unidade II), com Jardim I, Jardim II e 1º ano (1 turma); uma Escola Municipal de Ensino Fundamental para os anos iniciais - Santa Maria Goretti (Unidade III), com tempo integral, que atende alunos do 1º ao 5º ano. Além dessas escolas municipais, a cidade conta com mais duas estaduais, sendo uma escola de Ensino Fundamental II, que funciona em tempo integral, e uma que trabalha apenas com alunos do Ensino Médio.

As escolas municipais não possuem o AEE, apenas oferecem professores de apoio aos alunos que possuem alguma deficiência e tenham o laudo médico, que, no total, somaram 10 alunos no ano de 2022. Os tipos de deficiências eram: retardo mental, autismo e síndrome de Down, sendo que a maioria dos laudos estão relacionados ao autismo. Ao todo, as escolas municipais atenderam 526 alunos no ano de 2022 e possuíam um quadro de 33 professores regentes e 9 de apoio modulados. A educação na rede pública desse município obteve um Ideb² de 4,9 em

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre a

2021, no Ensino Fundamental, alcançando a 174ª posição no *ranking* dos 246 municípios do estado de Goiás, e 4,3 no Ensino Médio, como mostrado na Figura 3:

Figura 3: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB



Fonte: INEP (2022).

Nesse contexto regional e educacional é que se inserem os professores do universo desta pesquisa. A seguir, iremos discorrer sobre a seleção desses participantes.

1.1.2 Seleção dos participantes da pesquisa

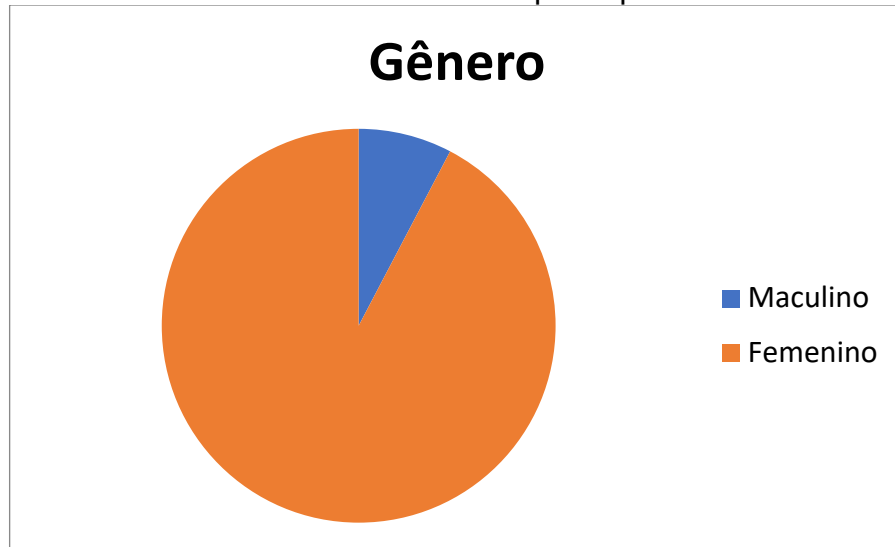
O critério de seleção dos participantes da pesquisa contou com a necessidade de todos serem professores regentes de classe comum, professores de apoio à inclusão, coordenadores pedagógicos e gestora que participaram do Projeto de Extensão “Formação continuada de professores para o fortalecimento da inclusão escolar” ofertado pela FaE/UFCAT aos profissionais da educação da rede municipal de educação de Goiandira. Esse grupo foi definido em função do problema e do objetivo desta pesquisa. Para Gatti (2005), os participantes devem ter alguma

aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das Médias de Desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (INEP, 2022).

vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. A escolha também se apoia nos princípios epistemológicos e éticos que guiam esse estudo.

Os gráficos abaixo (1, 2 e 3) mostram os dados dos participantes, como gênero, grau de escolaridade e área de atuação.

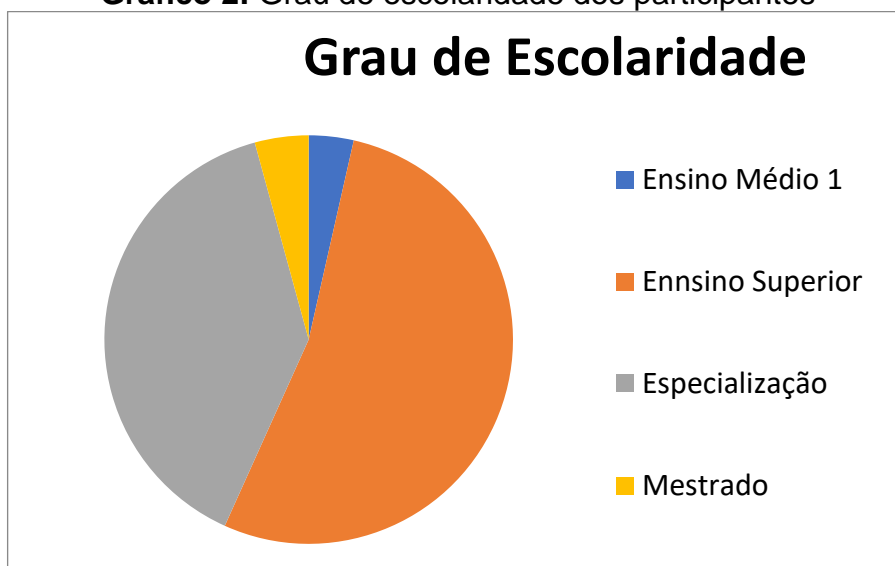
Gráfico 1: Gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que 92% dos participantes da pesquisa são do sexo feminino e 8% do sexo masculino.

Gráfico 2: Grau de escolaridade dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O grau de escolaridade dos participantes foi definido da seguinte forma: 53,6% possuem Ensino Superior; 39,3%, especialização; 3,6%, mestrado e 3,6% possuem o Ensino Médio.

Gráfico 3: Área de atuação dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A área de atuação dos participantes da pesquisa foi constituída de 78,6% de professores regentes, sendo um total de 22; 02 professores de apoio, totalizando 7,1% dos participantes; 3,6% é diretor escolar (01); 3,6%, coordenador pedagógico (01) e 7,1% (02) ocupam outras funções dentro da unidade escolar.

1.1.3 Etapas de análise de dados

Para procedermos à análise dos dados, optamos por utilizar a técnica da Análise de Conteúdos ou AC, de Bardin (2009). De acordo com a autora, os dados podem ser interpretados, absorvidos, compreendidos e generalizados, dando abertura para diferentes significados. A análise busca, por meio de dados coletados com os docentes, refletir sobre os desafios no processo de inclusão escolar e os impactos da formação para aprimoramento do exercício da docência. Ademais, a análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2009).

Na pré-análise, ocorre a organização e a sistematização do material a ser analisado a partir da estruturação de hipóteses, dos objetivos e da elaboração dos indicadores. Nessa etapa, a leitura “flutuante” é importante, pois, segundo Bardin (2009), consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Após a leitura flutuante, é feita uma leitura mais cuidadosa, com vista a interpretação detalhada de cada dado (Bardin, 2009).

A segunda fase da análise dos dados é a exploração do material, na qual os dados são organizados por temáticas, as unidades de registro são identificadas e, a partir daí, originam-se as categorias de análise, ou seja, serão realizados os recortes, a seleção de regras de contagem, a enumeração e a escolha das categorias, com a finalidade de interpretar as respostas e destacar as mais importantes (Bardin, 2009).

Por fim, o tratamento dos resultados se dá a partir da organização dos dados, fazendo um breve levantamento deles, classificando-os em eixos temáticos, conforme os referenciais teóricos e, após, apresentando os resultados alcançados em cada uma das categorias de análises criadas. Feito isso, no próximo capítulo, discorreremos sobre a literatura deste tema para que, por meio dela, seja possível obter resultados na pesquisa.

SEÇÃO II – ESTUDOS CORRELATOS: TEMÁTICAS E DESDOBRAMENTOS

A presente seção faz uma revisão bibliográfica da literatura pertinente ao tema. Dessa maneira, foram selecionados autores que trabalham com a formação continuada de professores e a inclusão escolar, procurando pontuar a importância dessa formação e os desafios que eles enfrentam frente ao processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE). O levantamento de estudos correlatos empreendidos neste trabalho esteve, inicialmente, circunscrito às produções científicas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTB), com enfoque na formação continuada e docência inclusiva.

2.1 Formação de professores e os desafios da docência inclusiva

Nas últimas décadas, a legislação vigente, no que concerne à inclusão, vem sendo, aos poucos, aprimorada, legitimando um trabalho pedagógico que favoreça a participação de todos, independente de suas condições físicas, psicológicas e sociais, promovendo a educação de todos.

Quando analisamos as leis que garantem a inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases - nº 4.024/1961, nº 5.962/1971 e nº 9.394/1996; Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990; Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015), percebemos a necessidade de um olhar mais criterioso acerca de como a sociedade tem participado desse processo. Sabemos que a escola é o princípio de onde o processo de inclusão se desenvolve, por isso é importante avaliar as práticas pedagógicas, os conhecimentos dos professores e até mesmo os desafios que eles enfrentam no processo de inclusão escolar.

Dentre os vários desafios encontrados para uma efetiva inclusão escolar, podemos citar a formação de professores, afinal, muitos se sentem despreparados quando recebem em sua sala de aula alunos com deficiência. Com a efetivação de políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino, os professores alegam que suas dificuldades para a prática inclusiva estão no fato de não estarem preparados para atuarem com crianças e jovens com deficiência,

pois não receberam formação para tal. Vale destacar que a formação continuada é um dos principais instrumentos para a concretização de uma educação de qualidade para todos, uma vez que contribui de forma significativa para a atuação prática em sala de aula.

A formação continuada de docentes para uma escola que inclui todos os alunos com veracidade deve ser baseada em busca constante de novos conhecimentos com vistas à evolução da sociedade, respeitando aspectos referentes aos valores sociais, aos direitos e deveres do cidadão (Escobar, 2018, p. 25).

Portanto, a formação inicial é insuficiente para abranger as demandas sociais, que são exigentes e estão em contínuas transformações, é preciso um processo formativo continuado para atender às normas vigentes e atender, na prática, as demandas da sociedade.

Diante do exposto, o levantamento bibliográfico teve como objetivo identificar, em âmbito nacional, estudos que correlatam sobre a importância da formação continuada de professores e os desafios e entraves que eles enfrentam frente ao processo de inclusão do público da educação especial no ensino regular. A pesquisa torna-se relevante no campo do conhecimento científico, pois busca analisar o que tem sido publicado cientificamente a respeito da temática em questão.

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou de uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado (Fernandes-Rios e Buena-Casal, 2014, *apud* Koller, 2014, p. 56).

A revisão sistemática, portanto, possibilita ao pesquisador, por meio de resultados, um direcionamento de quais áreas, dentro de determinado assunto, precisam ser exploradas ou até mesmo necessitam de uma intervenção. Sendo assim, para esta pesquisa, foi realizada uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³, coordenada pelo Instituto Brasileiro de

³ Desenvolvida e coordenada pelo IBICT, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, além de integrar os sistemas de informações de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a

Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT)⁴, em três etapas: busca por descritores, seleção por relevância do tema e análise de conteúdo.

O levantamento realizado teve como foco o período compreendido entre 2015 e 2022, que foi delimitado e leva em consideração os possíveis impactos da Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBI), Lei nº 13-146, de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Para além de conceitos de deficiência, a LBI trata de diversas ferramentas para garantir que os direitos das pessoas com deficiência possam ser respeitados e elas tenham uma educação mais justa e inclusiva.

O capítulo que concerne aos direitos à educação estabelece várias ações que, direta ou indiretamente, representam um impacto significativo nos currículos de formação inicial para que o perfil do aluno egresso se pautem numa perspectiva inclusiva de educação. Em se tratando de formação de professores, a LBI, no art. 28, inciso X, fala sobre a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas de formação continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015). Observa-se que muitas das proposições contidas na referida lei também impactam projetos de formação continuada, uma vez que é preciso propor ações, junto com os professores em serviço, que viabilizem a concretização de uma escola mais inclusiva.

Para padronização e organização da busca foram utilizados os seguintes descritores, usando o operador *booleano and*: Formação de Professores – Inclusão escolar – Desafios Inclusivos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1: Descritores de busca

Busca	1º termo	booleano	2º termo	booleano	3º termo	Nº de dissertações	Nº de teses
BDTD	Formação continuada de professores	<i>and</i>	Inclusão Escolar	-	Desafios	160	49
BDTD	Formação continuada de	<i>and</i>	Inclusão Escolar	<i>and</i>	Desafios Inclusivos	46	9

comunidade brasileira de Ciências e & Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando visibilidade à produção científica nacional.

⁴ O IBICIT, Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia, coleta e disponibiliza apenas título, autor, resumo, palavra-chave, ou seja, os dados da pesquisa (teses e dissertações), assim, os trabalhos completos permanecem para consulta nas instituições onde ocorreram suas defesas.

	professores						
BDTD	Formação de Professores	and	Inclusão Escolar	and	Desafios Inclusivos	89	20

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após o levantamento de dados a partir das palavras chaves e a delimitação do tempo, optei por selecionar teses e dissertações utilizando as três palavras chaves: “Formação de Professores *and* Inclusão Escolar *and* Desafios Inclusivos”, pois essas três combinações seriam mais relevantes para o tema deste estudo.

Em seguida, foi realizada uma análise com base nos títulos de todos os trabalhos encontrados, excluindo-se aqueles que não sugeriam vinculação entre as expressões formação de professores, inclusão escolar e desafios inclusivos. Das 109 produções encontradas, sendo 89 dissertações e 20 teses, 82 foram eliminadas, uma vez que não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidas.

Como critérios de inclusão dos trabalhos elencou-se: trabalhos em Língua Portuguesa que possuíam arquivo completo e disponível; teses e dissertações que contemplem no título pelo menos duas das palavras-chaves e que tivessem o foco na formação continuada de professores; e recorte temporal (2015-2022). Os critérios de exclusão correspondem a todos aqueles que não abrangem os de inclusão. De estudos repetidos ou duplicados foram considerados apenas o mais recente.

Na segunda etapa, foi realizada a leitura dos resumos das 27 produções selecionadas, das quais foram excluídas 17 por não aproximarem do objeto de estudo desta pesquisa, já que não contemplavam sobre a importância da formação continuada para a efetivação da inclusão escolar, o foco era somente na educação inclusiva, não levando em consideração a formação de professores. Ao final, somente 10 produções foram selecionadas para leitura e análises, dentre elas, 08 dissertações e 02 teses. Os dez trabalhos analisados, a partir de seus resumos, apresentaram ser pertinentes à realização deste estudo, uma vez que apontavam aspectos referentes ao tema da minha pesquisa.

Para analisá-los, as informações foram registradas sucintamente, destacando: títulos e autores, palavras-chave ano de publicação, local, resumos, objetivos, procedimentos de coletas de dados, participantes e resultados encontrados.

2.2 Resultados e discussões

Os dez trabalhos selecionados para compor as análises da presente pesquisa estão dispostos na Tabela 2, separados por: título, autor, categoria, local de publicação e ano.

Tabela 2: Artigos Selecionados

Título	Autor	Categoria	Instituição	Ano da publicação
A formação de professores e dificuldades acadêmicas e inclusão de alunos surdos em escola estadual	Lino, Carla Cristina Tescaro Santos	Dissertação	UFSC	2015
A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA	Sewald, Silvana	Dissertação	UNIOESTE	2020
A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	Dantas, Priscila Ferreira Ramos	Tese	UFRN	2016
Desafios na formação docente para inclusão de alunos surdos no IF Sertão – PE	Barros, Maria Patrícia Lourenço	Dissertação	UFBA	2018
Educação para diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente	Dias, Joselito Batista	Dissertação	Universidad e Católica de Santos	2020
Formação continuada de professores: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino	Escobar, Neiva Terezinha Chervenski	Dissertação	UFN	2018
Inclusão escolar e pesquisa em educação: desafios para a formação continuada de professores	Edling, Priscila dos Santos	Dissertação	UNISINOS	2019
Necessidades formativas de professores da educação básica, especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios	Salgado, Lenice de Fátima Guedes	Dissertação	PUC-SP	2018
Necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental II quanto a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial	Miranda, Luciene Helena Mendes de	Tese	PUC-SP	2020

O desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da rede estadual da região leste de Goiânia	Rezende, Lucelena Dias	Dissertação	PUC-GOIÁS	2018
--	------------------------	-------------	-----------	------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nessa etapa, foram realizadas descrições dos estudos selecionados para análise, apontando os aspectos referentes à formação continuada de professores e sua atuação mediante a inclusão escolar e os desafios encontrados. Considerando os temas abordados pelas teses e dissertações, optei pela organização e análise dos textos selecionados em categorias temáticas, na tentativa de responder ao objetivo desta pesquisa, distribuídos conforme a Tabela 3:

Tabela 3: Distribuição dos textos por categorias de análise temática

Categorias	Quantidade	Dissertações	Teses
1. Formação Continuada de Professores	6	4	2
2. Desafios na Formação Docente para inclusão	2	2	-
3. Educação Para A Diversidade	2	2	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na primeira categoria, denominada Formação Continuada de Professores, seis pesquisas trazem, pontualmente, a problemática do estudo, enfatizando a importância da formação continuada e a falta de uma formação adequada para os professores que atuam com alunos público-alvo da educação inclusiva. A primeira pesquisa é de Silvana Sewald (2020), que se vincula à formação de professores e à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e tem como objetivo analisar a relação entre a formação de professores e a OTP destinada aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em seu trabalho, a autora recorreu à pesquisa bibliográfica, juntamente com análise de documentos e de dados provenientes de questionários. Participaram da pesquisa onze professores, de três escolas, sendo quatro professores regentes, quatro professores de apoio e três professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, com o propósito de compreender aspectos ligados à formação acadêmica, ao tempo de atuação na docência e às questões referentes à formação continuada e à OTP.

Diante da análise do modelo de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no município de Francisco Beltrão, no estado do Paraná, identificou-se que há a oferta de cursos de formação continuada para os professores, mas essa prática não se categoriza como uma política pública de formação continuada. A maioria dos professores entrevistados afirmaram buscar, individualmente, conhecimentos a respeito do Transtorno do Espectro Autista, a fim de contribuir com a prática desenvolvida em sala de aula, já que foi constatada a necessidade de uma formação que contemple a participação dos professores que trabalham com TEA.

Para Sewald (2020), é preciso promover momentos de discussão e troca de experiências entre os professores, ora feito nas escolas, ora em espaços externos, com profissionais especialistas na área. Além disso, expõe que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular requer dos professores, da escola e das políticas públicas uma atitude de mudança, buscando encontrar caminhos que contribuam para o desenvolvimento da verdadeira inclusão, além de proporcionar aos alunos uma educação autônoma e crítica, para que possam compreender e transformar a realidade em que vivem.

Um outro estudo, de Escobar (2018), procurou compreender, a partir do discurso do professor, quais são as contribuições da formação continuada, seus desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino no município de Alegrete, Rio Grande do Sul. A amostra foi composta por quatorze professores da rede municipal, que realizam docência com alunos que participam do processo de inclusão. A pesquisa feita com aplicação de questionários e rodas de conversas reflexivas mostra algumas fragilidades na formação para o exercício eficiente da prática docente com a inclusão escolar no que se refere às contribuições da formação continuada com abordagem focada em adequações de currículo, conhecimento da história e das questões legais do processo inclusivo de alunos com deficiência na escola regular.

Os resultados indicam que os professores devem ter oportunidades para estarem em constante formação e devem conhecer as políticas públicas e a evolução histórica do processo inclusivo. Esse estudo também apresenta a necessidade de uma formação docente adequada, para a autora, é preciso criar espaços de debates e discussões da prática pedagógica com alunos inclusos, além de possibilitar uma formação continuada mais qualificada, com o auxílio de

profissionais especializados que possam contribuir para a atualização e o suporte dos docentes.

Salgado (2018), por sua vez, investiga as necessidades formativas de professores de educação básica especial que atuam na perspectiva da educação inclusiva, na rede pública do município de Diadema, no estado de São Paulo, com a finalidade de oferecer subsídios para a formação permanente em serviço em que tais necessidades sejam objeto de análise e reflexão. O estudo buscou construir um marco teórico que conjugasse a definição e a problematização de conceitos de educação especial, inclusão, desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo, formação e necessidades formativas com as reflexões e a dialogia presentes nas interlocuções do grupo de discussão, reveladoras de conhecimentos, dilemas e experiências que alicerçam a práxis desses profissionais, confrontando tais dados com o histórico da Educação Especial do município.

Segundo a pesquisadora, é possível dizer, mediante as análises, que a educação tem avançado na conversa com a diferença e reconhece progressos na legislação brasileira concernentes à garantia dos direitos da pessoa com deficiência, o que implica na resignificação da educação especial e da atuação dos professores de educação básica especial. Apesar disso, foi identificada a insuficiência de políticas públicas direcionadas à formação desse profissional. A ausência de uma diretriz formativa concisa e a escassa oferta de formação por parte da Secretaria de Educação constituem alguns fatores que têm deslocado a formação para a participação em pós-graduações e aprimoramentos ofertados pela esfera federal, tendo como viés predominante a modalidade à distância (EAD).

Ademais, a promoção de cursos de curta duração não tem sido direcionada extensivamente a todos os profissionais e, quando ocorre, é às próprias expensas do professor. A pesquisa de Salgado (2018) deixa claro que é relevante estabelecer a formação permanente em serviço e, ao professor, devem ser conferidos encorajamento e motivação, para seguir inovando e colaborando na construção da cultura escolar inclusiva.

No quarto estudo analisado, Miranda (2020) demonstra convicção que, para uma escola inclusiva, o sistema educacional foi e continua sendo um desafio, corroborando que são necessárias transformações no pensar e no ensinar para todos os envolvidos no meio escolar. A pesquisa foi desenvolvida na Diretoria de Ensino de Mogi das Cruzes, em três grandes escolas, tendo como objetivo investigar

as necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental II com relação às práticas pedagógicas voltadas para alunos com PAEE. Pautada nessas informações, a pesquisadora elaborou um programa de formação direcionado para as necessidades formativas.

Diante de todo trabalho realizado durante a pesquisa, Miranda concluiu que as desfavoráveis condições de trabalho, as dificuldades experienciais e os insuficientes subsídios ofertados durante a formação inicial e continuada dos professores de Ensino Fundamental II comprometem o bom andamento do trabalho docente. Ela ressalta ainda que esses educadores não têm suas necessidades formativas atendidas para que eles possam levar, para a sala de aula regular, práticas pedagógicas que levem em consideração os alunos público-alvo da educação especial.

Em vista dessas colocações, a autora evidencia que o professor precisa de um processo formativo que traga informações pertinentes à sua unidade escolar, que promova reflexões para planejar e propiciar ambientes de aprendizagem para todos os alunos da escola, valorizando a diversidade encontrada no contexto escolar.

Em mais um trabalho selecionado para análise, Dantas (2016) faz uma pesquisa com enfoque na prática reflexiva como elemento imprescindível na formação docente na perspectiva de inclusão escolar. A tese contida é a de que a formação continuada de docentes fundamentada em uma abordagem reflexiva permite ao professor analisar seu fazer pedagógico e pode ser fator colaborativo na construção de respostas educativas diversificadas que atendam ao processo de inclusão escolar.

No processo de análise de dados da pesquisa realizada em uma escola do sistema municipal de ensino de Natal, com três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e uma coordenadora pedagógica, a autora evidenciou que a prática reflexiva pode, de fato, trazer contribuições para a formação docente, promovendo o desenvolvimento profissional na medida em que provoca o questionamento sobre a própria ação de ensinar. Além disso, desenvolve o autoconhecimento, a autoanálise e a autoavaliação, conduzindo a um desencadear de revisão de concepções e reconstrução de práticas com vistas à inclusão escolar. O estudo aponta que o processo de formação continuada vinculada ao fazer docente, por meio de atitudes colaborativas, críticas e reflexivas entre as

professoras, tendo a escola como palco de sua efetivação, contribui para que os professores repensem e reelaborem suas ações.

Lino (2015), por sua vez, propôs analisar a inclusão de alunos surdos na escola regular e a existência ou não de dificuldades acadêmicas apresentadas, considerando a formação dos professores em exercício de uma escola pública localizada na cidade de Londrina, no Paraná. Os relatos dos participantes demonstram que eles não foram preparados para atuarem com alunos com deficiência na formação acadêmica inicial ou mesmo na formação em serviço.

Quando se trata de discussões a respeito da formação continuada de professores, muitos são os conflitos e as justificativas sobre a atuação desses profissionais em um momento de avanços tecnológicos, reorganização de suas práticas pedagógicas e busca sobre sua identidade. Nesse sentido, Lino (2015) assinala a importância de uma formação adequada para os professores que atuam com alunos com NEE. Ademais, embora haja muitas considerações pesquisadas sobre a formação de professores para atuarem com alunos surdos em salas comuns, a maneira como a política de inclusão educacional está sendo implantada em diversos contextos nos mostra a falta de formação adequada para esses professores.

No contexto dessas investigações, as quais mostram a importância do processo de formação docente para efetivação da inclusão escolar, ficou evidente que ainda faltam políticas públicas eficientes, diretrizes para formação continuada, dinâmica e prática que proporcionem ações formativas sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. A formação continuada é essencial na construção do saber docente, abre possibilidades para que a ação pedagógica seja problematizada e fundamentada no cotidiano escolar e na escola, no sentido de re(construir) conhecimentos e teorias, criando possibilidades de uma nova prática educativa. A segunda categoria de análise, intitulada “Desafios da Formação Docente para Inclusão”, abrange duas dissertações que apresentam as contradições e os desafios que perpassam pela educação enquanto política de formação de professores.

Rezende (2018) assinala que a formação do professor é um dos requisitos importantes para a garantia e a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência na educação. Em sua pesquisa, é analisado se o processo de formação continuada de professores voltado para a educação inclusiva contribui, de fato, com a inclusão de

alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais da Região Leste de Goiânia, Goiás. Segundo a autora, vários são os desafios enfrentados pela comunidade escolar, enquanto há outros a vencer e conquistar, tanto na ação do professor como na efetivação de políticas públicas que desafiam a comunidade a pensar em uma educação que não apenas reconheça as diferenças, mas faça valer os princípios dos direitos humanos.

A pesquisa sinalizou que barreiras arquitetônicas dificultam o acesso à escola do aluno com deficiência, faltam adequações no espaço físico que são consideradas essenciais para a autonomia e a dignidade do aluno. Além disso, há pouco envolvimento das famílias no processo escolar do seu filho, falta consciência coletiva em vislumbrar a ineficiência do sistema educacional, falta política de inclusão e há um distanciamento do órgão gerenciador das ações formativas junto às escolas inclusivas.

Na política de formação continuada, as respostas sinalizam que ela deve se estender a todos os funcionários, do porteiro ao diretor da escola e, posteriormente, estender-se aos pais, a fim de padronizar o conhecimento e o tratamento dados aos alunos inclusivos. É preciso repensar o modelo atual de formação como estratégia para otimizar o acesso às qualificações necessárias ao processo de inclusão, pois é importante a inclusão do professor enquanto coparticipante da formação, em termos de conhecimentos e metodologias inovadoras associadas à ação empática do processo inclusivo, alicerçada no cumprimento das políticas públicas. Rezende (2018) indicou a necessidade do envolvimento presencial do grupo da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE/GO) junto às instituições escolares, como forma de fortalecimento das ações inclusivas e comprometimento com o processo ensino aprendizagem do professor e do aluno com deficiência.

Um outro estudo, Barros (2018), vem refletir acerca dos desafios enfrentados no processo de inclusão dos estudantes surdos no IF Sertão de Pernambuco. Por meio de pesquisa documental, oficinas e aplicação de questionários aos professores, a autora mostra que o maior desafio constituiu na comunicação com os surdos, uma vez que muitos docentes não tiveram oportunidade, durante sua formação acadêmica, de estudar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), logo, é necessário, urgente e pertinente que as instituições de ensino garantam e viabilizem

condições de participação dos docentes nos momentos formativos, dentro e fora das instituições.

Diante das análises dessas pesquisas, fica evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que concerne à inclusão de pessoas com deficiência, são vários os desafios que precisam ser superados, porém, “dificuldades e obstáculos sempre estarão presentes na busca da educação inclusiva, mas se queremos mudanças, a superação das injustiças, devemos nos mobilizar perante as diversidades, cultivando uma crítica esperançosa” (Alves, 2018, p.23).

A última categoria, “Educação para a Diversidade”, contempla duas pesquisas que discutem a inclusão escolar como aspecto mobilizador da formação continuada. O estudo de Edling (2019) discorre sobre a inclusão escolar, a pesquisa, o professor e sua docência, buscando analisar e problematizar como a pesquisa opera na formação continuada do professor no contexto da inclusão escolar. Analisou-se duas teses e treze dissertações produzidas em nove Programas de Pós-Graduação de Universidades das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Nas análises, destaca-se que a formação continuada do professor que faz pesquisa é realizada ao mobilizar tanto a tomada de consciência reflexiva da própria ação como docente, na prática pedagógica com alunos com deficiência, quanto a promoção do estranhamento da realidade, provocado pelo desafio de buscar outras formas de compreensão e leitura dos acontecimentos escolares. Concluiu-se que a posição do pesquisador pode desafiar e mobilizar o sujeito, na posição de professor, a desnaturalizar verdades, a rever suas práticas e questionar a si mesmo, mobilizando-se a propor práticas pedagógicas inclusivas.

Já Dias (2020) traz em sua pesquisa a seguinte questão-problema: quais são as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental II sobre sua formação e atuação frente a um cenário de diversidades e desafios nas escolas públicas, em especial, no contexto de Juazeiro do Norte, no Ceará? O objetivo é compreender as percepções dos professores do EF II sobre sua formação e atuação docente em sala de aula frente a uma educação para a diversidade e a inclusão social.

Os resultados da pesquisa indicam que esses professores lidam diariamente com a diversidade e incontáveis desafios em sala de aula, e a formação advinda das licenciaturas não os deixam devidamente preparados para a realidade com a qual vão se defrontar no contexto escolar. Sendo assim, alegam que não conseguem ter

o domínio dos conhecimentos para tratar dessa complexidade que é a educação para a diversidade, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos e das múltiplas realidades que eles trazem para dentro da sala de aula, sejam culturais, econômicas e/ou sociais.

Ao tomar por base esses resultados, entendemos que a escola pode/deve se constituir como um espaço de aprendizagens e novas estratégias para (re)construir conhecimentos junto às turmas de alunos com deficiência, desde que sejam oferecidas condições de trabalho coletivo e que seus agentes/atores possam acolher professores e alunos no desenvolvimento de seu projeto pedagógico e no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, a fim de se assumir uma educação para a diversidade que seja mais inclusiva. Conclui-se, então, que as duas pesquisas procuram desenvolver questões a respeito da educação para a diversidade na perspectiva da inclusão, tendo em vista que os professores exercem suas atividades em cenários de desafios e diversidades.

Enfim, esta análise demonstrou, por meio de um estudo bibliográfico, que a formação de professores é um tema presente e debatido em meio a diversos seguimentos da sociedade e, sobretudo, pelo universo dos professores, seja da educação básica e/ou do ensino médio e superior. Há muitas perguntas que servem de base para refletir sobre a formação docente e sua preparação para atuarem em um contexto educacional caracterizado pela diversidade e desafios. Constata-se, ainda, que a questão da educação inclusiva não pode ser desvinculada da reflexão sobre a formação profissional docente e suas práticas pedagógicas.

Os desafios que se encontram no desenvolvimento profissional também são apontados nas dissertações e teses, e são resultados no âmbito escolar e em seus propósitos profissionais, éticos e sociais. Os trabalhos analisados apontam a necessidade da formação continuada de professores, pois muitos apresentam dificuldades em lidar com os alunos com deficiência, sentem-se despreparados para o enfrentamento dos desafios da realidade escolar, que apresenta uma diversidade complexa e situações de exclusão, ao invés da inclusão necessária.

Por fim, com base nas análises realizadas, foi possível identificar que essa é uma temática importante no cenário acadêmico, tendo em vista que muitos estudos apresentam a formação continuada de professores como algo essencial, principalmente se tratando de atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. A práxis do profissional educador deve sempre ser pensada de maneira a

beneficiar a qualidade do ensino, na busca de se atingir os objetivos educacionais e, mais ainda, como parte de uma instituição que atua enquanto instrumento de ensino que garanta conhecimentos necessários para a atuação e a vivência de seus educandos em sociedade.

SEÇÃO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção, abordaremos elementos sobre a formação continuada docente no contexto de inclusão escolar, perpassando por teóricos que discutem essa temática. Serão apresentados, a princípio, aspectos relacionados à política de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação de Goiás e, após, discursivizaremos sobre a formação continuada de professores voltada para a inclusão.

3.1 Política de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação de Goiás

Formação de professores é um tema amplo, que pode se referir tanto à formação básica inicial quanto à formação continuada. Aqui, destacamos a continuada, uma vez que ela é um dos principais instrumentos para a concretização de uma educação de qualidade para todos, pois contribui de forma significativa para atuação e prática em sala de aula.

No final do século XX, em Goiás, tem-se a expansão do ensino superior e a implementação da escola inclusiva, tendo ocorrido mudanças institucionais, tanto para a escola básica como para o ensino superior, no qual houve abertura de diversas instituições que tinham como objetivo formar professores para iniciar ou permanecer na área da educação (Silva e Granemann, 2017).

Dentro do contexto de políticas públicas relativas à formação continuada de professores de Goiás, em 2010, institui-se o Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente - Goiás (FORPROF-GO), que tinha como objetivo criar condições de melhorias na qualidade da formação inicial e continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios. O FORPROF-GO é presidido pelo (a) secretário (a) de Educação de Estado de Goiás e tem representantes de várias entidades ligadas à formação de professores, como: instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás que oferecem cursos de licenciatura; trabalhadores da educação; conselho estadual de educação; conselhos municipais de educação; conselho dos dirigentes municipais de educação e Ministério da Educação.

Entre as atribuições do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente – Goiás (2010, p.2) destacam-se:

- I) Elaborar o plano estratégico de formação docente;
- II) Articular ações de formação inicial e continuada;
- III) Coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada;
- IV) Subsidiar os sistemas de ensino para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;
- V) Estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar.

Em 2015, o Estado de Goiás aprova o Plano Estadual da Educação para o decênio 2015/2025, Lei 18.969, de 22 de julho de 2015. Dentro das metas e estratégias está a garantia a todos os professores da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e a contextualização dos sistemas de ensino. Dentre as estratégias:

17.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos municípios;

17.2) consolidar política estadual de formação de professores da Educação Básica, definindo diretriz estadual, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

17.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

17.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

17.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica;

17.6) promover a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, com base no Plano Estratégico de Formação de Professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FORPROF/FEPAD;

17.7) garantir aos professores da Educação Básica as condições necessárias para realização dos cursos de pós-graduação, concedendo licenças para aprimoramento profissional, asseguradas nos planos de carreira do magistério e nos projetos pedagógicos das Unidades Escolares (Goiás, 2014, pp. 40-41).

Atenta-se que o docente qualificado ministra com precisão suas aulas e, conseqüentemente, o estudante tem um melhor rendimento escolar. Além disso, para que o professor se aperfeiçoe, é preciso dar-lhe o apoio necessário para iniciar e terminar seu aprimoramento. Para Mota (2016, p. 121):

É perceptível que não basta apenas instituir cursos para os educadores, sendo preciso também criar condições para que seja possível os professores frequentarem as aulas. É humanamente impossível trabalhar dois ou três períodos, como acontece com a maioria dos professores, e estudar a noite ou nos finais de semana, sem sobrecarregar demasiadamente o profissional. Poder-se-ia apresentar estratégia que permita que haja licença remunerada para os educadores que estejam em cursos de aprimoramento como consta no art. 67 da LDB/1996. Não se pode debater essa questão sem levar em conta as condições vividas pelos pós-graduandos.

É muito importante a oferta de cursos de formações para os professores, mas, para além disso, é necessário cumprir com as condições necessárias de aperfeiçoamento e ter boas condições de trabalho. Então, compete às secretarias de educação não apenas a garantia do acesso aos cursos de formação continuada, conforme definido por leis, mas também permitir espaços e horários, no dia a dia da escola, para discussões e estruturação das atividades coletivas, uma vez que os processos formativos são uma prática social de reflexão contínua.

Ao analisar as Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino em Goiás, no ano de 2023, notamos que dentro das atribuições dos professores está a formação continuada para aperfeiçoamento na área de atuação. De acordo com o documento:

O tempo designado às horas-atividades corresponderá a 1/3 (um terço) da carga horária semanal, benefício consistente em uma reserva de tempo destinada aos estudos, à participação em formação continuada, às reuniões pedagógicas, ao planejamento das tarefas docentes, à preparação e à correção de atividades avaliativas, à assistência, também ao atendimento individual aos (às) estudantes e aos pais ou aos (às) responsáveis (Goiás, 2023, p. 66).

Também é atribuição do coordenador pedagógico, segundo esse documento, promover o desenvolvimento profissional docente, via momentos de aprendizagem coletiva, como trabalho coletivo, conselhos de classe, reuniões de planejamentos, dentre outras tarefas. Ainda nessa mesma linha, as Diretrizes reforçam a atuação do coordenador pedagógico juntamente com o gestor, de modo que ele deve

“responsabilizar-se pelo trabalho de formação continuada dos(as) professores(as) junto(a) ao gestor a partir do diagnóstico dos saberes e competências de cada docente, a fim de garantir situações de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica” (Goiás, 2023, p. 27).

Dentro desse cenário, a Secretaria de Estado de Educação tem oferecido, ao longo dos anos, cursos de aperfeiçoamento profissional em diversas áreas do conhecimento aos professores da rede, são cursos tanto presenciais quanto online. Além disso, instituiu o Auxílio Aprimoramento Continuado, a partir do Decreto nº 9.963, de 5 de outubro de 2021, que foi assim elaborado:

Art.1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Auxílio Aprimoramento Continuado, no valor mensal de 500,00 (quinhentos reais) por beneficiário.

§ 1º - O Auxílio Aprimoramento Continuado destina-se à cobertura de despesas com aprimoramento educacional e profissional continuado, com cursos presenciais e/ou a distância, bem como graduação e pós-graduação lato e stricto sensu em áreas do conhecimento relacionados à atuação profissional do servidor (cargo e/ou função).

§ 2º - Os beneficiários com Auxílio Aprimoramento Continuado com carga horária mínima de 20 (vinte) horas para servidores administrativos e de 40 (quarenta) horas para docentes.

Art. 2º Serão beneficiários do Auxílio Aprimoramento Continuado os servidores efetivos, inclusive aqueles que percebem sob o regime de subsídio, comissionados, empregados públicos e contratados temporários, todos em efetivo exercício na Secretaria de Estado da Educação e remunerados em sua folha de pagamento (Casa Civil, Estado de Goiás, 2021).

O Auxílio Aprimoramento Continuado é um benefício importante de incentivo aos professores e demais funcionários da rede estadual de educação em Goiás, a fim de se capacitarem, cada vez mais, uma vez que têm autonomia para escolherem seus cursos de formação continuada, o que leva a um único objetivo: a melhoria da qualidade de ensino.

É fundamental destacar que a formação continuada contribui para uma educação de qualidade e voltada para todos os estudantes, como o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a potencialização do ensino aprendido, além de lidar melhor com as diversas situações que ocorrem no ambiente escolar. Porém, nenhum educador, mesmo com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar, na prática, com base na ação-reflexão-ação com qualidade, se não houver vontade política para garantir as condições adequadas para uma

formação inicial e permanente de qualidade, bem como infraestrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora (Capellini e Mendes, 2007).

Como se observa, só a formação não é suficiente, urge investimento de toda equipe escolar, espaços adequados, boa infraestrutura, material pedagógico diversificado, valorização salarial e comprometimento de todos que fazem parte do ambiente escolar. Sabemos que ao professor recai grande parte desse processo e, para isso, é preciso que ele esteja capacitado, motivado para fazer mudanças em sua forma de ensinar, contribuindo, de fato, com a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

3.2 Políticas educacionais inclusivas e formação de professores

No século XXI, os sistemas de ensino brasileiro têm apresentado indícios significativos de reconhecimento e valorização dos estudantes público-alvo da educação especial, o que tem aumentado o acesso e democratizado o ensino, e isso se deve à necessidade de implantar a educação inclusiva. A educação especial, no contexto de inclusão, surgiu de discussões anteriores sobre o quão importante é para as pessoas com deficiência conviver com os demais alunos da escola e dividirem o espaço comum de aprendizagem. No Brasil, a educação inclusiva se alicerça em diferentes documentos internacionais, os quais destacaremos mais abaixo. A partir da década de 1900, quando o país passou a assumir compromissos e acordos internacionais com ações e metas efetivas, foi dado início à construção de um sistema educacional inclusivo.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida em parceria com Banco Mundial, Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e realizada em Jomtien, na Tailândia. Nessa conferência, houve a participação de educadores de diversos países, como Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia e México, onde foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento que apresenta, pela primeira vez na história, o acesso universal à educação. A declaração é composta por definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a

uma vida digna e visando uma sociedade mais humana e mais justa (Menezes, 2001).

Dentre os vários objetivos da declaração, podemos citar: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; propiciar um ambiente adequado de aprendizagem (UNESCO, 1990). Sendo assim, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e as metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Em 1994, o Governo da Espanha, em Salamanca, juntamente com a UNESCO, realizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. A partir dessa conferência, surgiu a Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Esse documento, do qual o Brasil é signatário, é considerado como o mais importante marco mundial na luta contra o preconceito e a exclusão de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, Mendes (2006) descreve que a sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático, logo, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo.

Ambas as declarações foram de extrema importância para as discussões relacionadas à educação das pessoas com deficiência no país e coincidiram com o processo de universalização do ensino público no Brasil (Brasil, 2001), o qual motivou a reformulação dos direitos básicos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96.

Além da LDB 9394/96, podemos expor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que são normas legais que tiveram relevância para compreensão do direito de acesso ao ensino regular pelos estudantes público-alvo da educação especial. Com a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), os sistemas de ensino tiveram que se organizar para acolher as diferenças e promover a aprendizagem de todos na escola comum e, com isso, o número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares aumentou expressivamente.

Porém, sabemos que para haver uma educação de qualidade para todos os estudantes, a inclusão escolar precisa ir além das matrículas ou do ingresso do estudante público-alvo da Educação Especial na escola, e chegar na participação efetiva em todos os projetos nas atividades pedagógicas previstas, assim, como resultado, teremos a construção e a transformação de conhecimentos por eles. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (DNEE) orientam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 23).

Para Oliveira (2022), ao garantir o direito de frequentar a escola regular em classes comuns, o público-alvo da educação especial passou, para muitos, a ser mais um dos entraves do processo de escolarização, pois demanda atenção especial por parte da escola. Além disso, destaca que qualquer projeto de escola com perspectiva inclusiva requer uma transformação, especialmente em relação à mudança de conceitos e atitudes diante da diversidade humana. A autora acrescenta que acolher essa diversidade significa, também, buscar novos conhecimentos que respeitem suas especificidades e ajudem a lidar com elas.

Nessa perspectiva de entendimento referente à inclusão escolar, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é algo primordial dentro do processo inclusivo. Somente a formação inicial é insuficiente para abarcar as demandas da educação inclusiva, é preciso ter conhecimentos desde saberes teórico-práticos até a efetivação de estratégias pedagógicas.

Para Fortes (2017), a formação inicial é um período de constituição e formação de saberes, conhecimentos necessários para proporcionar aprendizagem dos alunos, melhoria na educação e mudanças nas práticas pedagógicas. Além disso, precisa se configurar como um momento, uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática docente, e essa reflexão deve se ampliar para a formação continuada dos professores.

Fato é que a formação inicial do professor necessita ser aperfeiçoada constantemente, reanalisada, com o objetivo de proporcionar a qualidade no ensino aprendizagem. É preciso que haja investimentos de longo prazo na formação dos professores, começando pela inicial e estendendo ao longo da carreira profissional, por meio da formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases destaca a importância da preparação adequada dos professores como pré-requisito para a inclusão e determina que os sistemas de ensino devam garantir professores capacitados e especializados para a integração e adaptação dos estudantes com deficiência. Assegura, também, em seu artigo 62, no parágrafo primeiro, que “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (Brasil, 1996, p. 46).

Observando as disposições da LDB, notamos que a formação dos professores deve ser feita, de forma articulada, com todas as esferas governamentais, e cabe à escola assumir a responsabilidade de criar condições propícias ao desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva, contribuindo com a produção de saberes específicos da docência. É notório que a formação continuada é necessária em qualquer área de atuação dentro de uma unidade escolar.

Frente ao paradigma da inclusão escolar, percebemos inúmeros desafios a serem vencidos e “um desses desafios, sem dúvida nenhuma, se relaciona ao fato de que muitos professores não estão preparados para lidar com a diversidade, especificamente aquela decorrente de necessidades educacionais especiais” (Capellini e Mendes, 2007, p. 598). A falta de informação, de conhecimento e de aprimoramento é um dos maiores obstáculos para superar as dificuldades vivenciadas na prática do dia a dia dentro da sala de aula.

Vale lembrar que a docência não é mais uma profissão centrada unicamente na transmissão de saberes acadêmicos ou de conhecimentos científicos, ela tornou-se mais complexa e diversa e requer a necessidade de um novo papel do professor nesse processo. Devido à diversidade do ambiente escolar, para acompanhar as demandas, os professores precisam de uma formação que vai além da base comum, quando se tem em vista a diversidade do ambiente escolar.

O professor é um agente fundamental no processo de inclusão, desse modo, necessita ser provocado para mudanças, de forma que receba uma formação que seja reflexiva e crítica, para uma prática que vise a diversidade. A formação continuada mediada por reflexões críticas tem um impacto inegável na qualidade do ensino e no desenvolvimento de competências para a educação inclusiva.

Desse modo, é necessário que os envolvidos no processo de inclusão escolar aceitem os desafios, acreditem que é possível e ampliem as ações pretendidas para

que a inclusão seja efetiva, pois só então a educação inclusiva deixará de ser um direito teórico protegido pela legislação educacional e documentos e começará a criar raízes nas escolas e na sociedade brasileira.

É crucial enfatizar que os professores devem ter oportunidades para refletirem sobre as propostas de mudanças que alteram os valores e as convicções diárias, uma vez que essas mudanças entram em conflito com as crenças estabelecidas. Bons professores são frutos de aprendizagem, de mudança e de evolução, eles não nascem bons e prontos, mas moldam-se conforme a vivência. A formação continuada para uma escola que aceita todos os alunos de forma honesta deve basear-se na procura contínua de novos conhecimentos, visando a evolução da sociedade, defendendo os valores sociais e os direitos e deveres de todos.

A escola é um espaço de interação interpessoal, professor, aluno, funcionários, grupo gestor e família, é um lugar de transformação e crescimento contínuo do profissional, porque é ali que as ações entre os indivíduos acontecem. Para Nóvoa (2022, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e concentra dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

É no exercício profissional do dia a dia em sala de aula que o professor toma consciência das lacunas de sua formação, bem como dos desafios e das dificuldades com os quais se depara a nível individual e em grupo. Essa consciência pode estimular o professor a uma formação que o auxilie a melhorar sua prática pedagógica de forma a alcançar todos os estudantes. Ao discutir a formação de professores, Salgado (2018) salienta que as necessidades formativas não se revelam somente em razão do desconhecimento de algo, mas na transformação das exigências do trabalho do professor, do conhecimento de novos recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos, da atualização dos conteúdos e dos processos de ensino aprendizagem. Portanto, a formação deve ser entendida como um processo permanente e dinâmico, em constante evolução e continuidade.

É fundamental que as propostas formativas sejam diversificadas, de modo a atingir o desenvolvimento profissional do professor e não apenas a aprendizagem de conteúdos, nesse sentido, Libânio, Oliveira e Toschi (2003) apresentam três instâncias de organização da formação continuada. A primeira ocorre durante a jornada de trabalho do professor, com ênfase na colaboração entre os pares; na elaboração compartilhada do Projeto Político Pedagógico (PPP); nas reuniões de

orientações didáticos-pedagógicos; nos grupos de estudos; nos seminários e grupos de trabalho para discutir a prática; nos estudos de casos; e nos conselhos e programas de educação.

A segunda instância se refere à formação promovida fora da jornada de trabalho, por meio de participações em congressos, cursos e palestras. Já a terceira está relacionada às ações de supervisão e acompanhamento por intermédio das equipes pedagógicas vinculadas às Secretarias de Educação, que visa apresentar as diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional que, nesse caso, competem ao Departamento de Formação e Acompanhamento Pedagógico das Secretarias de Educação.

Vallerius, Mota e Santos (2019) corroboram com a ideia de que existem importantes formas e momentos de formação continuada de professores, dentre os quais citam os cursos de especializações, mestrados, doutorados, seminários, congressos, simpósios, oficinas, grupo de pesquisas, cursos de extensão fora e dentro do ambiente escolar, no dia a dia da escola. Assim, os autores destacam que:

As escolas também possuem lugares e momentos que possibilitam a formação continuada de professores que geralmente não são acessados durante a formação inicial, como as possibilidades de aprendizagem e trocas de experiências advindas da relação professor-aluno, das ações didático-pedagógicas diariamente tomadas, do desenvolvimento de projetos, da criação, elaboração e experimentação de materiais didáticos, do contato com professores-estagiários, e também, do efetivo uso do livro didático dentro da sala de aula, e outros diversos temas pertinentes a prática docente e a formação de professores. Do mesmo modo, apresentam-se como elementos formativos do professor, os tensionamentos que ocorrem dentro do ambiente escolar, como os problemas de infraestrutura humana e material, as situações de indisciplina, de violências, de vulnerabilidades socioeconômicas e emocionais dos alunos etc. (Vallerius, Mota e Santos, 2018, p. 3).

Desta feita, a formação continuada de professores pode se apresentar de diferentes maneiras e em distintos espaços, lembrando que ela necessita ser dinâmica e contínua. Além disso, tem um papel fundamental dentro do contexto da inclusão, e o professor pode tornar-se um dos multiplicadores dos princípios que regem a inclusão, não apenas no campo das ideias, mas em termos práticos, dentro da sala de aula.

SEÇÃO IV – DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS: CONCEITOS EM DISCUSSÃO

Ao longo das seções anteriores, abordamos aspectos relacionados à formação continuada de professores no contexto de educação inclusiva. Versaremos nesta seção, singularidades referentes a cada um dos temas discutidos durante o Projeto de Extensão “Formação continuada de professores para o fortalecimento da inclusão escolar”, antes já mencionado. Os temas apresentados foram definidos a cada encontro, cumprindo o desejo manifestado pelos professores e participantes, os quais se realizaram da seguinte forma:

- 1º Encontro: Direito à Educação;
- 2º Encontro: Autismo;
- 3º Encontro: Bidocência e Ensino Colaborativo;
- 4º Encontro: Deficiência Intelectual e Letramento;
- 5º Encontro: Deficiência Visual e Surdez;
- 6º Encontro: Adaptação Curricular.

4.1 Direito à Educação

Desde que o Brasil se tornou um Estado Nacional independente, a questão do direito à educação está presente nas leis e constituições que regem nosso país, de forma a garantir que todas as pessoas tenham a oportunidade de acesso às instituições de ensino e que encontrem nelas as condições necessárias para concluir suas etapas educacionais na idade adequada e com níveis satisfatórios de aprendizagem, a fim de que possam exercer plenamente sua cidadania.

Em uma sociedade democrática e justa, a escola tem a função social de minimizar as diferenças de origem e aumentar a igualdade de oportunidades para as pessoas. Tanto do ponto de vista social e cultural quanto político e econômico, a educação é, sem dúvida, um direito fundamental e um dos pilares para o desenvolvimento das pessoas e do país.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco inquestionável em relação ao direito à educação, antes disso, o governo não tinha obrigação legal de oferecer educação de qualidade a todos os cidadãos, em vez disso, a educação pública era vista como uma espécie de assistência prestada àqueles que podiam pagar. A Lei Magna, em seu artigo 205, estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal Brasileira, 1988, s/p.).

O acesso à educação, portanto, é um direito constitucionalmente garantido, pertencente a todos e intrínseco à dignidade humana, o bem maior do homem. O Estado, portanto, é obrigado a fornecer a estrutura necessária para o pleno exercício da educação, uma vez que a Constituição (1988) determina que o direito à educação não é somente a garantia do acesso à permanência no ensino básico, mas também de um padrão de qualidade para todos.

Além da Constituição Federal, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam o direito à educação, que é o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Juntas, possibilitam o acesso fundamental de todos os cidadãos brasileiros às escolas públicas, permitindo que nenhuma criança, jovem ou adulto deixe de iniciar e completar seus estudos por falta de vagas.

Por um lado, embora tenhamos críticas ao sistema educacional atual, há evidências de avanços na organização dos entes federativos ao longo dos anos, definindo responsabilidades e distribuindo recursos para garantir que o sistema público seja realmente eficaz. Por outro lado, os direitos das populações historicamente excluídas precisam ser reconhecidos e protegidos. Desde a publicação, em dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação encontramos no cenário político e socioeducacional problemas referentes aos processos de inclusão/exclusão de pessoas com deficiências.

A referida lei, em conjunto com demais documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil faz parte, são claros em propor uma educação voltada para todos, sem discriminações e oferecidas por todas as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, abrangendo desde a educação básica até a superior, porém, é notório observar que esse direito ainda não está sendo garantido de modo totalitário. De acordo com Orrú (2014, p. 14):

Os modos tradicionais presentes no processo de ensino e que se encontram arraigados em muitas escolas impedem e recusam a fluir para uma educação de todos e para todos. Esse ensino tradicional do qual estamos falando tem uma concepção de aluno que não vai ao encontro das

propostas para uma escola inclusiva, pois sob esse prisma o aluno não é sujeito de seu processo de construção histórica e social, ele não é o autor de seu processo de aprendizagem; ao invés, mero reprodutor, tábula rasa, folha em branco na qual o professor, aquele que detém o saber, supõe imprimir seu conhecimento.

Nesse contexto, observamos a perpetuação da marginalização dos estudantes que não se encontram dentro dos padrões estabelecidos pela escola, levando-os ao fracasso e, posteriormente, ao abandono escolar. A educação, ao invés de excluir, deve dar o primeiro passo para que a sociedade reconheça seus direitos e seu papel como cidadão. Não é à toa que a LDB 9394/96 assinala como diretrizes: a inclusão, a valorização da diversidade, a flexibilidade, a qualidade e a autonomia, assim como a competência para o trabalho e a cidadania. A criança autista ou com deficiência, seja intelectual seja física, tem seus direitos semelhantes aos demais. Além disso, é dever do Estado e direito dela receber atenção especial, sobretudo no que diz respeito à educação. Segundo o Art. 2º da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem estar, social e econômico (Brasil, 1989 s/p.).

Assim, é preciso que o Poder Público e seus órgãos assegurem, de fato, uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (DNEE) reforçam e orientam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p.23).

Historicamente, o ser humano aprende quando interage em grupos ou quando as relações de aprendizagem são mediadas por instrumentos e práticas sociais. Os estudantes público-alvo da educação especial também precisam ter uma participação ativa no processo de ensino como expressão legítima da dinâmica da vida, imprescindível aos novos posicionamentos psicológicos promotores do desenvolvimento.

De acordo com Vigotski, as pessoas aprendem nas interações sociais, no contato com os outros e nos instrumentos simbólicos disponíveis, e o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência não se diferencia do processo de aprendizagem das outras, ou seja, elas também aprendem a partir das interações sociais, dos processos de mediação instrumental ou simbólica, portanto, o papel do outro é determinante no processo de desenvolvimento. Ainda segundo Vigotski (2021), nossas escolas possuem falhas que paralisam os estudantes.

Nossa escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando – a criança cega, surda-muda ou retardo mental – no estreito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado na insuficiência física, acomodado e adaptado ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica. Nossa escola especial, ao invés de retirar a criança do mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a condizem a um isolamento maior, acentuando sua separação (Vigotski, 2021 p. 28).

É preciso valorizar o desenvolvimento singular do sujeito e buscar compreender e identificar os mecanismos que os estudantes com deficiência desenvolvem para lidar com as barreiras que a deficiência impõe ao desenvolvimento, e não isolar esse estudante dentro da sala de aula. Nessa direção, deve-se organizar um trabalho pedagógico que seja responsável, provocador, promotor de possibilidades para que o estudante possa desenvolver mais mecanismos compensatórios e, com isso, transpor essas barreiras que se colocam ao seu desenvolvimento em função da deficiência. Não basta ter oportunidade de acesso e criação de vagas, são necessários que lhes sejam garantidas condições adequadas de estudo e permanência na escola.

Numerosas instituições públicas cumprem obrigações cruciais na garantia dos direitos do cidadão. Assegurar isso é, sem dúvida, uma prioridade e um passo fundamental na consolidação da cidadania em um país como o Brasil, caracterizado por desigualdades e onde a distribuição de direitos reflete essa desigualdade.

Valorizar a educação é oferecer condições dignas de trabalho aos profissionais da educação, condições de aprendizagem, bem como um ensino de qualidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, pois só a educação permite o desenvolvimento de um mundo melhor no futuro.

Enfatizamos, uma vez mais, que para termos uma inclusão com sucesso de todos, é necessário que se garanta, além do acesso, a permanência e a

aprendizagem. Precisamos fazer mais que manter os estudantes na escola, eles precisam aprender a educação que nós (pais, pesquisadores, professores) almejamos, ou seja, a plena aprendizagem de todos.

4.2 Autismo

A educação é um tema com muitos desafios a serem discutidos e o autismo, cada vez mais presente em nossa sociedade e dentro da escola, não é diferente. As crianças com autismo, ao entrarem na escola, já estabelecem de pronto um desafio para os professores: como fazer para incluir e ensinar o aluno com TEA? Por isso a importância de conhecer sobre essa síndrome.

Em 2008, quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi publicada, não existia ainda o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), por isso, nesse documento são mencionados os transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

A partir de 2013, TGD foi substituído por TEA pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), principal organização de estudantes e profissionais de Psiquiatria dos Estados Unidos, e publicada na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). A cada edição desse documento são adicionados critérios para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais.

Segundo o DSM-5, o autismo é classificado como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e pelos comportamentos restritos e repetitivos. Todos esses transtornos são manifestos, frequentemente, muito cedo nas crianças, principalmente por volta dos três primeiros anos de vida, e durante todos os seis anos iniciais da vida das crianças, pois é nesse período que elas absorvem o meio ambiente.

Conforme Oliveira (2022), a criança que tem as características que fazem parte desse grupo de transtornos do desenvolvimento, se não tiverem o apoio que precisam, sofrem prejuízos sociais, acadêmicos e profissionais. A autora acrescenta que “as manifestações de prejuízos estão na comunicação social e interação social,

nos mais distintos contextos. Além disso, nesse diagnóstico há a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades” (Oliveira, 2022, p. 37).

O diagnóstico do TEA é muito amplo e as crianças são muito heterogêneas, portanto, não é tão simples fazer o diagnóstico, sobretudo em crianças mais novas e com nível leve, é preciso ter um olhar atento e o ideal é que esse diagnóstico seja feito em mais de uma consulta, de maneira multidisciplinar, envolvendo diferentes profissionais. O médico é o responsável técnico de assinar o laudo, porém, o diagnóstico é feito juntamente com psicólogos comportamentais e fonoaudiólogos, em que diferentes olhares somados vão garantir ao médico a tranquilidade de dar o laudo de autista.

De acordo com o Instituto Neuro Saber (2022), para estabelecer o diagnóstico, deve-se seguir alguns critérios que servem para obter maior precisão na análise, e é a partir deles que é possível classificar o grau de severidade do autismo, como também identificar as necessidades de intervenções e serviços de suporte.

Dentro do DSM-5, os critérios para o diagnóstico do autismo se enquadram em três categorias, quais sejam: deficiência social, dificuldades de linguagem e comunicação e comportamentos repetitivos e/ou restritivos. Conforme o Instituto Neuro Saber (2022), para diagnosticar o TEA, os profissionais devem observar a dificuldade em duas áreas: comunicação social e comportamentos ou interesses restritos, repetitivos e/ou sensoriais. Para que a criança seja diagnosticada com autismo, ela deve ter dificuldades nessas duas áreas ou apresentar características do autismo desde cedo, mesmo que os sinais diminuam em fases mais tardias da infância.

O DSM-5 divide o autismo em níveis diferentes, de acordo com algumas condições da pessoa autista. Basicamente, é separado em graus 1, 2 e 3 ou autismo leve, moderado e severo.

Grau 1 – autismo leve. Neste grau, as maiores dificuldades estão relacionadas aos déficits de comunicação, sem muitas comorbidades associadas. Por conta disso, o pequeno com autismo leve muitas vezes é rotulado como desinteressado. – Grau 2 – autismo moderado. O autismo moderado possui aspectos mais complicados em relação ao anterior. Nesse caso, a falta da verbalização pode ser um dos problemas do indivíduo acometido e, geralmente, mais comorbidades estão associadas ao diagnóstico. – Grau 3 – autismo severo. O grau 3, ou autismo severo, se caracteriza pelos prejuízos no neurodesenvolvimento serem mais elevados. Nesse contexto, os problemas estão presentes desde o processo de

socialização até o funcionamento geral de corpo e mente. Por esse motivo, a independência da criança com autismo é mais difícil de ser conquistada no grau 3 (Instituto Neurosaber, 2022, p. 1).

Vê-se, então, que existem maneiras diferentes de analisar e descrever as características das pessoas com TEA, pois envolve um conjunto de condições que impactam diretamente no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Os níveis do TEA também têm a ver com os tipos de suporte e em qual intensidade essas pessoas precisam deles.

A seguir, o Quadro 1 fornece uma noção em relação a esses níveis e os principais indicadores de cada um deles, quando esse apoio não é fornecido.

Quadro 1- Níveis do TEA e possíveis manifestações na ausência de suporte

Níveis	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
I (Necessidade de apoio)	Quando esse apoio não é fornecido, é possível notar uma dificuldade para iniciar interações sociais. E essa dificuldade pode ser interpretada como interesse reduzido por essas interações sociais, já que às vezes a pessoa não consegue, por exemplo, finalizar uma frase para dar continuidade a uma conversa ou opinião, ou usa palavras isoladas para transmitir uma ideia.	Quando esse apoio não é fornecido, é possível notar uma dificuldade para mudar ou trocar de atividade. É possível notar, também, uma dificuldade para organização e planejamento, implicando dificuldades em relação à independência.
II (Necessidade de apoio substancial)	Quando esse apoio não é fornecido, é possível notar dificuldades acentuadas nas habilidades de comunicação verbal e não verbal. E, às vezes, mesmo com apoio, os prejuízos sociais podem estar aparentes. Nesse nível, também é possível notar limitação em dar início ou continuidade a interações sociais e fornecer respostas.	Quando esse apoio não é fornecido, é possível notar maior inflexibilidade do comportamento e uma maior dificuldade de lidar com a mudança desses comportamentos. Por isso, é mais evidente a presença de comportamentos restritos /repetitivos em diferentes contextos.
III (Necessidade de apoio muito substancial)	Quando esse apoio não é fornecido, é possível notar dificuldades muito acentuadas (graves) nas habilidades de comunicação verbal e não verbal. E, às vezes, mesmo com apoio, os prejuízos sociais e da comunicação ficam mais aparentes. Nesse nível, também é possível notar limitações extrema em dar início a interações sociais e fornecer respostas.	Quando esse apoio não é fornecido, é possível notar extrema inflexibilidade de comportamento e uma extrema dificuldade de lidar com a mudança desses comportamentos. Por isso, é mais evidente a presença de comportamentos restritos/ repetitivos também em diferentes contextos.

Fonte: Oliveira (2022).

Qualquer estudante com TEA tem o acesso à escola regular garantido, conforme a Constituição Federal, em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades.

Sabemos que, para trabalhar com o estudante com TEA, não existe uma receita pronta, até porque, cada aluno possui uma série de características que os tornam únicos dentro do espectro. É preciso, então, ajustar os conteúdos aos estudantes para desenvolverem a autoconfiança, a independência e as diferentes formas de inteligência, garantindo assim sua autonomia para que possam, pouco a pouco, desenvolverem nas atividades escolares.

Outro aspecto importantíssimo para o desenvolvimento do estudante com TEA é a relação que deve ser estabelecida entre escola, professor, família e demais profissionais que o acompanha. É muito importante que haja vínculos entre familiares, professores, estudantes e demais profissionais envolvidos, para que as atividades propostas estejam direcionadas às necessidades e peculiaridades de cada um, pois, embora o contexto escolar receba crianças que apresentem a mesma condição especial, cada uma tem o seu ritmo e sua individualidade, de forma que cada uma tem a sua rotina estabelecida, a qual deve ser respeitada para obter o melhor desenvolvimento possível da aprendizagem (Silva, 2019 *apud* Gomes, Silva e Moura, 2019).

Urge, nesse sentido, haver um engajamento de todos dentro da unidade escolar, criar uma rede de apoio com estruturas que acolham e estimulem o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Os professores devem possuir conhecimentos sobre a síndrome, estar capacitados para enfrentarem os desafios que são impostos no dia a dia dentro da sala de aula, considerar a capacidade que

cada estudante tem de aprender a seu tempo e modo, e usar de estratégias variadas para criarem melhores condições que contribuam para sua aprendizagem. Nessa perspectiva, Gomes, Silva e Moura (2019, p. 3) nos dizem que:

A formação de professores, quando auxiliada por boas práticas educativas adaptadas, pode propiciar maior desenvolvimento educacional de alunos com TEA; entretanto, para que isso aconteça o professor deve ser flexível em sua prática e estar consciente de que a criança com TEA aprende em seu tempo e que todos têm capacidade de obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, a formação de professores é essencial para que a inclusão aconteça e a aprendizagem seja possível dentro da sala de aula. Além disso, é fundamental que todos aprendam a conviver, aceitar e respeitar as diferenças dentro e fora da escola.

4.3 Bidocência e ensino colaborativo

A inclusão não é uma tarefa simples e, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), os desafios são variados, constantes e envolvem itens como a falta de formação dos profissionais que estão envolvidos nessa inclusão, além da “discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e saúde” (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014, p. 39).

A maior parte da missão da inclusão deve ser realizada pelos professores regentes da turma e pelo professor de educação especial ou professor de apoio. A presença de um professor de apoio é um direito adquirido pela criança com deficiência, que tem esse direito desde a educação infantil até o ensino superior. Conforme afirma Siluk (2012, p. 35).

A Constituição Federal de 1988 garante, portanto, o direito à educação a todos os alunos, com base no princípio de igualdade, assegurando ainda o Atendimento Especializado, quando se fizer necessário. Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob outro pretexto (Siluk, 2012, p. 35).

Para que a inclusão ocorra, de fato, várias estratégias são necessárias. Os processos de inclusão não são padronizados, já que cada Público da Educação

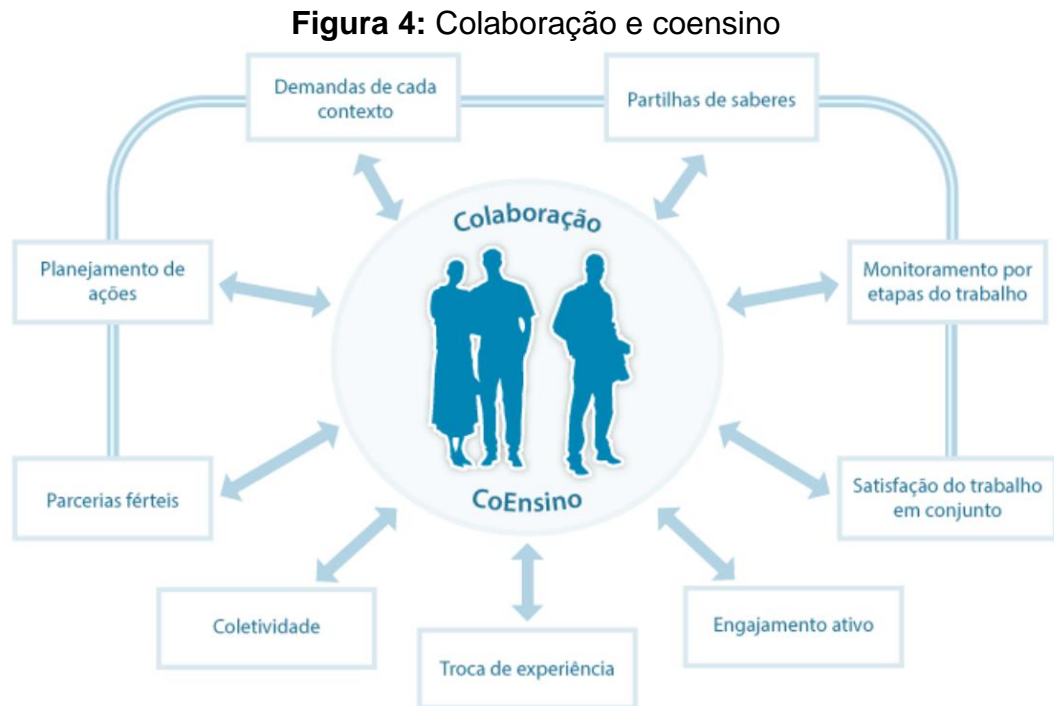
Especial (PAEE) tem suas características específicas. O ensino colaborativo é uma dessas estratégias e “consiste na responsabilidade compartilhada entre professor da sala comum e educador especial com ações que favoreçam a aprendizagem do público PAEE dentro da sala regular e de forma conjunta” (Maia e Amorim, 2020, p. 3). Com isso, dizemos que o termo *bidocência* refere-se à atuação de dois professores que compartilham a docência numa mesma sala de aula, trabalhando juntos, de forma colaborativa, respeitando sempre os três princípios da educação inclusiva que são: normalizar essa educação; integrar os alunos; e respeitar as individualidades das Pessoas com Deficiências (PCD) (Maia e Amorim, 2020).

O primeiro passo para o funcionamento do ensino colaborativo é entender o papel de cada professor: o regente e o de apoio. O segundo, é compreender que o estudante é responsabilidade de toda equipe, não apenas do professor regente ou do professor de apoio ou do AEE, por isso, a equipe precisa estar ciente do compromisso da inclusão e participar efetivamente desse processo. A partir do momento em que é entendido que a responsabilidade é de todos, é preciso compreender quais são as necessidades individuais dos alunos “e atender o currículo vigente e assim fazer as adequações que favoreçam resultados positivos, partindo da compreensão que a escola é composta por pessoas heterogêneas, que devem ser favorecidas com estratégias de ensino diferenciado” (Maia e Amorim, 2020, s/p.). Alguns critérios podem facilitar o trabalho colaborativo:

1. Tempo para planejamento comum, momento de discutir e partilhar ideias;
2. Flexibilidade, ser flexível na forma de ensinar e organizar a sala;
3. Arriscar-se diante dos desafios que se apresentam fazendo acomodações para melhorar o ensino, é o aspecto mais importante;
4. Definir papéis e responsabilidades, ter clareza dos papéis, responsabilizar-se pelos avanços acadêmicos;
5. Compatibilidade, dada as especificidades de cada professor com estilos próprios para ensinar, há que se organizar diferentes possibilidades através de diálogos assertivos;
6. Habilidades de comunicação, o trabalho em conjunto exige comunicação constante;
7. Suporte da gestão escolar, para implantação do ensino colaborativo é necessário a mediação da equipe gestora;
8. Formação dos profissionais, primordial para atender o público PAEE (Maia e Amorim, 2020, s/p.).

Infelizmente, o despreparo da equipe escolar e a falta de formação têm sido problemas constantes no insucesso da inclusão escolar. Muitas vezes, professores que não têm conhecimento, formação ou experiência são designados para serem

professores de apoio e não sabem lidar com a situação. No entanto, em qualquer que seja a situação, o ambiente precisa ser colaborativo, para que todos os alunos sejam alvo da aprendizagem. A figura a seguir mostra um esquema, feito por Giraldi e Capellini (2015), de como deve funcionar o coensino com etapas, a fim de facilitar todo o processo.



Fonte: Giraldi e Capellini (2015).

Outros autores que estudam o tema e propõem diversas maneiras de implementar esse ensino são Conderman *et al.* (2009). Eles apresentam diversas maneiras de implementação dessa bidocência, que pode levar o sucesso da inclusão em uma escola e mudar a vida dos PCD.

Quadro 2: Diferentes modelos para implementar o ensino colaborativo na classe comum

Um ensina, o outro observa	Um professor ensina o conteúdo da aula enquanto o outro observa os estudantes à medida que eles respondem às informações e se envolvem com o trabalho. Existe um momento anterior de planejamento para definir os conteúdos que esperam atingir e ater maior atenção durante o ensino e a observação; ao final, analisam juntos esses dados após a aula.
Um ensina, o outro auxilia	Um dos professores tem como responsabilidade principal, o ensino da matéria, enquanto o outro profissional circula pela sala, proporcionando assistência a todos os estudantes sempre que for necessário.
Ensino em estações	Os professores dividem o conteúdo e a turma em grupos. Cada um ensina o conteúdo para um grupo e, subsequentemente, repete a instrução para o outro grupo. Se for apropriado, uma terceira “estação” poderia oferecer aos estudantes uma oportunidade para trabalharem independentemente.
Ensino paralelo	Os professores dividem a classe pela metade e ensinam o mesmo conteúdo. Isso possibilita a opção de compartilhar ou comparar a informação quando a aula se aproxima do fim, ampliando, assim, a oportunidade de se conseguir dar conta de mais conteúdo
Ensino alternativo	Na maior parte dos grupos de aula, surgem ocasiões em que alguns estudantes necessitam de instrução especializada. No ensino alternativo, um professor assume a responsabilidade pelo grupo maior, enquanto o outro trabalha com um grupo menor
Revezamento	Neste modelo, ambos os professores fornecem as mesmas informações ao mesmo tempo. É uma abordagem bastante fluida ao ensino, que requer que ambos os professores estejam em sincronia, mas que também sejam um tanto espontâneos durante a instrução.

Fonte: Conderman *et al.* (2009).

Diante do exposto, compreende-se que a bidocência é um dos passos para que a educação inclusiva funcione. Nos tópicos a seguir, serão apresentadas deficiências por especificidades e caminhos possíveis a serem tomados pelas instituições de ensino, para que seus alunos sejam incluídos na maneira assegurada pela Constituição Federal.

4.4 Deficiência intelectual e letramento

A Lei 12.796, de 2013, no artigo 4º, define o público-alvo a ser considerado na Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva:

I – Alunos com deficiência que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras;

III – alunos com altas habilidades/superdotação que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas de natureza psicomotora e artística, bem como relacionadas à liderança e criatividade (Brasil, 2013).

Podemos definir a Educação Especial como uma área de conhecimento que permite a atuação de vários profissionais, em específico, aqueles que lutam por uma inclusão, seja social seja educacional, a fim de criar oportunidades de viver e aprender para o desenvolvimento da PCD. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2016, divulgou dados da Educação Básica que mostravam mais de 600 mil alunos com deficiência matriculados no Brasil, um número muito expressivo.

De acordo com o Ministério da Saúde, por intermédio da Secretaria de Atenção Especializada à Saúde e da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos em Saúde, algumas manifestações de sintomas podem aparecer assim que a criança nasce, sendo fatores para diagnóstico futuro como portador de Deficiência Intelectual (DI). A tabela abaixo, elaborada a partir de dados de estudos

de Shapiro e Batshaw 2006, citados por Kliegman (2008), mostra algumas manifestações que podem ocorrer e sua provável faixa etária.

Tabela 4: Manifestações que podem ocorrer na infância em associação a atraso do desenvolvimento/deficiência intelectual por faixa etária

Faixa etária	Manifestações
Recém-nascido (0 a 28 dias)	Hipotonia; descoordenação de sucção-deglutição; dismorfismos; anomalias congênicas do Sistema Nervoso Central (SNC).
Lactente (28 dias a 11 meses)	Interação reduzida com a mãe ou ambiente; suspeita de déficit auditivo ou visual; atraso do desenvolvimento motor e alterações de comportamento.
Infante (12 a 36 meses)	Atraso/dificuldade de fala; dificuldade de interação social e padrões incomuns de comportamento.
Pré-escolar (3 a 7 anos)	Atraso ou distúrbio de linguagem; déficit na coordenação motora fina (dificuldade para recortar, colorir, desenhar); alterações de comportamento como dificuldade de interação social e agitação psicomotora.
Escolar (8 a 11 anos)	Dificuldade escolar; déficit de atenção; agitação psicomotora; ansiedade; distúrbios de humor.

Fonte: Kliegman (2008)

Vários estudiosos apontam o despreparo dos professores regentes e da equipe escolar para lidarem com crianças com deficiência intelectual. Um exemplo disso é que as atividades diferenciadas para esses alunos precisam ser focadas em desenvolvimento para criança, não apenas para preenchimento de tempo vago em atividades aleatórias. Além disso, os educadores:

Utilizam propostas baseadas na repetição e na memorização em lugar de buscarem envolver a criança em situações de aprendizagens pautadas em experiências e vivências significativas. Esse modo de tratar a criança revela falta de crédito na capacidade de aprender do deficiente intelectual, ocasionando prejuízos para suas aprendizagens e seu desenvolvimento como ser humano. Considerando o papel e o valor da aprendizagem da leitura e da escrita para o desenvolvimento humano, com expressão nas atitudes sociais de cada pessoa, inclusive as com deficiência. [...] reflexões apresentadas envolve discussões sobre o papel da alfabetização e do letramento no desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, na busca por indicações pedagógicas para que essa criança possa se apropriar do mundo letrado de modo significativo, com possibilidades de inserção ativa na sociedade (Boraschi, 2017. P.614).

A DI é definida como um funcionamento intelectual inferior à média – que precisa ser manifestada antes dos 18 anos e os sintomas devem ser inferiores, de

maneira significativa. Além disso, ela precisa apresentar atraso em pelo menos duas habilidades, dentre elas: cuidados pessoais; comunicação; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho; habilidades sociais; e utilização de recursos da comunidade (Brasil, 1999).

Tabela 5: Tipos de deficiência intelectual

Tipos de deficiência intelectual	Como ela pode se manifestar
Síndrome do x frágil	A síndrome do X frágil é a causa mais comum de deficiência intelectual em todo o mundo. É uma condição genética causada por uma mutação — alteração na estrutura do DNA — no cromossomo X. As pessoas nascidas com a síndrome do X frágil podem experimentar uma ampla gama de dificuldades físicas, de desenvolvimento, comportamentais e emocionais. No entanto, a gravidade pode ser muito variada. Alguns sinais comuns da síndrome do X frágil incluem: atraso no desenvolvimento, deficiência intelectual, dificuldades na comunicação, ansiedade, TDAH e comportamentos semelhantes ao autismo, como bater as mãos, dificuldade nas interações sociais, no processamento de informações sensoriais e falta de contato visual.
Síndrome de Down	A síndrome de Down não é uma doença, mas uma desordem genética que ocorre quando alguém nasce com uma duplicação do cromossomo 21 em seu DNA. A síndrome de Down é o distúrbio genético cromossômico mais comum e a causa de distúrbios de aprendizagem em crianças. Pessoas com síndrome de Down podem ter características físicas e de desenvolvimento comuns, além de uma incidência maior que o normal de problemas respiratórios e cardíacos. As características físicas associadas à síndrome de Down incluem: leve inclinação ascendente dos olhos, rosto arredondado e baixa estatura. As pessoas também podem ter algum nível de deficiência intelectual e de aprendizagem, mas isso varia muito em cada caso.
Atraso no desenvolvimento	Quando uma criança se desenvolve mais lentamente em comparação com outras da mesma idade, pode ser um sinal de atraso no desenvolvimento. Neste caso, uma ou mais áreas do desenvolvimento podem ser afetadas, incluindo a capacidade de locomoção, comunicação, aprendizagem e interação com outras crianças. Às vezes, as crianças com atraso no desenvolvimento podem não falar e se comportar de maneira apropriada para a idade, mas podem progredir à medida que crescem. Para outros, o atraso no desenvolvimento pode se tornar mais significativo ao longo do tempo e afetar o aprendizado e a educação.
Síndrome do álcool fetal	A síndrome do álcool fetal refere-se a condições causadas pela exposição do feto ao álcool. Quando uma mulher está grávida, o álcool cruza a placenta da corrente sanguínea da mãe para a do bebê, expondo-o a concentrações semelhantes às da mãe. Os sintomas podem variar, mas podem incluir características faciais distintas, deformidades das articulações, danos em órgãos como coração e rins, crescimento físico lento, dificuldades de aprendizado, falta de memória e discernimento, problemas comportamentais e habilidades sociais precárias. Muitos casos são diagnosticados como autismo ou TDAH, pois os sintomas e sinais são semelhantes. A Organização Mundial da Saúde recomenda que as futuras mães ou as que planejam engravidar devem se abster completamente de álcool.

Causas ambientais e outras	Às vezes, a deficiência intelectual é causada por um fator ambiental ou outras causas, que podem ser bastante variadas como: Problemas durante a gravidez, como infecções virais ou bacterianas. Complicações no parto. Exposição a toxinas como chumbo ou mercúrio. Doenças como meningite, sarampo ou tosse convulsa. Desnutrição. Exposição ao álcool e outras drogas. Trauma e outras causas desconhecidas.
-----------------------------------	---

Fonte: Neuro Saber (s/d.).

Uma das grandes preocupações do processo de ensino aprendizagem de pessoas com DI é como esse ciclo alfabetizador se concretiza. Os professores têm formação, preparo e desempenham pedagogicamente atividades que sejam satisfatórias para os alunos com deficiência intelectual? As escolas têm recursos para isso?

O preparo de recursos pedagógicos adequados é fundamental para minimizar as limitações, sendo elas motoras, sensoriais ou funcionais, e esses recursos devem ser adequado para cada criança, já que não há como padronizar o ensino dos PCD. Cada um apresenta uma particularidade, facilidade em alguns quesitos, dificuldades em outros e, infelizmente, a padronização não tem validade nesses casos. Por isso, além de ser necessária a formação continuada dos professores, é preciso ter recursos para o preparo do material que atende essas crianças, a fim de que seja garantido o que consta na Constituição Federal de 1988 (Ricken e Schlickmann, 2022). Para tanto, Vigotski (2021, p. 114) considera que:

[...] o adulto/professor mediador deverá construir novas situações estratégicas a fim de atender às necessidades especializadas dos seus alunos. A mediação do professor é que vai trazer bons resultados, a qualidade dessa mediação, a credibilidade que o professor deposita nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de aprendizagem do aluno DI. Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado: calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas.

Principalmente no ensino fundamental, os momentos lúdicos devem estar sempre presentes nas atividades dos professores, eles não podem ser esquecidos, afinal, são eles que fazem com que as crianças consigam trabalhar raciocínio, imaginação e concentração, além de conseguirem ter relações interpessoais. Em alunos com DI, esses momentos são ainda mais intensos: o professor precisa despertar essa vontade de aprender a raciocinar, a ler, a escrever, a compreender as coisas, ter contração e usar a imaginação.

O letramento de uma criança com DI é um grande desafio, o qual precisa ser aceito tanto pelo estudante como pelo professor. Ademais, o papel do docente vai além disso, porque o educando com DI precisa sentir confiança no professor, ela precisa se sentir acolhida. Vigotski (2021, p. 198) afirma que:

[...] a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. [...] O professor é o mediador da aprendizagem facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Conforme dito anteriormente, os alunos que são PCD precisam de uma relação sólida e de confiança como seu professor – ou segundo professor. Só assim ele se sente seguro para interagir com o grupo e, conforme Vigotski (2021), é do social ao individual que a criança aprende, ou seja, a criança com DI estar inserida dentro de um ambiente escolar faz toda diferença no desenvolvimento dela, afinal, assim como em qualquer deficiência, sentir-se parte do grupo é fundamental.

Almeida (2016), ao analisar a construção de conhecimentos e letramento de estudantes com deficiência intelectual, afirma:

A participação ativa do aluno com deficiência intelectual nos eventos de letramento da sala de aula comum constitui um papel importante na inclusão real da pessoa com deficiência nas práticas cotidianas de sala de aula comum, uma vez que todos os eventos da sala de aula envolvem uma forma ou outra das práticas letradas, independente da área do conhecimento (Almeida, 2016, p. 85).

Nessas condições, é necessário que seja garantida ao estudante com deficiência intelectual a oportunidade de desenvolver seu potencial, dando a ele a chance de participar ativamente dos eventos de letramento e, para isso, é preciso:

reverter posições ancoradas na homogeneidade que desconsidera a pluralidade existente mesmo entre alunos sem deficiência e a linguagem como fator do desenvolvimento cultural que humaniza o homem, afinal, esta é uma característica da humanidade atual (Almeida, 2016, p. 85).

Ao refletir sobre tudo isso, enxergaremos que cada estudante tem peculiaridades específicas e especiais, e a escola deve estar aberta e preparada para responder educacionalmente a todos.

4.5 Deficiência visual

O fato de se estabelecerem propostas de inclusão nas escolas tem despertado muitas mudanças que devem ir além disso, elas devem acontecer em todo sistema educacional, mas essa ainda não é a realidade atual. Para formar um cidadão, principalmente para o mercado de trabalho, a escola desempenha um papel fundamental e insubstituível. Com a criança com deficiência visual não é diferente, nem na formação e nem no processo educativo, já que se deve entender que a criança apresenta algumas limitações e os educadores terão que saber como lidar com isso, afinal, todo aluno com necessidades especiais (ANEE) deve ser respeitado dentro da sua individualidade.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Escola Básica, com dados do Parecer de nº 17/2001, “toda criança sempre que possível possa aprender junta, independente da dificuldade e diferença” (Brasil, 2001). Esse Parecer muda todo um processo que acontecia desde meados do século XVIII, quando, em regime de internato, surdos e deficientes visuais tiveram direito à escola, porém separados de todos, não podendo conviver com outras crianças ou adolescentes. O acesso à educação dessas crianças começou a melhorar após 1829, quando Louis Braille criou um sistema de leitura e escrita tátil, que leva o sobrenome do inventor, o sistema Braille.

No século XIX, em um contexto social de exclusão, Louis Braille, um jovem cego, idealiza um sistema para suprir as necessidades comunicativas dessas pessoas. Assim, em 1825, baseado em um código de comunicação militar desenvolvido por Charles Barbier, oficial do exército francês, criou um sistema composto por um arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, configurando um retângulo de seis milímetros de altura por, aproximadamente, três milímetros de largura, o que revolucionou o sistema de comunicação entre as pessoas cegas, e delas com a sociedade (Birch, 1993, citado por Viginheski *et al*, 2014, p. 906).

Quase uma década após isso, em 1837, Braille definiu a estrutura básica do sistema, que ainda hoje é utilizada, mundialmente, em diversos idiomas. O atual sistema Braille é composto por seis pontos que, quando combinados entre si, produzem o total de sessenta e três possibilidades de combinações e formam o sistema de escrita e leitura em Braille, o que permite o acesso ao conhecimento de

todas as ciências para os deficientes visuais, transformando a vida de várias pessoas deficientes visuais:

O acesso à comunicação, no mais amplo sentido, é acesso ao conhecimento, e este é vitalmente importante para nós não continuarmos sendo menosprezados e dependentes das pessoas que enxergam. Nós não precisamos de piedade nem de ser lembrados que somos vulneráveis. Precisamos ser tratados com igualdade - e a comunicação é a forma de realizar isto (Braille, 1993 *apud* Birch, 1993, p. 7).

Porém, quando se trata de inclusão de alunos em escolas regulares, os números são totalmente diferentes do que preveem as leis de inclusão. Em escolas municipais e estaduais, o número de alunos com baixa visão ou sem visão alguma até existe, mas é inexpressivo; o contrário do que acontece com a rede particular: raramente, em uma escola particular, o número de alunos com deficiência visual sai do zero. Muitas barreiras impendem esses alunos de estudarem, o que faz o número de evasão aumentar muito, além de ser cada vez mais difícil receber alunos com essa deficiência em níveis mais elevados da educação, como no ensino médio, ensino superior e pós-graduações.

Abaixo, foram expostos alguns desafios que os profissionais da escola podem enfrentar ao receberem um aluno deficiente visual, quais são as estratégias para lidar com esses desafios e alguns exemplos dessas estratégias.

Tabela 6: Estratégias para usar com alunos de baixa visão ou cego

Desafios	Estratégias	Exemplos
Adaptação de materiais de ensino	Uso de tecnologias assistivas como softwares de leitura de tela e ampliadores de tela	Braille e audiolivros
Inclusão em atividades em grupo	Uso de recursos de comunicação alternativa como braile, Libras e comunicação por meio de tecnologias	Participação em trabalhos em grupo e atividades esportivas

Desenvolvimento de habilidades motoras e de orientação	Uso de orientadores de mobilidade e treinamento de habilidades motoras	Participação em atividades físicas e de lazer
Adaptação de avaliações	Uso de recursos de acessibilidade como provas em braille ou com fontes ampliadas	Avaliações adaptadas para as necessidades de cada aluno
Preconceito e estigma	Campanhas de conscientização e valorização da diversidade	Integração de alunos com deficiência visual em atividades extracurriculares

Fonte: V Libras (s/d.).

É importante entender aqui que, tanto o cego como o surdo – tema do nosso próximo tópico – são capazes de exercer funções normais, como qualquer outro ser humano. Segundo Vigotski (2010, p. 94), “o cego e o surdo são capazes de exercer todos os aspectos da conduta humana, podem ter uma vida ativa, a limitação de sua educação se reduz apenas à substituição de umas vias por outras para a formação do aprendizado”.

O grupo de deficiente visual engloba todas as pessoas que são cegas, têm baixa visão, visão subnormal ou visão reduzida. Todos esses fatores são determinados pelas regras da Organização Mundial da Saúde.

Vigotski é um dos maiores defensores das crianças com deficiência e assegura que não é possível afirmar que a criança com deficiência não se desenvolve, ela apenas se desenvolve de uma outra maneira, o que faz com que sejam necessários diferentes recursos para que essas crianças se desenvolvam. Entra aí, nesse momento, o importante papel do professor educador, que deve oferecer diversos recursos para que o desenvolvimento dessas crianças seja possível e real, já que, por meio da inserção na cultura e da participação delas no processo de construção histórica, irão ter formas sociais de atuação, internalizar conteúdos e interagir normalmente, como sujeitos históricos da sociedade (Vigotski, 2010).

Quando se refere às pessoas com deficiências, refletem sua crença na possibilidade de se desenvolverem como cidadãos e participar ativamente do meio social. O maior obstáculo no desenvolvimento da criança com deficiência não é tanto o defeito de caráter biológico e sim as restrições no

campo social que impedem uma educação adequada baseada em métodos e procedimentos especiais, que lhe permitam um desenvolvimento semelhante às crianças “normais” (Sampaio, Batista e Nascimento, 2020, p.4).

A inclusão desses deficientes visuais deve ultrapassar as barreiras escolares e atingir também o mercado de trabalho. A segregação dos deficientes existe há anos e, cada vez mais, mostra que não há justificativa para ela. Logo, a fim de que essa inclusão seja realidade, o ensino especial deve respeitar todo o potencial do educando, ofertando recursos próprios e profissionais especialistas e capacitados. Para esses recursos inclusivos, em 2019, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil decidiu universalizar a impressão de livros didáticos em Braille.

Pela primeira vez, o Ministério da Educação vai garantir que os mesmos livros didáticos utilizados em sala de aula por professores de todo o país, em 2019, terão impressão equivalente em tinta e em Braille. Isso significa mais inclusão para os estudantes cegos, além de ampliar as possibilidades de interação com os pais, professores e colegas de classe. A medida é um forte componente que garante visibilidade para essas pessoas, especialmente, na celebração do Dia Nacional do Sistema Braille, em 8 de abril (Brasil, 2019, s/p.).

Segundo dados do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2019, as escolas brasileiras contavam com mais de 20 mil alunos com cegueira ou baixa visão, e foram impressos quase 30 mil materiais didáticos para que os alunos pudessem ter acesso a ele.

Figura 5: Livro Didático em Braille e tinta para ampliar a educação inclusiva no país



Fonte: MEC (2023).

Os livros em tinta permitem que pais e educadores que não tenham afinidade com o sistema Braille também consigam ler e, em braille, os deficientes visuais consigam ter acesso ao material didático da instituição de ensino. Anterior a essa

data, até 2018, os materiais didáticos eram impressos em Braille também, mas o conteúdo não correspondia fielmente ao do material didático de uma criança sem problemas de visão, o que acabava se transformando em mais um item excludente, pois havia materiais diferentes para crianças iguais (Brasil, 2019).

4.6 Surdez

De acordo com o Decreto 5.626/2005, Art. 2º, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Em dados recentes, de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que cerca de 5% da população brasileira é composta por pessoas surdas, número que passa de 10 milhões de cidadãos, dos quais 2,7 milhões possuem surdez profunda. Um número significativo de uma população que ainda sofre pela falta de estrutura da sociedade no geral.

Nos processos de inclusão de qualquer pessoa com deficiência deve-se considerar e entender, também, como eles se sentem perante a sociedade, já que contam com uma luta diária com desafios que existem desde os primórdios da civilização. Na Antiguidade, os surdos eram considerados incapazes e, por isso, sacrificados ou condenados a serem o que era chamado de “bobo da corte”. Eles não podiam ter empregos dignos, propriedades, receber qualquer tipo de herança e, sequer, podiam se casar (Lobato, 2018).

A convite de Dom Pedro II, Ernest Huet veio ao Brasil com sua esposa para introduzir a metodologia dos sinais em uma escola de surdos que foi fundada em 1857, e nomeada de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), situada no Rio de Janeiro. Porém, por não ser brasileiro e sim francês, as famílias brasileiras não reconheciam Huet como cidadão e não confiavam em seu trabalho pedagógico, gerando muitas dificuldades para o professor que almejava que o INES pudesse, além de educar dos surdos, servir de asilo para meninos surdos de todo o Brasil. Todo esse esforço se rompeu em 1880, quando, na Itália, o Congresso de Milão, que era composto por vários estudiosos da época, proibiu o uso de qualquer linguagem de sinais para a educação dos surdos (Braga, 2018).

Após muita luta e muita injustiça com os não ouvintes, a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, “define em relação à inclusão de alunos com

necessidades especiais, que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). A esse respeito, é importante notar a importância da inclusão de significados que devem garantir a abrangência de todos os alunos para terem acesso igualitário ao conhecimento.

Contudo, o apoio da escola, da família e da sociedade é de fundamental importância para que seja cobrado os direitos e superados as barreiras, muitas vezes impostas por falta de conhecimento ou empatia. Portanto, no ambiente escolar é necessária uma proposta pedagógica consciente que favorece o desenvolvimento completo dos alunos, ou seja, nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano. Na inclusão do deficiente auditivo ou o aluno surdo na escola é de suma importância um profissional que domina a língua de sinais (intérprete), para que realmente o aluno possa garantir sua participação e aprendizagem como direito comum de todos (Boller e Perboni, 2022, p. 10).

Os registros históricos apontam que, especialmente no Brasil, desde 1857, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) já circulava no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. Assim sendo, em 2002, ela foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436, cuja criação foi um pontapé inicial para gerar uma enorme reflexão no poder público sobre a inclusão ou, nesse caso em específico, a exclusão do deficiente auditivo a partir do tratamento ofertado pelo poder público. O texto da referida legislação tem por definição reconhecer “que a Libras é um sistema linguístico de natureza visual-motora com gramática própria oriunda de comunidades surdas do Brasil, e afirma que ela não pode ser substituída pela modalidade escrita da Língua Portuguesa” (Brasil, 2002, s/p.).

Em 2005, um Decreto modifica parte dessa lei, determinando uma diferente classificação para os surdos, passando a incluir todos aqueles que têm perdas auditivas, mas compreendem e interagem mediante experiências visuais e se manifestam através da Libras. Em outras palavras, segundo o art. 2º do Decreto 5.626/05, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras” (Brasil, 2005). Essa é uma definição para se referir aos surdos que, quando não se encaixam nesse modelo, são excluídos da Lei ou do Decreto, como afirma Vieira-Machado (2012, pp. 122-23):

Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade de uso de sua língua de sinais. Porém, se o surdo não sabe o português escrito, a exclusão torna-se iminente, pois, [este é] muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como “pessoa capaz”.

A realidade do surdo no Brasil não se assemelha à descrição e, em consonância com Vieira-Machado (2012), Lopes (2011) também acredita que esse seja um fator excludente, como citam Rückert e Lima (2021, p. 197): “por condicionar o aprendizado escolar do surdo ao uso da Língua de Sinais e por exigir deste sujeito um pleno domínio da escrita da Língua Portuguesa, o bilinguismo tem provocado uma tensão entre os sujeitos surdos e o ensino escolar”.

O Portal de Ministério da Educação e Cultura afirmava, em 2019, que uma das prioridades da Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação do Ministério da Educação (SEMESP) era o ensino de crianças surdas em Libras e português ao mesmo tempo, ou seja, uma educação bilíngue.

De acordo com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, em seu art. 60-A, entende-se por educação bilíngue de surdos a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e em português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. Com essa Lei, a educação bilíngue de surdos passa a vigorar como modalidade de ensino independente, a qual é inserida na LDB, mais esteticamente no capítulo V-A. Para Silva (2023), essa Lei inaugura uma nova era de negociações e operacionalização no âmbito do Sistema Educacional Brasileiro.

A interação do aluno surdo em sala de aula é um pouco mais complexa do que a teoria propõe, já que, na prática, o estudante acaba se relacionando com o intérprete⁵ e não com o professor regente, tendo em vista que os alunos dependem e se relacionam mais com aquele e menos com este, evidenciando como o sistema educacional brasileiro trata as deficiências.

⁵ O tradutor e intérprete de libras é responsável por ajudar na comunicação entre pessoas ouvintes e com deficiência auditiva, ou entre surdos, por meio da Língua Brasileira de Sinais e a língua oral corrente, o português.

Nesse sentido, é preciso ver a cultura surda com apreço, pelo fato de estar interagindo com um universo múltiplo que deve ser humanizado, e não como algo a ser imposto e mudado. Por conseguinte, a língua de sinais deve ser vista como uma língua cultural, tal como as línguas faladas em geral, quer no contexto das línguas naturais, quer no contexto das línguas estrangeiras, em ambos os casos, como expressões culturais. “Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes” (Campello e Rezende, 2014, p. 78).

Incluir um aluno surdo em uma classe regular vai além de criar vagas para pessoas com deficiência, a unidade escolar necessita se organizar para que os direitos dos estudantes sejam garantidos e respeitados, além de garantir sua efetiva aprendizagem. Outro aspecto importante está relacionado à qualificação e à formação dos professores, pois, para trabalhar com a educação de surdos, devem ser capacitados, ter conhecimentos específicos e amplos para fornecer recursos, métodos de ensino e avaliação diferenciada, de forma que promovam o aprendizado significativo do estudante.

4.7 Adaptação curricular

Sabemos que as salas de aulas não são compostas somente por alunos que possuem as mesmas habilidades, tampouco o mesmo tempo de aprendizagem e conhecimentos prévios, ou seja, os estudantes não formam salas e turmas homogêneas, existem múltiplas inteligências, habilidades e formas de aprender. Diante disso, surge a necessidade de adaptação, para tanto, é preciso preparar as atividades de modo que contemplem todos os indivíduos que buscam o conhecimento. A adaptação curricular, nesse prisma, é tornar o currículo da escola, o conteúdo, acessível a todos os alunos. De acordo com Glat (2007, p. 36):

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdo, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento.

Nesse sentido, a adaptação curricular não é oferecer um outro currículo, mas fazer ajustes necessários ao já existente na escola, de forma que ofereça a todos os alunos a verdadeira igualdade de oportunidades. Ao implementar a adaptação curricular, é preciso ter como referência os conteúdos curriculares que estão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no estado de Goiás, os que estão definidos no Documento Curricular para Goiás (DC-GO).

As diretrizes das políticas nacionais de educação especial, subsidiadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e pelos demais documentos do MEC, dão ênfases à importância das práticas inclusivas no dia a dia da escola e à implantação de adaptações curriculares dentro do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 33), “o Projeto Político Pedagógico deverá atender ao princípio de flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar”.

A adaptação curricular se destina a todos os estudantes, seja com dificuldades momentâneas ou permanentes, seja com transtornos de aprendizagem ou neurológicos, seja uma deficiência, física, intelectual, sensorial ou transtorno global do desenvolvimento etc. No caso dos alunos com deficiência, a adaptação recomendável é a do conteúdo concreto, evoluindo para o abstrato, uma vez que o lúdico facilita muito a absorção dos conteúdos e sua assimilação.

Segundo a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, para adaptar o professor, deve ter como referência o nível de desenvolvimento do aluno, ou seja, um conhecimento exato de quais são suas potencialidades e dificuldades, bem como seus conhecimentos em relação aos conteúdos acadêmicos. É muito importante e desafiador para o professor conhecer o aluno e quais as habilidades que ela já possui, pois é a partir daí que a adaptação curricular começa a ser feita. Para Glat (2007, p. 38):

Assim como a construção do currículo é um desafio constante. Também é o percurso da implementação das adaptações curriculares. O professor vai perceber que este caminho é feito à medida que as adaptações são implementadas e que deve ser progressiva e cuidadosamente aberto. Às vezes o terreno - o ambiente escolar não é muito permissivo; frequentemente é trilhado solitariamente em seu início, mas rapidamente

consegue-se companheiros para a jornada, desejando-se a verdadeira inclusão. No entanto, adaptações curriculares são indispensáveis.

Evidencia-se, portanto, que o processo de adaptação é um desafio, porém necessário. É nele que o professor como mediador do processo de ensino aprendizagem precisa propor atividades diversificadas e elaborar estratégias com o compromisso de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, para que eles se sintam parte do todo.

SEÇÃO V – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seção que ora segue tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa referentes às categorias de análises. Os dados obtidos estão organizados em quatro categorias. Na primeira, discorreremos acerca dos saberes dos professores sobre a inclusão escolar; na segunda, versamos sobre o que se refere às experiências profissionais e às vivências de um trabalho na prática voltada para a inclusão escolar. Na terceira categoria, discorreremos sobre os desafios e as estratégias para a implementação da educação inclusiva. E, por último, na quarta, comentamos a respeito das contribuições da formação para a prática pedagógica dos professores participantes.

Mencionamos, no capítulo referente à metodologia, os passos realizados durante a pesquisa-ação participativa. Num primeiro momento, desenvolvemos a fase exploratória, por meio da qual obtivemos um diagnóstico a respeito do campo de pesquisa, bem como dos participantes. Buscamos, ainda, via entrevista com os professores pesquisados, a percepção deles sobre o processo de inclusão escolar. Assim, no presente tópico, analisamos os dados obtidos, tendo como base os questionários aplicados em cada formação.

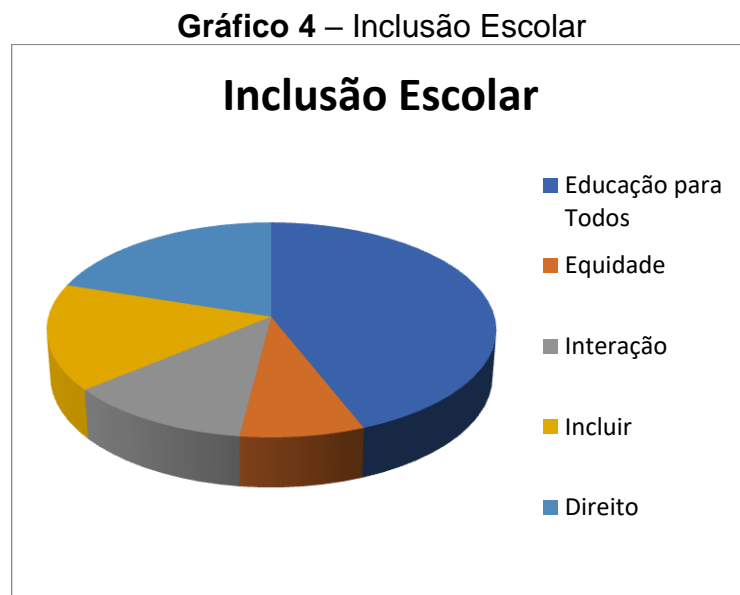
5.1 Inclusão escolar: saberes dos professores

Quando discursamos sobre educação inclusiva, estamos nos referindo a um movimento filosófico e político mundial que prioriza o acesso à educação, a participação em atividades diversas oferecidas pela escola e, sobretudo, o direito à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Já a inclusão escolar, segundo Oliveira (2022), é o processo de escolarização dos sujeitos que fazem parte do chamado público-alvo da educação especial, em escolas regulares, nas salas de aula comuns. Hoje, esse público é constituído por pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, espectro autista e pessoas com altas habilidades e/ou superdotação.

Diante da pertinência do tema Inclusão Escolar, propusemo-nos a conhecer o que esses professores sabem a respeito dela. Assim, elencamos questões que nos possibilitariam dados no tocante aos conhecimentos prévios dos docentes

pesquisados, cujas fontes podem ter sido provenientes da prática docente, da teoria ou do senso comum. Iremos apresentar alguns pontos observados nas respostas advindas dos questionários sobre o que os participantes compreendiam quanto à inclusão escolar.

As respostas variaram, mas a percepção de que a inclusão escolar é uma educação para todos se sobressaiu, sendo um total de onze respostas, como pode ser observado no gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Destacamos algumas percepções observadas nas falas dos professores:

Excerto 1: Escola para todos. É a criança se sentir parte da escola, com suas peculiaridades (Ipê do Cerrado).⁶

Excerto 2: Incluir todos os alunos, independente da condição ao direito a mesma qualidade de ensino (Flamboyant).

Excerto 3: Todos têm direito a estar na escola independente do transtorno (Flor de Pequi).

Averiguamos, então, que a ênfase sobre a inclusão escolar se encontra na educação destinada a todos os estudantes. Quando falamos que educação é direito de todos, é necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, ou seja, a diversidade precisa ser

⁶ Para reservar o anonimato, todos os professores serão denominados com nomes de flores do cerrado goiano, em homenagem à nossa cultura goiana.

considerada no processo ensino-aprendizagem e, nesse sentido, todos devem ter a oportunidade de participar ativamente em sala de aula.

Fortes (2017) declara que incluir é possibilitar a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiências ou dificuldades no sistema regular de ensino, desde o nível da Educação Infantil até o Ensino Superior. Diz ainda que é oportunizar um ambiente acolhedor e de aprendizagem para todos os educandos, independentemente de raça, credo, sexo, condições sociais entre outros aspectos.

Por sua vez, Mittler (2003) ratifica o posicionamento do direito à educação quando afirma que a educação para todos visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos em:

todos as oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar a todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão em risco de exclusão (Mittler, 2003, p. 25).

Portanto, a escola inclusiva deve se preparar para receber todos os estudantes, sem distinção, deve valorizar a diversidade e levar em consideração as especificidades, assim como as dificuldades de todos, a fim de superá-los. Incluir requer transformações substanciais que, a princípio, parecem ser difíceis de serem realizadas, mas que, na verdade, basta que todos que fazem parte da equipe escolar tomem atitudes, tenham outros olhares, envolvimento, compromisso e mudanças. É importante destacar que esses requisitos são para todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Em outras respostas, observamos a concepção de equidade presente na concepção de inclusão escolar, como podemos observar pela explicação de duas professoras:

Excerto 4: Oferecer “equidade”, pensando na particularidade de cada um (Caliandra).

Excerto 5: É tratar todos com equidade e oferecer condições para todos e todas as necessidades. Por exemplo, na minha rede não tem, até onde eu sei, professores capacitados em libras (Sempre-viva).

Em uma escola inclusiva, a equidade acontece quando proporcionamos o acesso às mesmas oportunidades de ensino para todos os estudantes. Segundo um

post escrito pela equipe da revista *Sua Escola Ideal* (SEI), de 2021, equidade na educação significa levar em conta o apoio às diferenças individuais, porque alguns alunos precisam de atenção extra ou permissões para superar contratempos em sua vida. O texto acrescenta ainda que é preciso reconhecer que existem desequilíbrios de poder nos contextos históricos e modernos de raça, habilidade, gênero, orientação sexual, histórico financeiro, educação etc., logo, levar em conta essas diferenças é essencial, a fim de melhorar o sistema e a vida do máximo número possível de estudantes.

Trazer os princípios de equidade e inclusão para a política de educação requer, segundo a Unesco (2019, p. 13):

Valorizar a presença, participação e realização de todos os estudantes, independente de seus contextos e características pessoais;
Reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes, aprender a conviver e aprender com a diferença;
Coletar, agrupar e avaliar evidências sobre as barreiras infantis de acesso à educação, à participação e à realização, com atenção especial a estudantes que correm maior risco de incapacidade, marginalização ou exclusão;
Construir o entendimento comum de que sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm o potencial de promover a igualdade de gênero, reduzir desigualdades, desenvolver capacidades do professor e do sistema, e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem. Estes vários esforços, por sua vez, contribuirão para melhorias globais na qualidade da educação;
Engajar o setor de educação e parceiros-chave da comunidade para promover as condições para uma aprendizagem inclusiva e uma compreensão mais ampla dos princípios de inclusão e equidade;
Implementar mudanças de forma efetiva e monitorá-las para o impacto, reconhecendo que a construção de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, em vez de um esforço único.

São muitos os fatores que contribuem para aplicar práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais e, para que isso aconteça, é necessária a mudança de atitudes em todos os níveis do sistema educacional. Explorando as respostas dos questionários de outros professores, constatamos que a inclusão escolar estava voltada para interação, como podemos observar nas falas abaixo:

Exceto 6: A inclusão escolar é a interação dos mesmos em uma escola para todos (Lobeira).

Excerto 7: Interagir com todos os colegas (Algodão do cerrado).

Excerto 8: Interagir todos os alunos em algo, ou brincadeira da sala (Pau-de-rosas).

É sabido que o homem precisa estabelecer interações com o outro para viver em sociedade. As interações sociais bem estabelecidas são importantes para a efetivação da inclusão escolar, visto que um ambiente com melhores relações sociais pode proporcionar a aquisição de habilidades sociais, que também são base para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

De acordo com Mendes (2020), a experiência entre as pessoas é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer um. O ambiente heterogêneo amplia a percepção dos educandos sobre pluralidade, estimula sua empatia e favorece suas competências educacionais.

Apesar de os professores pontuarem sobre a importância da interação social, as respostas demonstram também o pouco conhecimento sobre a inclusão escolar, uma vez que esta não é apenas interação, mas pressupõe o reconhecimento e a valorização da diversidade. É inegável que o convívio com as diferenças ofereça ganhos a todos os envolvidos, porém, quando a interação não é feita de forma mediada para um objetivo, ela não se torna aprendizagem.

Segundo Fortes (2017), as instituições de ensino regular, ao receberem os alunos com deficiência, devem promover meios para que possam participar das atividades em classe e fora dela. Ou seja, não se deve inseri-los apenas fisicamente na escola, mas incluí-los na dinâmica existente em sala de aula, fazendo as adaptações necessárias para que a inclusão seja efetivada.

Não basta inserir os estudantes público-alvo da educação especial dentro de uma escola regular para eles interagirem socialmente, é necessário que lhes sejam garantidas condições adequadas de estudo e permanência. Outro aspecto mencionado por um dos pesquisados é o fato de incluir os estudantes dentro do âmbito escolar. Segundo ele:

Excerto 9: Inclusão escolar é incluir as crianças no âmbito escolar, porque a escola tem que se adaptar ao aluno e não o contrário (Flor de Cagaita).

Quando se trata de inclusão social e escolar, não é somente colocar essa criança em uma sala de aula, juntamente com os ditos “normais”, mas, sim, buscar, por parte dos professores, trabalhar com as diversidades existentes. Quando a escola busca abrir suas portas e apresentar-se como uma escola inclusiva, sua estrutura deve ser apta a atender essas crianças. Mendes (2004) salienta que a construção de sistemas educacionais inclusivos implica em mudanças estruturais e

culturais da escola, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Na mesma linha, Dias (2020) evidencia que é inegável o fato de muitas escolas precisarem de reformas e reformulações, tanto em relação ao acesso, executando mudanças na estrutura física, como em relação à adaptação na política educacional, para se tornarem efetivamente inclusivas. Em outras respostas, os professores mencionaram a inclusão escolar como um direito que deve ser garantido e com respeito às diferenças, como podemos constatar:

Exceto 10: É uma forma de mostrar que todos tem seus direitos e são iguais, que assim como qualquer outra criança todos tem o mesmo direito a educação (Orquídeas).

Excerto 11: Oferecer a todos os alunos o direito à educação e ao ensino, sem deixar ninguém de fora do aprendizado, independente da sua necessidade (Para-tudo).

Percebe-se, nas falas dos professores acima situados, a ênfase ao direito à educação para todos, que é um dos mais relevantes direitos sociais estampados na Constituição, sendo a ele conferido o *status* de direito público subjetivo, impondo à Administração Pública o encargo de assegurar, com políticas públicas efetivas, o amplo acesso aos estabelecimentos de ensino.

Segundo Gomes e Mendes (2010), o direito à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares no Brasil é garantido por lei desde a Constituição de 1988, a qual estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, à igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e à garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Todos têm o direito de estar e aprender na escola. E se todos são diferentes entre si, precisamos então diversificar e diferenciar, ou seja, propor estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas para trabalhar com um grupo heterogêneo, garantindo assim igualdade de oportunidades no processo de escolarização. Para que isso aconteça, Caramori (2014, p. 31) afiança que:

É preciso haver mudança em vários aspectos da escola como nos conteúdos, nos enfoques, nas estruturas e também nas estratégias utilizadas, tudo baseado na ideia de que todos os alunos são de responsabilidade do sistema educacional regular sendo ali que eles devem ser educados. Este deve ser um processo sistemático de melhoria e

inovação da educação para que seja possível assegurar o acesso, o rendimento e a participação de todos os alunos, indistintamente, no ambiente e na cultura escolar nos quais devem ser inseridos.

Atrelado a essa questão, propusemo-nos saber como os professores percebem os direitos das pessoas com deficiência e se esses direitos têm sido respeitados. A maioria das respostas nos mostram que, dentro do espaço escolar, o direito à educação está, aos poucos, sendo garantido, mas ainda precisa haver melhora. Como podemos observar:

Excerto 12: Já melhorou muito, entretanto pode melhorar ainda mais, tanto o respeito como algo abstrato, quanto o respeito no que tange a infraestrutura (Ipê do Cerrado).

Excerto 13: Percebe-se que tem evoluído, mas ainda longe do esperado (Umburuçu).

Excerto 14: Ultimamente estão sendo mais respeitados, com acompanhamento por parte da escola (Para-tudo).

Excerto 15: Estão tendo mais olhares diferenciados como: acompanhamento individual (Pau-de-rosas).

Mediante as respostas dos professores, é notória a necessidade de melhorias no campo educacional para que, de fato, os direitos de todos possam ser respeitados e garantidos. Dessa forma, para que haja efetivação do direito de todos à educação, o direito à igualdade e o direito à diferença são indissociáveis, e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a inclusão social. Cabe à sociedade e aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário promoverem o aperfeiçoamento e a ampliação desses direitos.

Nesse sentido, Oliveira (2022) considera que houve muitos avanços em relação aos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial, mas é preciso se atentar para o quanto ainda é necessário crescer, especialmente em relação ao suporte especializado e à forma de funcionamento do serviço de atendimento educacional especializado. Concordamos com a autora quando acrescenta que, embora esses avanços tenham ocorrido, é preciso continuar e não retroceder.

Já que a educação é um direito de todos, o acesso e a permanência são uma questão indiscutível. Infelizmente, o que vemos nas redes públicas e privadas é a falta de estrutura física e logística, materiais pedagógicos insuficientes e o

despreparo profissional para atender aos estudantes com deficiência. De nada adianta o desejo de mudança se não o organizar, a escola precisa mudar e se organizar para atender as diversidades.

5.1.1 Experiências voltadas para a inclusão: vivências do trabalho

Nesta categoria, buscamos conhecer as experiências dos professores frente à inclusão escolar, ou seja, como trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial. Os dizeres dos professores demonstram que alguns trabalham ou já trabalharam de forma colaborativa dentro da sala de aula com o professor de apoio. A seguir, as declarações das professoras evidenciam tais análises:

Excerto 16: Já realizei um trabalho colaborativo em uma instituição de ensino particular na qual estava como apoio. A turma tinha 25 alunos, dentre os quais, um era autista. E, o trabalho funcionava muito bem. A professora regente e eu, no apoio, conseguimos a curto prazo, identificar as crianças com dificuldade de alfabetização e por meio de recursos pedagógicos e lúdicos, auxiliá-los em conjunto (Flamboyant).

Excerto 17: Tenho uma criança com autismo no berçário II e tenho trabalhado juntamente com a professora de apoio, uma experiência muito grande (Algodão do Cerrado).

Excerto 18: No momento estou em uma sala de 1º ano (alfabetização), tenho uma aluna especial e outra professora que me auxilia, estamos nos dando muito bem (Lobeira).

As expressões das professoras evidenciam a importância do trabalho colaborativo, da parceria entre professores do ensino regular e especial. No que se refere às práticas colaborativas na escola, Oliveira (2022, p. 115) nos diz:

O trabalho colaborativo dentro da escola (e fora dela também) é uma das únicas formas de alcançar os princípios capazes de tornar uma escola inclusiva. Em qualquer instituição, o trabalho sem colaboração torna tudo mais difícil, mas na escola, sem dúvida nenhuma, ela é imprescindível para que todos os estudantes sejam acolhidos, tenham seus direitos garantidos, participem das atividades, construam e transformem o conhecimento.

Observa-se, portanto, que o trabalho realizado de forma colaborativa, entre professor regente e de apoio ou AEE, em que juntos planejam, implementam e avaliam estratégias pedagógicas que atendam os estudantes público-alvo da educação especial, com certeza, promoverá a participação desses alunos nas

atividades do dia a dia da escola e, conseqüentemente, terão melhores desempenhos.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre o professor da rede regular de ensino e o educador especial é uma estratégia didática inclusiva importante para planejar, avaliar e organizar recursos e procedimentos de ensino para os alunos com deficiência intelectual, visto que o professor do ensino regular tem conhecimento de conteúdo e currículo, enquanto o educador especial é especialista em avaliação, instruções e estratégias de ensino (Silva, 2006).

E é válido lembrar que o trabalho colaborativo não deve ser apenas uma reunião de pessoas perante uma tarefa, para Oliveira (2022), nesse trabalho é fundamental que o desenvolvimento ou a implementação das práticas pedagógicas construídas sejam efetivadas e, principalmente, avaliadas.

Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) apontam o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Cappellini e Mendes (2007), por sua vez, afirmam que a literatura estrangeira vem apontando que a colaboração entre professores de educação comum e especial tem possibilitado uma reflexão prática pedagógica e ampliado as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola.

Continuando as análises dos questionários, percebemos que boa parte dos professores entrevistados, ao relatarem suas experiências com a inclusão escolar, alegam que é desafiador e, às vezes, sentem-se inseguros e com medo de realizarem o trabalho dentro da sala de aula.

Excerto 19: Desafiador, pois exige um amplo conhecimento acerca das peculiaridades dos alunos (Flor de Pequi).

Excerto 20: Estou neste ano como professora de apoio de uma aluna com TEA. De início, preocupante, primeiro contato, porém com o passar do tempo nos adaptamos, perdemos o medo de não dar conta (Pau-de-rosas).

Excerto 21: Atualmente tenho um aluno com TEA, tenho muita dificuldade em entender e como chegar com o conhecimento até essa criança (Sempre-viva).

Excerto 22: No início do trabalho a experiência foi um tanto “assustadora”, porém com estudos e auxílio de todos na escola, fui me adaptando e sabendo como proceder (Umburuçu).

A partir das respostas citadas, inferimos que o trabalho pedagógico dentro da sala de aula comum, no tocante ao atendimento desse público, ainda é um desafio, muitos professores não se sentem preparados para atuarem com esses estudantes e sentem medo de não conseguirem ensinar na perspectiva inclusiva. Nessa perspectiva, Orrú (2014) evidencia que a inclusão pode trazer o desafio da inquietação pelo (des)conhecimento, da busca por respostas para as singularidades dos processos de ensino e aprendizagem e da valorização do trabalho em equipe.

De acordo com Capellini e Mendes (2007), uma das maiores preocupações nos últimos anos tem sido como ensinar alunos com deficiências em turmas comuns, uma vez que isso requer reformulações nas práticas pedagógicas tradicionais. Diante das verbalizações referidas acima, reforçamos a importância de professores participarem de momentos de formação continuada, pois isso possibilita uma rede articulada de ações que garantem o processo de inclusão dos estudantes com as mais diversas deficiências.

Na maioria dos contextos, professores não estão preparados para trabalharem com estudantes que possuem necessidades específicas de aprendizagem, decorrente da falta de formação ou capacitação para atuarem juntos a esse público. O professor é peça fundamental para o processo de inclusão escolar, além de educador, precisa ter conhecimentos necessários e saber utilizar de metodologias diversificadas para atender todos os estudantes.

Para Coelho (2012), a inclusão educacional de pessoas com deficiência, já há algum tempo, passou a exigir a formação de profissionais da educação que sejam habilitados no desenvolvimento de ações relacionadas ao atendimento às diversidades do processo de aprendizagem, em um desafio constante às diversidades do processo de aprendizagem e às formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, para aceitar o desafio da inclusão, cada professor deve tomar a iniciativa de sair da sua zona de conforto e partir para o desconhecido, buscar conhecimentos, experimentar formas novas de planejamento, procurar a colaboração com os colegas e, em especial, receber formação e condições

favoráveis para a formação a partir de seus meios superiores, como as secretarias de educação, a gestão, a coordenação.

É preciso garantir políticas públicas de valorização da educação e formação de qualidade dos professores, dando-lhes oportunidades necessárias de se aperfeiçoarem, pois os baixos salários, a carga horária de trabalho elevada e a falta de um plano de carreira eficiente tem levado muitos docentes a não se capacitarem. Paralelamente, sentem-se descontentes pela falta de infraestrutura adequada na escola para colocarem em prática as várias perspectivas teóricas e metodologias de ensino adquiridas nas formações.

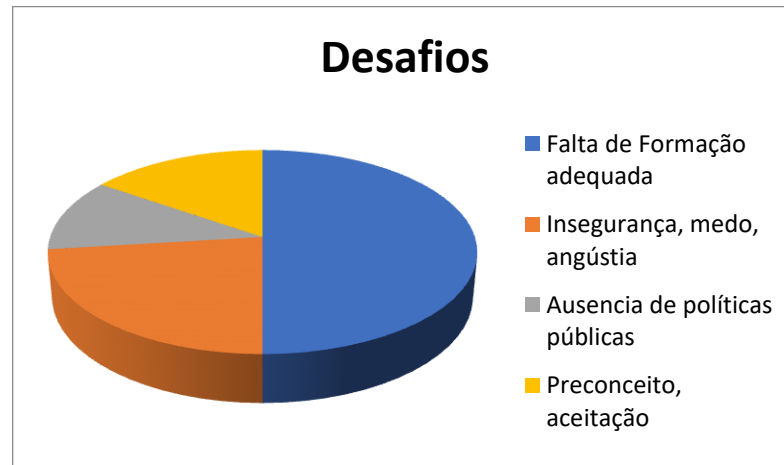
5.1.2 Desafios e estratégias para a implementação da educação inclusiva

É notório que, atualmente, os professores enfrentam realidades desafiadoras, considerando os mais diversos cenários de ensino. Sendo assim, abordar esses desafios resulta realizar reflexões acerca das especificidades intrínsecas aos contextos que cada professor se encontra. O desafio docente no contexto da inclusão é um tema que tem crescido e despertado o interesse de pesquisadores.

Segundo Santos, Silva e Alves (2023), apesar de todos os avanços da educação inclusiva em relação aos alunos com deficiência, às legislações que respaldam e garantem o direito a essas pessoas, à educação e ao acesso às escolas, ainda existem muitos desafios que se tornam barreiras no processo de escolarização e inclusão dos alunos com deficiência.

Nesta categoria, discutiremos acerca desse contexto, apresentando as falas dos professores quanto aos desafios e às estratégias para a efetivação da inclusão dentro das unidades escolares. Como já dito anteriormente, ao longo dos seis encontros, discutimos sete temáticas específicas relacionadas à inclusão escolar, assim, durante os debates, algumas reflexões eram desencadeadas, de modo que percebemos que a cada tema estudado os docentes apresentavam indagações e alguns desafios enfrentados.

O primeiro tema trabalhado com os professores se refere ao Direito à Educação. Após a palestrante discorrer sobre o assunto, perguntamos aos docentes quais eram as dificuldades para que a inclusão escolar pudesse acontecer, dentre as várias respostas obtidas, selecionamos algumas para análise e reflexões.

Gráfico 5 - Desafios

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dos 26 participantes, 7 professores não possuíam alunos com deficiência em sala de aula, porém, já trabalharam anteriormente com o público-alvo da educação especial, e 19 professores estavam atuando com esse público. Do total de 26 professores, 13 relataram que o maior desafio enfrentado para implementar a inclusão escolar é, sem dúvida, a falta de formação adequada para atuarem no processo de inclusão.

Diante disso, ao analisar a formação dos professores pesquisados, observou-se que 96,4% possuem formação em nível superior, sendo muitos com pós-graduações e até mesmo mestrado, porém, constata-se que 50% dos docentes não tiveram nenhuma disciplina na graduação que abrangesse a inclusão. Ao perguntar se eles já haviam participado de algum curso na área de educação especial, 12 responderam que não, ou seja, um percentual significativo de professores sem qualificação mínima para atuarem com o público-alvo da educação especial.

Convém, todavia, registrar um dado importante sobre a formação acadêmica dos professores: alguns professores graduados em Pedagogia fizeram essa graduação através de cursos de Educação à Distância (EAD), num prazo curto de um ano, e isso pode ser prejudicial à educação. A intensão não é menosprezar os cursos à distância, que são importantes, principalmente, para aqueles que não têm a possibilidade de fazer cursos presenciais por motivo de localidade, por exemplo. No

entanto, a graduação é algo que precisa ser rigoroso, com qualidade, apontada para uma demanda constante entre a teoria e os desafios práticos do dia a dia da escola, e em um ano de estudo é impossível o professor obter conhecimentos necessários para aplicar dentro da sala de aula.

Segundo levantamento feito pela organização Todos pela Educação, a partir de análises do Censo da Educação Superior do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), ambos do Inep, 65% dos docentes em formação inicial cursaram EAD. O estudo ainda mostra que a formação à distância de novos professores mais que dobrou em uma década, em 2022, pelo menos 6 em cada 10 docentes tiveram esse tipo de formação, o que é muito preocupante, porque esse aumento tem causado queda na qualidade da educação, como apresentado no estudo. Priscila Cruz, presidente-executiva do Todos Pela Educação, diz que é inadmissível que nosso país tenha a EAD como principal estratégia de formação inicial docente. Segundo ela, permitir a proliferação desses cursos que não preparam os estudantes para o começo da vida docente está promovendo a desvalorização da profissão docente.

É papel do Ministério da Educação reformular profundamente os processos regulatórios desses cursos a distância. Os futuros professores e a sociedade como um todo não podem ser vítimas desse descaso que se intensifica ano após ano sem que o governo federal tome uma medida eficaz para frear essa expansão (Cruz, 2023, *apud* Todos pela Educação, 2023, p. 1).

Para termos uma educação de qualidade, é preciso que haja mudanças profundas no sistema de regulação da formação de professores. Ao analisarmos a Lei nº 1.051/2006, que dispõem sobre a alteração do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Goiandira Goiás, observamos que a Seção II – Da Estrutura da Carreira e do Provimento dos Cargos, no Art. 5º, §4º – constitui-se dos requisitos para ingresso na carreira, dentre as quais consta a formação mínima.

I – Professor P I em nível médio, na modalidade normal ou magistério;
II – Professor P III em nível de formação superior – Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo com formação pedagógica nos termos da legislação vigente;
III – Professor P IV graduação com Licenciatura Plena, mais especialização “*lato sensu*” com no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas, na área educacional;
IV – Professor P V graduação em Licenciatura Plena, mais pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), para o cargo de Professor P-V e doutorado de

acordo com a habilitação (Estado de Goiás, Prefeitura Municipal de Goiandira, 2006).

Na Lei nº 1.051/2006, não é especificado o tempo médio da formação inicial dos professores, apenas diz que deverão ter licenciatura plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo com formação pedagógica, ou seja, qualquer docente com formação superior, seja ela feita de forma presencial seja EAD, com um, dois, três ou quatro anos de estudos, pode exercer sua função. Devido à política-administrativa em vigor no município, há uma lacuna considerável no que diz respeito à ausência de política pública de formação inicial do professor.

A partir do exposto, com base nos dados coletados, é perceptível que a falta de formação na área da educação especial tem sido um dos desafios para a implementação da inclusão escolar. Sendo assim, é pertinente destacar as respostas de seis professores:

Excerto 23: O principal desafio é a falta de preparo para receber essas crianças fazendo um bom trabalho para a criança (Flor de Cagaita).

Excerto 24: Não saber e não ter preparo para saber lidar com tantas deficiências, transtornos (Caliandra).

Excerto 25: A deficiência na formação de professores, que muitas vezes se esquecem da teoria quando se deparam com o sistema na prática, a falta de demandas que esses alunos precisam nas escolas (Pau-terra).

Excerto 26: A falta de preparação dos professores, da equipe escolar (Flamboyant).

Excerto 27: A falta de profissionais especializados (Algodão do Cerrado).

Excerto 28: Profissionais especializados dentro do ambiente escolar, falta de material, que incentivem esses alunos (Flor de Pequi).

Nota-se nas verbalizações dos professores que a falta de formação adequada tem se constituído um desafio para a implementação da inclusão escolar. Dias (2020), Libâneo (1998), Sewald (2020), Miranda (2020) e Nóvoa (2022) ressaltam a importância da preparação do professor para que aconteça a inclusão. Segundo os apontamentos de Sewald (2020, p. 25):

O professor é um dos pilares no aspecto da aprendizagem dos estudantes e, para isso, necessita ter uma formação consciente, para que consiga ensinar os conceitos teóricos, fruto dos conhecimentos produzidos

historicamente bem como desenvolver estratégias pedagógicas para mediar à relação de ensino aprendizagem dos estudantes.

Corroborando com essa ideia, Veltrone e Mendes (2007) afirmam que uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos e condições de trabalho, para que possa ser posta em prática. Além disso, é essencial desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) para professores, a fim de que possam melhor responder às diversidades educacionais de seus alunos (Capellini e Mendes, 2007).

Diante desse panorama, compreendemos que é necessário que ofereçam condições aos professores e demais membros da equipe escolar de participação em formações continuadas, pois isso contribui para uma autorreflexão sobre suas práticas e atuação. Capellini e Mendes (2007) afirmam que uma formação sólida irá proporcionar ao professor consciência crítica para autorregular sua atividade ao ministrar as aulas e avaliar os alunos e ao planejar seu trabalho.

Percebemos que alguns professores sentem medo, angústia, insegurança e incapacidade ao trabalharem com os estudantes público-alvo da educação especial por não se sentirem preparados para tal função.

Excerto 29: Medo de que não consiga que haja o aprendizado adequado e almejado para o seu desenvolvimento (Ipê do Cerrado).

Excerto 30: O despreparo dos professores e a falta de recursos. A angústia de no final do ano não ter possibilitado a inclusão e a interação do mesmo no ambiente escolar (Lobeira).

Excerto 31: Sinto que às vezes estou de mãos atadas e que nada posso fazer. Um sentimento de incapacidade e de não estar fazendo o meu papel (Para-tudo)

Excerto 32: A falta de preparo e a insegurança, se estamos fazendo certo para seu desenvolvimento (Canela de Ema).

Excerto 33: Minha maior angústia é perceber que seu desenvolvimento se limita, por mais que conhecemos suas limitações parece que existe falha da minha parte (Umburuçu).

Constata-se, a partir dos excertos apresentados, que a falta de preparo por parte dos professores é perceptível e tem gerado diferentes tipos de sentimentos, o que termina por impossibilitar a efetivação de uma prática pedagógica de forma inclusiva dentro da sala de aula. Segundo Nunes e Vitaliano (2010) os professores

não foram preparados para a inclusão de alunos com NEE e, muitas vezes, a presença destes em salas de aula tem se constituído em um problema que lhes tem gerado *stress*, sentimento de impotência e outras consequências percebidas como negativas.

Abdala (2016), ao pesquisar sobre as representações de professores acerca da inclusão, diz que os sentimentos de incerteza, medo, frustração, angústia e preocupação podem desencadear duas situações:

A primeira seria a dificuldade de o professor trabalhar com o aluno com deficiência, fazendo o docente sentir-se desapontado e incerto com a inclusão. A segunda situação seria despertar nos professores a iniciativa, sentindo a inclusão como um desafio positivo, adequando a rotina na sala regular e as atividades ao aluno com deficiência, demonstrando comprometimento com o processo inclusivo (Abdala, 2016, p. 74).

Nesse mesmo contexto, Capellini e Mendes (2007) mencionam que a educação inclusiva pode gerar, basicamente, dois tipos de reação entre os professores: a primeira seria a de abdicar a educação de tais alunos em suas classes, podendo tal recusa ser explícita ou ocultada; e a segunda reação seria, possivelmente, a mais difícil, que é aceitar e buscar melhores práticas.

Verificamos ao longo desta categoria que os professores afirmam que não possuem a formação adequada para ensinar os estudantes com deficiência e, por isso, sentem-se frustrados. Para eles, essa formação e o preparo do professor para assumir uma sala de aula regular é imprescindível para trabalhar com a inclusão. Os docentes afirmam que, além da formação continuada, outro desafio enfrentado é a ausência de políticas públicas eficientes, estrutura física inadequada e falta de materiais didáticos e pedagógicos específicos para trabalharem com os estudantes público-alvo da educação especial.

Matos e Mendes (2015), ao relatarem sobre as demandas de professores decorrentes da inclusão escolar, são categóricas em dizer que a simples inserção dos alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular não assegura aprendizagem nem viabiliza trocas sociais e/ou simbólicas satisfatórias. As demandas dos professores devem ser respondidas pelos poderes públicos, uma vez que cabe ao Estado o controle dos recursos financeiros e das decisões políticas, assim como é dele a responsabilidade pelo oferecimento do ensino de qualidade para todos.

As falas abaixo ilustram o posicionamento dos participantes.

Excerto 34: Vejo como um problema social, as políticas públicas pouco se importam, falta estrutura física, pessoas adequadas e materiais didáticos e formação para atender a clientela (Orquídea).

Excerto 35: Vários desafios, principalmente a quebra de barreiras (preconceito) e a busca de conhecimento e condições por parte do poder público e de todos os envolvidos no sistema (Colestênia).

Excerto 36: Reconhecer que nem sempre temos conhecimento suficiente, acessibilidade do local não ser adequada, material necessário para realizar o trabalho e apoio da família (Chuveirinho).

Nesse sentido, observa-se que mesmo com a existência de leis que dispõem sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, como o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que traz em seu Artigo 5 que a União prestará apoio técnico e financeiros às escolas para adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais adequados aos estudantes, o que vemos é que muitas escolas não oferecem essas adequações e tampouco recursos didáticos pedagógicos adequados.

Para Abdala (2016), apesar de a lei existir, há vários fatores que impedem que esse investimento aconteça, como a falta de interesse por parte das autoridades e a falta de um efetivo comprometimento dos governantes para essa questão; as famílias não reclamam esse direito junto à escola e à Secretaria de Educação; e porque os gestores decidem aplicar o dinheiro da reforma com outras urgências da escola.

Outro desafio que aparece nas falas dos professores é o preconceito e a aceitação por parte da própria família. Muitos pais sentem dificuldade em entender o que fazer e como aceitar um diagnóstico de que o filho tem alguma síndrome ou deficiência, existe sim uma quebra de expectativa, além de insegurança quanto ao futuro e ao dia a dia dos filhos.

Em alguns relatos observamos que a dificuldade enfrentada é essa:

Excerto 37: Uma das dificuldades é a aceitação, até mesmo por parte da família (Sempre-viva).

Excerto 38: Em primeiro lugar é a família aceitar que o filho tem alguma deficiência (Flor de Mangava).

Sabemos que cada família é única e o modo como elas entendem e respondem a algum diagnóstico também, por isso, é comum haver negação. Algumas famílias pensam que os profissionais da área da saúde e da educação estão errados e que não tem nada de diferente com seu filho. Uma professora declarou que os direitos das pessoas com deficiência não são respeitados, muitas vezes, pela própria família, que não aceita o diagnóstico.

Excerto 39: Não estão sendo respeitados e muitas das vezes pela própria família que não aceita ou não percebe que essas pessoas precisam de ajuda (Flor de Gabiroba).

Quando nasce uma criança com deficiência, é notório que toda família sente um impacto, pois provoca mudanças na dinâmica familiar. São diversos os sentimentos e as reações que cada membro pode sentir, por exemplo: negação, choque, culpa, tristeza, insegurança etc. E na fase escolar não é diferente, muitos pais recebem o diagnóstico de alguma deficiência ou transtornos dos filhos nesse período e, às vezes, gera esse sentimento de negação.

Sá e Rabinovich (2006) apontam a família como tendo importante papel de suporte à criança deficiente, contrapondo-se à sua marginalização e ampliando suas possibilidades de participação. Ainda ressaltam que a rede de apoio familiar favorece a formação de vínculos e a estruturação da vida da criança com deficiência física, ampliando suas possibilidades a partir da autoestima advinda da afetividade.

De acordo com Arioza (2017, p. 25):

Além do papel fundamental na formação de valores, no desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas, pode-se dizer que o núcleo familiar da pessoa com deficiência tem importância indiscutível no processo educacional não só no momento em que o aluno passa a frequentar a escola, mas também no processo que antecede a ida desta criança para a instituição escolar.

Nesse sentido, essa rede não pode ser ignorada no referente ao desenvolvimento e à socialização dessa criança. É por meio das relações familiares que valores como tolerância e respeito são transmitidos, corroborando para um desenvolvimento adequado dessa criança. Portanto, nota-se a importância da família no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, tendo em vista que esse processo deve se dar em conjunto com a instituição escolar, para que assim seja viável possibilitar vivências para os alunos, sendo relevante e necessário

que haja estreitamento de relações entre a entidade familiar e o espaço escolar (Santos, Silva e Alves, 2023). Diante da negação dos pais, a equipe escolar deve acolher e apoiar a família, oferecer orientações claras, mostrar as alternativas e as possibilidades para otimizar o desenvolvimento da criança.

Verifica-se, ao longo das análises dos questionários, que os professores enfrentam grandes desafios no processo de inclusão dos alunos com deficiência, pois cabem a eles construir propostas de ensino e atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo um agente facilitador do processo de ensino aprendizagem.

Nesse momento, iremos apresentar estratégias adotadas pelos professores para a superação dos desafios, de forma a garantir o direito à educação. De acordo com Amorim, Maia e Júnior (2021, p. 1), estratégias de ensino correspondem às:

[...] técnicas a serem utilizadas para o acesso a aprendizagem do público atendido no espaço escolar, desenvolver e potencializar competências dos alunos com maiores dificuldades, dentre eles, o público-alvo da Educação Especial - PAEE, tornado a aula mais atrativa aos demais alunos nas instituições de ensino.

Para Almeida (2016, p. 153), “as estratégias de ensino fazem parte do cotidiano da sala de aula e criam espaços de interlocução entre professores e seus alunos”. Notamos nas verbalizações dos professores que são várias as estratégias construídas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência e daqueles que possuem algum tipo de transtorno.

Uma estratégia muito importante e indispensável às práticas pedagógicas é o planejamento educacional individualizado, reconhecendo as particularidades de cada estudante, como é citado pelos professores:

Excerto 40: Existem vários métodos, porém o que eu acredito ser muito importante é conhecer as particularidades de cada aluno e assim consigo saber qual método será utilizado (Ipê do Cerrado).

Excerto 41: Perceber as peculiaridades do aluno e a partir daí desenvolvo o trabalho (Caliandra).

Excerto 42: Acolhendo o aluno para que ele se sinta bem e entendendo o que esse aluno pode receber de informação e o que ele pode processar (Flamboyant).

Constata-se, a partir das respostas apresentadas, que esses professores enxergam em cada estudante, de forma individualizada, todas as peculiaridades de

seu desenvolvimento, fazendo, a partir daí, a adaptação curricular para cada necessidade, levando em consideração o estilo de aprendizagem de cada estudante.

Valadão e Mendes (2018), ao relatarem sobre o planejamento educacional individualizado, enfatizam que este é, sem dúvida, um instrumento indispensável para se estabelecer como apoio à escolarização desses alunos, e quando isso é feito centrado no indivíduo, tem maior probabilidade de otimizar o processo de escolarização do PAEE em classes comuns regulares. Esse planejamento assume especificações individualizadas, sendo um mecanismo essencial para se garantirem os resultados esperados no processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência (Valadão, 2011).

Corroboramos com as autoras que é preciso conhecer as necessidades individuais de cada estudante, de forma a proporcionar um trabalho efetivo e que contemple um ambiente favorável à aprendizagem de todos. Cada estudante aprende de forma e ritmos diferentes, e os professores devem acolher essas diferenças. O melhor caminho para tornar a aprendizagem leve é conhecer os alunos para definir estratégias que se encaixem aos sujeitos, pois cada um tem estilo próprio ao aprender (Amorim, Maia e Júnior, 2021).

Outra estratégia relevante nas respostas dos professores trata-se da adaptação curricular, dos ajustes realizados nas atividades da sala de aula para o acolhimento das diversidades do alunado, como podemos observar a seguir:

Excerto 43: Aulas mais direcionadas, uso de jogos mais atrativos, uso de material didático mais adaptável ao nível de deficiência e o uso das tecnologias mais voltadas para a realidade do aluno (Sempre-viva).

Excerto 44: Atividades adaptadas conforme a necessidade de cada um (Pau-de-rosas).

Excerto 45: Repetição de comandos, adaptações que possibilitem a participação de todos nas atividades e rotina (Umburuçu).

Excerto 46: Por meio de atividades adaptativas e o lúdico, trabalho com natação infantil, jogos e brincadeiras e esporte. Até o momento tenho apenas um aluno autista no crosskids, espaço fora da escola (Pau-terra).

Nota-se, portanto, que os professores, como mediadores do conhecimento, estão tentando adequar, adaptar as atividades realizadas em sala de aula, e até mesmo fora dela, procurando respeitar a velocidade que cada estudante internaliza

os conteúdos. Nessa conjuntura, é importante ressaltar que cada estudante tem desafios e facilidades particulares, e isso se intensifica quando possuem algum tipo de deficiência, sendo ela física, intelectual, algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem. A escola deve utilizar de práticas que promovam a adaptação curricular, considerando a diferença de ritmos e de atividades avaliativas para a prática inclusiva (Guadagnini, 2011; Mendes, 2020; Abdala, 2016).

Ter um currículo adaptado às necessidades dos alunos não é uma opção para a escola e sim um direito que deve ser garantido ao aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro (LDBEN/9394/96), regulamenta que:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, p. 44).

No Capítulo V da LDB/96, percebemos as exigências para a elaboração de currículos, métodos, técnicas e materiais didáticos direcionados para os alunos com deficiência. Dessa forma, defende-se a necessidade de uma proposta educativa que possibilite que os estudantes com deficiências tenham acesso ao currículo comum, todavia, para que isso possa de fato acontecer, os professores precisam utilizar as adequações no currículo, buscando sempre atender às especificidades de cada aluno.

Abdala (2016), ao pesquisar sobre as representações dos professores de uma escola da rede municipal de Rio Claro, São Paulo, acerca da inclusão de alunos com deficiência nas classes de ensino regular, diz que a inclusão escolar não significa inserir o aluno com deficiência junto dos outros num mesmo ambiente, implica em proporcionar a participação do estudante nas atividades realizadas e oportunizar o uso de materiais da escola que são para todos os alunos.

Para Nunes e Vitaliano (2014), a escola deve assegurar uma educação de qualidade para todos, mediante ajustes no currículo, modificações organizacionais, estratégias de ensino, parcerias com as famílias e comunidade e suporte ao trabalho pedagógico do professor.

Entretanto, antes de proporcionar intervenções pedagógicas por meio das adaptações curriculares, é relevante considerar que os objetivos do ensino

estabelecidos pelas adaptações devem ser os mesmos prescritos pelo currículo escolar. Sendo assim, as ações flexíveis, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, devem englobar três níveis: o projeto pedagógico, o currículo desenvolvido na sala de aula e o nível de aprendizagem individual.

Durante as análises dos questionários, percebemos também que alguns professores relatam a necessidade de mais conhecimentos para que possam realizar de forma correta a adaptação curricular. Uma professora nos diz:

Exceto 47: Buscar sempre mais conhecimento. Reconheço a necessidade urgente de mais conhecimentos, por exemplo, de como fazer a adaptação escolar (Flor de Cagaita).

Quando falamos de adaptação curricular não estamos dizendo que os professores devem facilitar o conteúdo, mas proporcionar o desenvolvimento com atividades diversificadas e, para isso, é preciso sim ter conhecimentos suficientes para realizar essa adaptação, além de conhecer as especificidades do alunado para identificar as possibilidades ao aprendizado. Essa análise permite identificar os caminhos para a organização de estratégias que atendam às necessidades e desenvolvam o currículo (Amorim, Maia e Júnior, 2021).

Outro aspecto observado nas estratégias de ensino é o sentimento de afetividade presente nas respostas dos professores. Vejamos:

Excerto 48: No momento eu tenho pouca experiência na área (apenas 9 meses) mas procuro lidar com todos os alunos com muito amor (Lobeira).

Excerto 49: Trocas, interação, carinho, dedicação, dentro e fora da sala de aula (Colestênia).

Excerto 50: Muito respeito, carinho e paciência. Tendo-se capacitado para atender esse aluno (Chuveirinho).

O ensino inclusivo proporciona esse vínculo afetivo de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito e aceitação, e por meio desses elos de afetividade também ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Smeha e Ferreira (2008), esse sentimento de efetividade torna-se imprescindível para o ensino e a aprendizagem, na medida em que contribuem para a criação de um clima de compreensão e confiança, bem como traz benefícios ao trabalho inclusivo. Codo e Gazzoti (1999) corroboram com a ideia de que o elo de afetividade vai se formando numa troca entre os pares e é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que

ocorre o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o ensino inclusivo proporciona essa integração ao professor e ao aluno, pois ambos aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo real.

Por fim, sabemos que a inclusão no espaço escolar é um processo amplo que requer engajamento nas estratégias de ensino-aprendizagem. Nessa direção, fortalecer ações inclusivas está relacionado à transformação da prática. Para Nunes e Vilatiano (2014), a escola inclusiva deve se organizar para proporcionar ao estudante novas situações de aprendizagem, com diferentes estratégias e que possibilitem a construção do saber.

5.1.3 Formação: contribuições para a prática pedagógica

Ao longo das categorias um, dois e três, analisamos informações que nos proporcionaram um diagnóstico dos dizeres e conhecimentos que os professores possuem a respeito da inclusão escolar, suas experiências, bem como seus desafios e estratégias frente a esse processo de ensino-aprendizagem.

A partir desta categoria, analisaremos, pela percepção dos professores, como o projeto de extensão “Formação continuada de professores para o fortalecimento da inclusão escolar” contribuiu para a formação e para a prática pedagógica. Para a realização dessa análise, foi direcionado aos professores um questionário de avaliação do curso de formação via *Google Forms*, em que todos os participantes responderam às perguntas elencadas.

Segundo os apontamentos de Dassoler e Lima (2012), o investimento na formação docente torna-se o ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade e para a ressignificação de sua prática. Diante disso, questionamos se a participação no projeto de extensão contribuiu para a formação dos professores e de que forma isso aconteceu.

Todos os participantes foram unânimes em dizer que obtiveram conhecimentos importantes, como podemos observar a partir de suas falas:

Excerto 51: Contribuiu muito, pois através dele pude aprender me informar mais sobre os temas abordados. Foi de grande valia o aprendizado (Ipê do Cerrado).

Excerto 52: Contribuiu, pois os encontros foram muito proveitosos, onde tiramos as dúvidas e adquirimos novos conhecimentos (Flor de Pequi).

Excerto 53: Contribuiu, de forma que me auxiliará caso futuramente atue novamente em sala com algum aluno com necessidades especiais (Muricido-campo).

As respostas expressam o reconhecimento da importância da formação para obtenção de novos conhecimentos, possibilitando uma melhor atuação na sala de aula, junto ao aluno com deficiência. Capellini e Mendes(2007) enfatizam que a formação continuada é necessária em qualquer área de atuação. Contudo, frente aos novos paradigmas da inclusão, há muitos desafios a serem vencidos e conhecimentos a serem produzidos para que a conquista de uma educação inclusiva seja alcançada.

Na busca da efetivação da inclusão escolar, é imprescindível entender a necessidade de manter-se em constante aprimoramento profissional e buscar novos significados para a efetivação da prática junto ao aluno com deficiência. Uma escola inclusiva organiza as ações considerando as características individuais apresentadas na turma, a esse fim, a atualização do professor é primordial. O aperfeiçoamento constante do docente, com pós-graduações, cursos de formações e/ou em serviço, oportunizam o educador revisitar seus posicionamentos diante de determinadas situações e, a partir delas, reorganizar estratégias para se obter respostas educacionais (Amorim, Maia e Júnior 2021).

Para Libâneo (1998), a formação/capacitação continuada do professor deve proporcionar suporte teórico e prático no exercício da função, indo ao encontro dos anseios e das necessidades dos alunos, de modo a superar as dificuldades apresentadas no decorrer do aprendizado. Ainda, para Falcão (2020, p. 44), “a busca por uma formação contínua de qualidade, não apenas melhora o desempenho profissional, mas também possibilita mais propriedade e domínio para enfrentar as adversidades que a educação”.

De acordo com os professores, as participações nas formações contribuíram também para:

Excerto 54: Amplitude de conhecimento, houve um grande avanço na minha vida acadêmica (Flor de Urucum).

Excerto 55: Atualizar conhecimentos e melhorar as práticas de ensino aprendizagem (Colestênia).

Excerto 56: Aperfeiçoamento na minha aprendizagem, nas práticas educativas (Flor de Mangava).

Excerto 57: A partir da formação pude obter novos conhecimentos para possíveis práticas pedagógicas e melhora em meu empenho docente (Caliandra).

Nessa abordagem, o aperfeiçoamento de conhecimentos possibilitou aos professores amplificarem compreensões, rever conceitos, aprimorar práticas e estratégias de ensino para progresso na aprendizagem. “O aprofundamento dos conhecimentos oportuniza os docentes ampliar visões, compreender que o espaço escolar é formado por sujeitos com características variadas e conseqüentemente não há igualdade no aprender” (Amorim, Maia e Junior, 2021, p. 4). No contexto atual, é essencial que os professores estejam munidos de conhecimentos para atuarem em turmas com estudantes que possuem características tão variadas.

Sabemos que a formação continuada se associa ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar, por isso, perguntamos aos professores o que a formação trouxe para a prática pedagógica dentro da sala de aula. Todos os participantes descreveram que houve melhora nesse sentido:

Excerto 58: Aprendi muito e melhorou minha prática, no dia a dia, os conhecimentos foram de suma importância ao aprendizado (Flamboyant).

Excerto 59: Aprendi muito com os palestrantes, com os casos citados de experiências vivenciadas por elas nas escolas com crianças especiais, e com certeza a prática melhorou (Sempre-viva).

Excerto 60: As explicações e trocas de experiências foram muito válidas, melhorando minha prática pedagógica (Algodão do Cerrado).

A partir dos excertos apresentados, é perceptível que o projeto de extensão “Formação continuada de professores para o fortalecimento da inclusão escolar” pode provocar inovações na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico e prático ao trabalho docente. Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta às escolas. Esses saberes, de acordo com Capelline e Mendes (2007), se construídos na prática, quando públicos, tornam-se saberes disponíveis, capazes de auxiliar na profissionalização do ofício de professores.

Alguns professores descreveram que aprenderam a partir do projeto de extensão que:

Excerto 61: Aprendi a ver o próximo com um novo olhar. Um olhar em que qualquer indivíduo pode ir além de suas limitações. Frente a isso, novas possibilidades para minha prática pedagógica tornam-se essenciais (Chuveirinho).

Conclui-se que a formação pode proporcionar a esse docente a compreensão de que o espaço escolar é formado por sujeitos com características variadas e, conseqüentemente, não há igualdade no aprender. Para Amorim, Maia e Júnior (2021, p.11), a formação docente na perspectiva inclusiva possibilita compreender as diferenças para produzir ação docente voltada para a diversidade. Ademais, estar ciente da heterogeneidade que compõe a escola permite reconhecer a necessidade de estratégias variadas para resultados positivos de aprendizagem.

Outro professor apontou que:

Excerto 62: Aprendi que a educação é possível para todos, basta empenho da família, escola e governo (Pau-de-rosas).

Ou seja, este é um apontamento que direciona para a necessidade de políticas públicas, que são fundamentais na construção de uma educação de qualidade. É preciso estruturar as instituições de ensino, adequar espaços físicos, terem recursos e suportes, pois isso fornece subsídios à prática, além da formação docente e do apoio das famílias.

Santos, Silva e Alves (2023) são categóricas em dizer que é preciso que as famílias dos alunos com deficiência estejam presentes no desenvolvimento do aluno, no entanto, é necessário também que essas famílias sejam assistidas e apoiadas, para que possam aceitar e compreender melhor as necessidades e as singularidades do filho.

É essencial que os professores estejam munidos de conhecimentos para atuarem em turmas com alunos com deficiências tão variadas. No tocante a tal demanda, é indispensável a organização dos sistemas de ensino com formação de políticas que forneçam e estimulem ações inclusivas na prática (Amorim, Maia e Júnior, 2021).

Outra resposta do questionário que vale destacar é que:

Excerto 63: Aprendi que a inclusão é um processo ainda em construção, que avançamos muito, mas é preciso avançar mais (Umburuçu).

Embora não tenhamos uma inclusão escolar como gostaríamos, ela está se construindo. O anseio dos professores em solicitar um curso para falar sobre a inclusão escolar, externar suas angústias, suas práticas e tentar resolver suas dificuldades já é um bom começo, isso nos mostra um crescimento na área.

Apesar de todos os avanços da educação inclusiva para lidar com os alunos com deficiência, como legislações que respaldam e garantem o direito dessas pessoas à educação e o acesso às escolas, ainda existem muitas barreiras no processo de escolarização e inclusão dos alunos com deficiência (Santos, Silva e Alves, 2023).

Por muitos anos, ficamos com os estudantes com deficiência em escolas especiais. Mais tarde, após todo o processo de inclusão, eles chegam às escolas comuns, nas salas de aula, e esses estudantes são do professor regente, do gestor, do coordenador, da merendeira, do porteiro, ou seja, da escola como um todo. Inclusão não é responsabilidade somente do professor, mas sim de toda a escola, e para trabalhar com essa perspectiva é preciso haver mudanças, mas mudar a escola exige trabalho em muitos âmbitos.

Devemos modificar a escola para que ela seja competente e dê conta desses estudantes, nesse sentido, entram alguns aspectos importantes, como a valorização profissional, a boa vontade dos profissionais da educação, o estímulo à formação de professores, inicial e continuada, que valorize a educação inclusiva, aproximando teoria e prática e preparando o profissional para solucionar problemas reais da sala de aula. É preciso também ter escolas bem estruturadas, equipadas com todos os meios de acesso às tecnologias assistivas, assegurando a circulação de informações e conhecimentos e, por fim, garantir financiamento permanente e igualitário para a educação como um todo é essencial para uma educação de qualidade e inclusiva.

Infelizmente, em nosso país, de modo geral, o sistema público de educação é ruim, não são apenas os estudantes com deficiência que possuem uma educação com menor qualidade, na verdade, o sistema não consegue atender a todos, não oferece condições estruturais e físicas elementares para se terem uma boa

educação, uma educação de qualidade está longe de ser realidade e fazer parte das prioridades dos gestores públicos.

Sem uma educação pública de qualidade, não há como desenvolver metodologias realmente inclusivas, respeitosa e igualitária aos estudantes, oferecendo os mesmos espaços para que todos tenham oportunidades de aprender a ler, escrever, interagir, conviver e se tornar pleno cidadão. É preciso criar estratégias e ferramentas para superar o desafio de educar e garantir o pleno desenvolvimento educacional para que todos os estudantes, independentemente de serem ou não deficientes, possam atingir um nível satisfatório de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar, a partir do contexto de um projeto de extensão de formação continuada de professores, os dizeres dos docentes sobre o processo de inclusão escolar. Como referência epistemológica, foi adotada a abordagem histórico-cultural de Vigotski, pensando em suas considerações acerca do processo inclusivo de estudantes com deficiência.

Diante do que foi apresentado no decorrer do desenvolvimento, foi possível notar que, embora o sistema jurídico garanta o acesso de todos à educação, os desafios para que estudantes com deficiência tenham acesso à escola regular ainda estão presentes no dia a dia das salas de aulas. O que se evidencia nos contextos observados é que os principais desafios encontrados para a implementação de uma educação de fato inclusiva são: falta de formação adequada, insegurança, medo, angústia, ausência de políticas públicas eficientes, preconceito e aceitação.

Ao considerar o perfil dos professores participantes da pesquisa, é notável que a formação inicial é caracterizada por graduações em cursos de licenciatura, mas a maioria deles não tiveram contato com conhecimentos voltados para a inclusão escolar durante sua formação. Portanto, a falta de capacitação representa um grande desafio para a educação inclusiva.

Convém registrar que ao discutirmos sobre a formação continuada e os espaços formativos, é necessário refletir sobre a formação inicial dos pesquisados, uma vez que alguns professores cursaram o ensino superior no formato EAD e em prazos curtos, o que compromete a construção de conhecimentos sólidos para uma atividade docente de qualidade.

A qualidade da educação conjuga-se com a qualidade da formação dos professores, uma vez que a formação recebida influencia diretamente no desenvolvimento dos estudantes, por isso, é importante que os gestores garantam novos mecanismos de implementação dos processos formativos com o objetivo de garantir a efetiva aprendizagem de todo e qualquer estudante. Como salienta Silva e Granemann (2017), faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas e adequar a formação dos professores às novas exigências educacionais, além de definir um perfil profissional do professor.

Concluimos nesta pesquisa que a formação na perspectiva inclusiva precisa ser repensada, reiteramos a necessidade de implementação de ações voltadas para

a formação inicial, contínua e especializada, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender.

Outra característica marcante a se considerar é que maior parte dos professores ocupam cargos temporários, não tendo vínculos empregatícios nem estabilidade de trabalho, não dispõem de nenhum poder organizativo como categoria, não legitimando o seu direito de reivindicar por melhorias na educação.

No entanto, mesmo diante dos desafios mostrados na pesquisa para a implementação da inclusão escolar, percebe-se que os professores adotam estratégias variadas para a superação dos desafios, como o planejamento individualizado, reconhecendo as particularidades de cada estudante, uma vez que cada um aprende de forma e ritmos diferentes, fazendo as flexibilizações necessárias para o sucesso da aprendizagem.

Outra estratégia que os professores, como mediadores do conhecimento, estão utilizando é a adaptação curricular nas atividades desenvolvidas em sala de aula, respeitando a velocidade que cada estudante internaliza os conteúdos. Todas as estratégias apontadas na pesquisa visam contribuir com o processo de ensino, permitindo que haja maior participação nas atividades escolares dos estudantes público-alvo da educação especial, tornando-os ativos no processo educacional.

Ao longo da pesquisa, analisamos informações que nos proporcionaram identificar os conhecimentos que os participantes possuem a respeito da inclusão escolar, bem como suas experiências, desafios e estratégias frente ao processo de ensino aprendizagem, além de nos oferecer dados sobre as contribuições que o projeto de extensão trouxe para a formação e a prática pedagógica dos pesquisados.

A partir dos relatos dos participantes, vimos que as formações oportunizaram aos professores ampliar visões, rever conceitos, aprimorar práticas e estratégias de ensino para o progresso na aprendizagem, ou seja, elas podem provocar inovações na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico e prático ao trabalho docente, visando garantir a efetiva aprendizagem de todos.

Diante de todas as análises construídas, inferimos que é indispensável a organização de políticas, por parte do município, que forneçam e estimulem ações inclusivas. Deve-se estruturar as instituições de ensino, adequar os espaços físicos, garantir recursos e suportes pedagógicos necessários para as atividades escolares

diárias, bem como é necessário garantir aos docentes momentos e condições de aprimorarem seus conhecimentos (formações continuadas), para que aconteça melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Além da qualificação, garantir a valorização tão desejada dos profissionais da educação, oportunizando a eles bons salários, plano de carreira e condições dignas de trabalho.

Nesse contexto, a pesquisa visou contribuir com estudos relativos à formação continuada de professores que atuam com o público-alvo da educação especial. Assim, esperamos que esse trabalho possa estimular outras pesquisas, favorecendo para a inclusão escolar desses estudantes.

Ao finalizar este estudo, reafirmamos a relevância do projeto de formação continuada desenvolvido com os professores participantes da pesquisa. Os momentos de atividades dentro do grupo proporcionaram reflexões, trocas de experiências e novos conhecimentos foram construídos.

Por fim, sabemos que a inclusão vai além da presença na escola, e construir uma escola que atenda a todos requer a superação de inúmeros desafios. Sendo assim, a escola só poderá ser realmente inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas também a formação e a valorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2016.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e letramento**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

ALVES, Mônica Feliciano Rasoppi. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva**. 2018. 161f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontífca Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2018.

AMORIM, Marília Carollyne Soares; MAIA, Joycy Beatriz Moreira; JUNIOR, Dilmar Rodrigues da Silva. Estratégias pedagógicas para inclusão do público-alvo da educação especial. In: VII CONEDU, 2021. **Anais eletrônicos**: Realize. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_S_A110_ID3400_29072021222957.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias de pesquisa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARIOZA, Carolina dos Santos. **Inclusão Escolar, Empoderamento Familiar e o Direito à Educação**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Maria Patrícia Lourenço. **Desafios na formação docente para inclusão de surdos no IF Sertão – PE**. Campus Salgueiro. Projeto de intervenções Pedagógicas – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

BIRCH, Beverley. **Louis Braille**. São Paulo: Globo, 1993 (Personagens que mudaram o mundo: os grandes humanistas).

BOGDAN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOLLER, Gessi; PERBONI, Leila. Deficiência auditiva e surdez. **Uninter**. 2022. Disponível: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/898>. Acesso em: 20 set. 2023.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Rev. G&S**. pp. 612-623, 14 ago, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rqs/article/view/293>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRAGA, Ana Lúcia Santos. **Educação e formação de surdos**: o Instituto Nacional de Educação de surdos (1907-1930). 2018. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós – Graduação em Educação Tecnológica, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

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: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõem sobre normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 29 de dezembro de 1996**. Estabelece sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.798, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588172#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs&text=AUTOR%3A%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLICA%20%2D%20PLC%20280%20DE%202009>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 2019. **MEC universaliza impressão de livros didáticos em Braille**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74931-mec-universaliza-impressao-de-livros-didaticos-em-braille>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº. 17/2001**. Brasília, 03 de julho de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Conjunta Nº 21, de 25 de novembro de 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiológico.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. bras. educ. espec.** 1999, v. 03, n. 05, pp.07-25. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2, pp. 71-92, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.

Educere Et Educare, Unioeste Campus de Cascavel, v. 2, n. 4, pp.113-128, jul/dez. 2007.

CARAMORI, Patricia Moralis. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 310f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CASTELLANOS, Thiago. O que é pesquisa de ação participativa? **Question Pro**, 2020. Disponível em: <https://www.questionpro.com/blog/pt-br/acao-participativa/#:~:text=Esse%20tipo%20de%20pesquisa%20reconhece,seja%2C%20atrav%C3%A9s%20da%20aprendizagem%20social>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CODO, Wanderley; BATISTA, Analia Soria. A crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Org). **Educação**: carinho e trabalho. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley; Gazzotti, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Dir.). **Educação, carinho e trabalho**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, pp.48-59, 1999.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina e aprende. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjans. **Ensino e aprendizagem** - a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livro, 2012.

CONDERMAN, Gregory J. *et al.* Taking the plunge: what is coteaching all about? In: CONDERMAN, Gregory J. *et al.* **Purposeful coteaching**: real cases and effective strategies. Corwin Press: Thousand Oaks, California, 2009.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **A prática reflexiva para o processo de inclusão escolar**. 2016. 32f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e a profissionalização docente**: características, ousadia e saberes. IX ANPED SUL, 2012.

DIAS, Joselito Batista. **Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre sua formação docente**. 2020. 171f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, 2020.

EDLING, Priscila dos Santos. **Inclusão escolar e pesquisa em educação**: desafios para a formação continuada de professores. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

ESCOBAR, Neiva Terezinha Chervenski. **Formação continuada de professores: desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular.** 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Franciscana – UFN- Santa Maria, 2018.

FALCÃO, Elenize Vieira. **A formação continuada de professores: possíveis contribuições das narrativas compartilhadas.** RELVA, Juara, v. 7, n. 2, pp. 36-47, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/4931>. Acesso em: 24 fev. 2024.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência visual.** Natal, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Ensino colaborativo junto ao estudante com altas habilidades e superdotação.** São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2015. No prelo. Trata-se do texto 1 da disciplina 14 do curso de Especialização em Educação Especial/Altas Habilidades ou Superdotação da Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em: www.edutec.unesp.br/moodle. Acesso em: 06 maio 2023.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOIÁS, **Decreto nº 9.963, de 5 de outubro de 2021**, dispõe sobre o Auxílio Aprimoramento Continuado. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104374/pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

GOIÁS. Prefeitura Municipal de Goiandira. **Lei nº 1.051, de 16 de outubro de 2006.** Dispõe sobre a alteração do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Goiandira. Disponível em: <https://goiandira.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/LEI-1051.06-ALTERACAO-PLANO-DE-CARREIRA-DO-MAGISTERIO.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GOIÁS. **Regimento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF-GO)**, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/regimento-forum-go2010-pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp. Marília**, v. 16, n. 3, pp. 375-396, set./dez., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>. Acesso em: 20 out. 2013.

GOMES, Manoel Messias; SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo; MOURA, Deniza Dias de. A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e formação docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 25, 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/1925/a-importancia-da-familia-para-o-sujeito-portador-de-autismo-a-educacao-e-a-formacao-docente>. Acesso em: 21 ago. 2023.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptação Curricular para alunos com deficiência intelectual na visão dos professores das escolas estaduais paulistas**. São Carlos, UFSCar, 2011. Disponível em: https://www.tcceesp.ufscar.br/arquivos/tccs/pdf_quadagnini-2014-_adaptacao-curricular_deficiencia-intelectual_visao-dos-professores.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências, Sociais**, n. 01. Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. Disponível em: www.comoelaborarumquestionario.com. Acesso em: 17 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiandira/panorama. Acesso em: 16 nov. 22.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar da educação básica 2016**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: www.portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos. Acesso em: 16 ago. 2023.

INSTITUTO NEURO SABER. **DSN 5 e TEA**: o diagnóstico do autismo. 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-tea-o-diagnostico-do-autismo/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

INSTITUTO NEURO SABER. **Quais são os tipos de deficiência intelectual?** 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/quais-sao-os-tipos-de-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 12 set. 2023.

INSTITUTO RODRIGUES MENDES. **O que é educação inclusiva?** 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

KLIEGMAN, Robert M. *et al.* **Nelson textbook of pediatrics**. 18th ed. Philadelphia. Elsevier/Saunders, 2008. ISBN 143772180X.

KOLLER, Sílvia Helena; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LINO, Carla Cristine Tescaro Santos. **A formação de professores e dificuldades acadêmicas**: inclusão de alunos surdos em escola estadual. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, 2015.

LOBATO, Sabrine Mota Botelho. **Inclusão dos surdos na escola regular**. 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1401/1/INCLUS%C3%83O%20DOS%20SURDOS%20NA%20ESCOLA%20REGULAR.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2003.

MAIA, Joycy Beatriz Moreira; AMORIM, Marília Carollyne Soares. O ensino colaborativo como estratégia à inclusão. **Educação como (re)existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió, 2020.

Unesco. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rer. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, pp. 9-22, jan./mar., 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS,

Lúcia Cavalcante de Albuquerque. **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp. 221-230, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Estratégias inclusivas de escolarização**: da teoria à sala de aula. Marília: ABPEE, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001

MIRANDA, Luciene Helena Mendes de. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)**. 219f. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTA, Tânia Socorro Borges: **Plano estadual de educação de Goiás (2015-2025): estudo comparativo entre o instituinte e o instituído**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Inclusiva: um olhar para a formação continuada de professores. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Orgs.). **Múltiplos Olhares sobre a Inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial**: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022. 128p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Genebra, 2004. Disponível em:

<https://www.who.int/pt/publications/m>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. RJ: Wak Editora, 2014. 248p.

REZENDE, Lucelena Dias. **O desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da rede estadual da Região Leste de Goiânia**. 225f. 2018. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Serviço Social, Goiânia, 2018.

RICKEN, Natalia; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. **Alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual no ciclo alfabetizador do ensino regular de uma Escola de Braço do Norte SC**. Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. 2022.

ROSSETTO, Elisabeth. **Os sujeitos da educação especial a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br>. Acesso em: 01 set. 2022.

RÜCKERT, Fabiano Quadros; LIMA, Carlos Roberto de Oliveira. **Como os surdos devem ser educados? Os sabores educacionais em debate**. 2021. UFMS. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/articles/code/201102282>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SÁ, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 16, n. 1, pp. 68-84, 2006.

SALGADO, Lenice de Fátima Guedes. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de São Paulo (PUC), SP, 2018.

SAMPAIO, Anna Caroline Costa; BATISTA, Aparecida de Freitas; NASCIMENTO, Erica de Lima Nascimento. A inclusão escolar para alunos com deficiência visual. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, VII, 2020, Maceió- AL. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID2567_07062020191705.pdf. Acesso em: 14 set, 2023.

SANTOS, Ana Carolina Sabino dos; SILVA, Maria Cristina da; ALVES, Sandra de Souza. Desafios da Inclusão Escolar dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial nas Escolas Municipais da Cidade de Alfenas-MG. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 10, n. 22, pp. 243-263, jan./mar., 2023.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia-GO, 2020. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes->

[Operacionais/Diretrizes Operacionais Rede Publica Estadual de Educacao de Goias 2020 2022.pdf](#). Acesso em: 07 abr. 2021.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023**. Goiânia-GO, 2023. Disponível em:

<https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

SEWALD, Silvana. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão dos alunos com TEA**. 133f. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação, 2020.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org). **Atendimento Educacional Especializado-AEE: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVA, Aline Maira da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2957?show=full>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SILVA, Rubia Carla Donda da. **Política nacional de educação bilíngue de surdos: da Conae-2010 à alteração da LDB (Lei nº 14.191/2021)**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2023.

SILVA, Severina Rodrigues de Almeida. Mediação escolar no transtorno de espectro autista: abordagem na sala de recursos multifuncional. **Educação Pública**, v. 19, n. 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://educaopublica.cecierj.edu.br/artigos>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira; GRANEMANN, Jucelia Linhares. A formação de professores no Estado de Goiás: desafio da educação inclusiva. **Revista Educação, artes e inclusão**, v. 13, n. 1, jan./abr., 2017. ISSN 1984-3178.

SMEHA, Luciene Najar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, pp. 37-48, 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 12 set. 2023.

SUA ESCOLA IDEAL. **Maneiras de promover a equidade na educação**. 2021. Disponível em: <https://suaescolaideal.com.br/blog/gestores/2021/04/maneiras-de-promover-a-equidade-na-educacao/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação de professores por EAD dobra em uma década em meio a queda da qualidade dos cursos**. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-de-professores-ead/#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20novos%20professores,muit>

[o%20acima%20de%20outras%20gradua%C3%A7%C3%B5es](#). Acesso em: 28 fev. 2024.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2011. Dissertação (Mestrado). São Carlos, UFSCar, 2011.

VALADÃO, Gabriela Tannús; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. O estágio supervisionado de professores de Geografia: notas importantes e (des)pretensiosas para o seu revelar. In: VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos. **O Estágio Supervisionado e o Professor de Geografia**. Paco e Littera, 2019.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. **Congresso Estadual Paulista de Educadores**, IX, 2007, São Paulo. Comunicação científica... São Paulo: UNESP, pp. 2-8, 2007.

VLIBRAS. Educação Inclusiva. Visão para Todos: **Inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular**. Disponível em: <https://www.vlibras.com.br/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-visual-no-ensino-regular/>. Acesso em: 09 set. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185116>. Acesso em: 18. jun. 2023.

VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz. Vestibular: o desafio da inclusão na exclusão. **Analecta**, Guarapuava, v. 5, n. 2, pp. 38-42, jul./dez. 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). **Psicologia USP**, v. 21, n. 4. (Trabalho original publicado em 1935), 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questionário aplicado pelos organizadores do Projeto de Extensão

1- Nome Completo: _____

1.1 E-mail para contato: _____

1.2 Telefone/whatsApp: () _____

2- Faixa Etária Correspondente:

A- () 20 a 30 anos B- () 31 a 40 anos C- () 41 A 50 anos

D- () 51 a 60 anos

3- Cidade que reside: _____

3.1 Cidade onde você trabalha/atua _____

Formação

1- Formação Inicial (Graduação) _____

2- Instituição onde cursou _____

3- Ano de início _____ Ano de término _____

4- Temática de Pesquisa (Trabalho de conclusão de Curso)

5- Havia alguma disciplina sobre Inclusão e/ou Educação Especial? Se sim, qual? _____

1- Curso de Aperfeiçoamento: _____

2- Instituição que ofertou _____

3- Ano início _____ Ano de término _____

1- Especialização (Lato Sensu) Qual _____

2- Instituição onde cursou _____

3- Ano de início _____ Ano de término _____

4- Temática de Pesquisa _____

5- Havia alguma disciplina sobre Inclusão e/ou Educação Especial? Se sim, qual? _____

1- Especialização (Strictu Sensu – Mestrado/Doutorado)

Qual _____

2- Instituição onde cursou _____

3- Ano de início _____ Ano de Término _____

4- Temática de Pesquisa _____

5- Havia alguma disciplina sobre Inclusão e/ou Educação Especial? Se sim, qual? _____

6- Já participou de Curso(s) na área da Educação Especial e Inclusão Escolar?
Se sim, qual(is)?

7- Há temática(s) específicas na área da Educação Especial e Inclusão Escolar que te chama(m) atenção/ desperta(m) seu interesse para dialogarmos neste curso formativo. Se sim, qual(is).

8- Por que tal(is) temática(s) desperta(m) seu interesse?

9- De que modo ela(s) poderia(m) ser trabalhada(s)/ofertada(s) aqui neste curso de formação para que seja possível você cursá-la(s)?

Atuação

1- Atua como professor(a) há quanto tempo? _____

2- Nome da instituição onde trabalha, atualmente

3- Há quantos meses/anos atua nesta instituição? _____

3.1 Qual o tipo de vínculo na referida instituição: () contrato temporário;
() efetivo

4- Em que Turma/Série/Ano está trabalhando? _____

5- Quantos alunos na turma? _____

6- Há algum estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em sua turma? Se sim, quantos? _____

7- Caso a resposta anterior seja positiva, qual(s) categoria(s) de deficiência pode(m) ser identificadas em sua turma? _____

8- Você usa recursos diferenciados com os alunos Público-Alvo da Educação Especial para garantir sua participação e aprendizagem nas aulas? Quais? _____

9- Turno(s) Período(s) de Trabalho:

() Matutino () Vespertino () Noturno

10- Qual sua carga horária de trabalho? _____

11- Exerce outros papéis/funções na escola, além de professo(a) regente? Se sim, qual(is) _____

12- Você realiza alguma atividade em parceria com outros profissionais da Educação? Em caso afirmativo, em que momento e como tem sido realizada a atividade? _____

13- Caso a alternativa anterior seja negativa, teria o desejo/prenderia desenvolver o seu trabalho pedagógico em parceria com outros profissionais? Em caso afirmativo, quais seriam eles e por quê ?

APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIOS APLICADOS DURANTE O CURSO DE FORMAÇÃO

QUESTIONÁRIO 1



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020

Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

QUESTIONÁRIO

As respostas dadas nesse questionário serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica. O material com as suas informações (questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

TEMA: DIREITO À EDUCAÇÃO

1) Para você o que é inclusão escolar?

.....
.....
.....

2) Como você percebe os direitos das pessoas com deficiência? Eles tem sido repetidos?

.....
.....
.....

3) Quais são as dificuldades enfrentadas para que a inclusão escolar aconteça?

.....
.....
.....

4) Quais são suas angústias em relação a inclusão de alunos com deficiência dentro da sala de aula?

.....
.....

QUESTIONÁRIO 2



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704
020

Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

QUESTIONÁRIO

As respostas dadas nesse questionário serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica. O material com as suas informações (questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

TEMA: AUTISMO

1) Você já teve contato com aluno com TEA? Como é ter um aluno com TEA na turma?

2) Para você o que é inclusão do aluno com TEA?

3) Quais são as dificuldades para trabalhar com um aluno com TEA?

4) Quais são as estratégias para trabalhar com aluno que possui TEA?

QUESTIONÁRIO 3



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704
020

Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

QUESTIONÁRIO

As respostas dadas nesse questionário serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica. O material com as suas informações (questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

TEMA: BIDOCÊNCIA E ENSINO COLABORATIVO

- 5) O ensino colaborativo ou coensino é uma parceria entre professores de ensino regular e especial desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, almejando o mesmo objetivo, a aprendizagem dos alunos. Você acha importante trabalhar de forma colaborativa? Por que?

- 2) Você já realizou um trabalho no formato de coensino? Se sim, como foi a experiência?

- 3) Quais são as dificuldades em trabalhar dois professores, juntos, dentro da sala de aula no modelo de bidocência?

QUESTIONÁRIO 4



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704
020

Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

QUESTIONÁRIO

As respostas dadas nesse questionário serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica. O material com as suas informações (questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

TEMA: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LETRAMENTO

- 1) Você já teve oportunidade de trabalhar com alunos que possui deficiência intelectual? Se sim, conte um pouco dessa experiência.

- 2) Você acredita que as crianças com deficiência intelectual são capazes de aprender a ler e escrever com fluidez?

- 3) Sabemos que o processo de alfabetização e letramento é um desafio também para os alunos com deficiência intelectual. Na sua opinião, quais são as barreiras enfrentadas para efetivar o processo de letramento para com os alunos que possui deficiência intelectual?

Caso possui algum estudante com deficiência intelectual dentro da sua sala de aula, quais estratégias você utiliza para garantir a aprendizagem do mesmo?

QUESTIONÁRIO 5



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704
020

Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

QUESTIONÁRIO

As respostas dadas nesse questionário serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica. O material com as suas informações (questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

TEMA: DEFICIÊNCIA VISUAL

- 6) Em sua concepção, as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular?

- 7) Você já fez ou faz uso de materiais, recursos adaptativos ou tecnologias assistivas para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual? Quais?

- 8) Relate as possíveis dificuldades que você encontra ou encontraria para viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular.

- 9) Na sua opinião, quais mudanças deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual?

QUESTIONÁRIO 6



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704
020

Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

QUESTIONÁRIO

As respostas dadas nesse questionário serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica. O material com as suas informações (questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

TEMA: SURDEZ

- 1) Incluir o surdo é ter interprete, professor de apoio e atendimento educacional especializado entre outros? O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos surdos em salas de aula do ensino regular?

- 2) Durante sua formação inicial você teve acesso a disciplinas ou conteúdos que te prepararam para atuar em contexto inclusivo, especialmente junto a alunos surdos? Você conseguiria se comunicar com algum de seus alunos surdos?

- 3) Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ou enfrentaria no momento de ministrar aulas para alunos surdos?

- 4) Em sua opinião, quais as principais dificuldades que os alunos com surdez encontram para serem incluídos no ensino regular?

QUESTIONÁRIO 7



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704
020

Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

QUESTIONÁRIO

As respostas dadas nesse questionário serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica. O material com as suas informações (questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

TEMA: ADAPTAÇÃO CURRICULAR

- 1) Em sua opinião enquanto educador, você acredita que está acontecendo a adaptação curricular para a inclusão de alunos com deficiência no âmbito escolar? Decorra sobre o assunto.

- 2) Quais são as estratégias que você utiliza para acontecer a adaptação curricular?

- 3) Conforme sua experiência, quais são os benefícios do currículo adaptado para a inserção do aluno com deficiência na escola regular?

APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

AVALIAÇÃO DO CURSO

Este questionário visa avaliar o Curso de Formação desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (FaE/UFCAT). Pretende-se a partir deste, tornar exequíveis, caracterizado e mapeado os pontos em que alcançamos os objetivos e àqueles em que precisamos melhorar, de modo que seja possível o encaminhamento de soluções para a melhoria dos futuros encontros. Não é necessário que você se identifique. Desde já agradecemos sua valiosa participação!

Você acredita que sua participação no curso contribuiu à sua formação como professor? De que forma?

O que você aprendeu com essa experiência? Houve melhora na sua prática pedagógica?

Você acredita que os temas trabalhados durante a formação contribuíram para melhorar seu desempenho docente? Qual tema te chamou mais atenção? Por quê?

Se houvesse nova oportunidade, gostaria de participar de outra formação de professores? Por quê?

Para você, quais foram os pontos positivos e negativos dessa formação?

Você tem alguma sugestão ou comentário para nos ajudar a melhorar as próximas formações?