



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVAE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE QUIXADÁ – CE**

QUIXADÁ/CE

2024

FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE QUIXADÁ – CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro
Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

QUIXADÁ/CE

2024

Nobre, Francisco Nazareno Torres.

A Educação Especial Inclusiva e as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Quixadá – CE. / Francisco Nazareno Torres Nobre. – São Luís, MA, 2024.

104 f

Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Dr. Jakson dos Santos Ribeiro

1. Educação Especial. 2. Práticas Pedagógicas Inclusivas. 3. Formação Continuada de Professores/as. 4. Educação Inclusiva. I. Título.

CDU: 376(813.1)

Ficha catalográfica elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910

FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE QUIXADÁ – CE**

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, com parte do requisito parcial para obtenção do título de mestre, sob a orientação Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro.

Aprovado em: 07/11/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **JAKSON DOS SANTOS RIBEIRO**
Data: 10/12/2024 17:51:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (orientador)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **GEORGYANNA ANDREA SILVA MORAIS**
Data: 10/12/2024 16:37:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Georgyanna Andrea Silva Morais (Examinadora Externo)
(PPGE- UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINA VASCONCELOS PITANGA**
Data: 10/12/2024 16:48:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga (Examinadora Interno)
(PROFEI/UEMA)

Dedico este trabalho aos meus pais, que foram minhas principais referências e inspirações. Sem eles nada seria possível. Eis a razão de tudo que vivo e que ainda irei viver.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, minha gratidão a Deus pelo presente da vida, por me conceder a chance de vivenciar esta incrível experiência, guiando-me e fortalecendo-me ao longo deste percurso.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, minha esposa e minhas filhas. Não é possível calcular o valor que essas pessoas tiveram e ainda têm em minha jornada, impulsionando-me, ensinando-me a persistir e lutar, a manter a fé em meus sonhos e nunca desistir. Sem eles (as), tudo estaria vazio de significado. Juntos, alcançamos o nosso objetivo!

Ao Professor Dr. Jakson dos Santos Ribeiro, meu orientador, uma fonte notável de inspiração tanto profissional quanto humana, que gentilmente compartilhou seu vasto conhecimento com maestria, carinho e amizade. Sou eternamente grato!

A todos os Professores (as) da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, contribuindo para que pudesse concluir esse mestrado.

Ao Município de Quixadá-CE, em especial à Secretaria Municipal de Educação – SME, que sempre esteve disposto a colaborar com a minha pesquisa. Muito obrigado!

Aos Professores (as) da EEF Terra dos Monólitos que participaram da minha pesquisa e da proposta formativa desenvolvida no município, demonstrando disposição para expandir seus saberes e refletir sobre o contexto educacional em uma perspectiva de Educação Inclusiva.

Aos Professores (as) do PROFEI, por contribuírem e dividirem conosco seus conhecimentos, ampliando nossos olhares em prol de uma Educação acessível a todos (as)!

Aos/as colegas de turma do PROFEI que me proporcionaram muitas aprendizagens. Foi um grande privilégio compartilhar esse momento e essa conquista com vocês. Irei guardá-los(as) com muito carinho em meu coração.

A minha banca, Prof^ª. Dra. Georgyanna Andrea Silva Morais e Prof^ª. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga, que contribuíram com talento e apreço importantes apontamentos para o aprimoramento da minha pesquisa.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire

RESUMO

A Educação Especial com enfoque na inclusão é uma modalidade de ensino que busca atender às necessidades individuais de cada estudante na perspectiva do desenvolvimento de suas potencialidades (Farias et al, 2018). A questão da inclusão escolar demanda uma discussão abrangente, a fim de assegurar-lhe uma posição central nas práticas educacionais, indo além do mero cumprimento formal. É essencial trazer esse debate para o âmbito das escolas, na busca de repensar novas abordagens, refletir sobre o percurso que nos conduziu até este ponto e procurar estratégias pedagógicas adaptadas que considerem as necessidades individuais de estudantes e professores, assegurando, desse modo, o êxito de um ensino inclusivo. Entendemos que estamos em constante aprendizado, buscamos melhorar nossas práticas educacionais através das contínuas formações. No entanto, apesar das leis garantirem o aprimoramento profissional, por meio de capacitações e treinamentos, percebe-se que há pouco investimento em formação contínua direcionada ao ensino da Educação Especial dentro de uma abordagem inclusiva. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Quixadá- CE na perspectiva de Educação Especial Inclusiva, refletindo sobre possíveis convergências/divergências na formação docente e nas atividades educacionais realizadas com os estudantes em sala de aula. Para mais, identificar os desafios encontrados pelos professores (as) do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, no processo de inclusão escolar, constatar as percepções dos professores sobre a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar, inferir se os professores têm facilidades ou dificuldades em elaborar aulas em uma abordagem pedagógica inclusiva e elaborar um curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva para os/as professores, a fim de contribuir com as práticas educacionais inclusivas. Pois, parece estar havendo no referido município falta de investimentos direcionados a capacitação continuada de professores que possa garantir formação adequada como prevê a legislação para atender à demanda crescente apresentada pela inclusão escolar. O aporte metodológico foi de natureza descritiva com abordagem qualitativa com base no estudo de campo de caráter investigativo descritivo transversal. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas focalizadas analisadas qualitativamente através das análises de conteúdo. Durante a análise, todas as informações obtidas foram cuidadosamente sintetizadas e discutidas de forma a oferecer uma visão abrangente e crítica sobre as percepções educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas, organizados por tópicos temáticos, que posteriormente, após apreciações, foram constituídos gráficos informativos. Participaram ativamente onze (11) professores dos anos iniciais da EFF Terra dos Monólitos do referido município que atenderam aos critérios de seleção, que era estarem lotados em sala comum e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, daquela escola, no ano vigente da pesquisa. Os dados produzidos pelos participantes do estudo subsidiaram as análises dos dados e serviram de suporte para a elaboração do produto educacional, que se constitui colaborativamente, a partir de suas demandas presentes em suas salas de aula. Os resultados indicaram de forma inequívoca que há ausência da capacitação de professores (as) na Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva no município, gerando obstáculos para as atividades desenvolvidas com os estudantes, sendo que em diversas ocasiões inviabiliza práticas pedagógicas inclusivas e dificulta a promoção de mudanças no ambiente no qual estão inseridos.

Palavras - chave: Educação Especial; Práticas pedagógicas Inclusivas; Formação Continuada de Professores/as; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Special Education with a focus on inclusion is a teaching method that seeks to meet the individual needs of each student from the perspective of developing their potential (Farias et al, 2018). The issue of school inclusion demands a comprehensive discussion in order to ensure it has a central position in educational practices, going beyond mere formal compliance. It is essential to bring this debate to the school environment, in order to rethink new approaches, reflect on the path that led us to this point and seek adapted pedagogical strategies that consider the individual needs of students and teachers, thus ensuring the success of inclusive education. We understand that we are constantly learning, and we seek to improve our educational practices through ongoing training. However, despite the laws guaranteeing professional development through training and education, it is clear that there is little investment in ongoing training aimed at teaching Special Education within an inclusive approach. Thus, this research aims to analyze the effects of the absence of continuing education courses for teachers' pedagogical practices in the early years of Elementary School in Quixadá-CE from the perspective of Inclusive Special Education, reflecting on possible convergences/divergences in teacher training and in educational activities carried out with students in the classroom. Furthermore, it aims to identify the challenges faced by Elementary School teachers in the early years in the process of school inclusion, to verify teachers' perceptions about the inclusion of students with disabilities in the school context, to infer whether teachers have facilities or difficulties in developing classes in an inclusive pedagogical approach, and to develop a continuing education course in Inclusive Special Education for teachers in order to contribute to inclusive educational practices. In this municipality, there seems to be a lack of investments directed at continuing education for teachers that can guarantee adequate training as provided for by law to meet the growing demand presented by school inclusion. The methodological contribution was descriptive in nature with a qualitative approach based on a cross-sectional descriptive investigative field study. Data collection was done through focused interviews that were analyzed qualitatively through content analysis. During the analysis, all the information obtained was carefully synthesized and discussed in order to offer a comprehensive and critical view of inclusive educational perceptions and pedagogical practices, organized by thematic topics, which were later, after assessment, created informative graphs. Eleven (11) teachers from the initial years of the EFF Terra dos Monólitos of the aforementioned municipality who met the selection criteria, which was to be assigned to a regular classroom and to the Specialized Educational Service (AEE) of that school, in the current year of the research, actively participated. The data produced by the study participants subsidized the data analysis and served as support for the elaboration of the educational product, which was constituted collaboratively, based on the demands present in their classrooms. The results unequivocally indicated that there is a lack of training for teachers in Special Education from the perspective of Inclusive Education in the municipality, creating obstacles for the activities developed with students, and on several occasions making inclusive pedagogical practices unfeasible and making it difficult to promote changes in the environment in which they are inserted.

Keywords: Special education; Inclusive pedagogical practices; Continuing Training of Teachers; Inclusive education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Tempo de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental	59
Gráfico 2 -	Experiências em sala de aula com estudantes públicos da Educação Especial.....	60
Gráfico 3 -	Dificuldades no processo de inclusão de estudantes com deficiência	62
Gráfico 4 -	Inclusão escolar da pessoa com deficiência no contexto educacional	63
Gráfico 5 -	Participação em formações relacionadas a Educação Especial Inclusiva	65
Gráfico 6 –	Dificuldades e/ou facilidades em elaborar aulas inclusivas	67
Gráfico 7 –	Temáticas de estudos propostas pelos participantes	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de matrículas de estudantes da Educação Especial no Ceará nos anos de 2018 e 2022.....	47
Tabela 2 -	Comparativo de matrículas de estudantes da Educação Especial em classes comuns e classes especiais	47
Tabela 3 -	Distribuição quantitativa de matrículas por etapas	50
Tabela 4 -	Quadro quantitativo de professores (as) por etapas	50
Tabela 5 -	Quantitativo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial	50
Tabela 6-	Quantitativo de salas de recursos multifuncionais	51
Tabela 7 –	Quantitativo de auxiliares da Educação Especial	51
Tabela 8 -	Formações continuadas realizadas sobre Educação Especial Inclusiva ...	52
Tabela 9 -	Demonstrativo dos professores que responderam a entrevista	56
Tabela 10 -	Caracterização dos participantes da pesquisa	57
Tabela 11-	Cronograma referente às datas do curso	71
Tabela 12 -	Organização da matriz curricular do curso	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Página de identificação do usuário.....	72
Figura 2 -	Página do Ambiente Virtual da Aprendizagem	72
Figura 3 -	Página inicial do curso	73
Figura 4 -	Registros fotográficos das vivências do curso	76

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual da Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORMAI	Formação, Monitoramento, Acompanhamento e Atendimento a Inclusão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
OSC	Organização da Sociedade Civil
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especialna Perspectiva da Educação Inclusiva
SME	Secretaria Municipal da Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	21
2.1	Legislação Brasileira no Processo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência	26
2.2	Os Desafios do trabalho Docente no Contexto Educacional Inclusivo	31
3	FORMAÇÃO DOCENTE E AS ABORDAGENS REFLEXIVAS INCLUSIVAS	36
3.1	Práticas Pedagógicas Inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	41
4	PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ- CE	46
5	METODOLOGIA	53
5.1	Tipo de Estudo	53
5.2	Local da Pesquisa / Cenário da Investigação	53
5.3	População do Estudo	54
5.4	Critérios de Inclusão e Exclusão	54
5.5	Coletas de Dados	55
5.6	Variáveis do Estudo	55
5.7	Análises dos Dados	55
5.8	Resultados e Discussões	56
5.9	Tópicos Temáticos das Análises de Dados	58
5.9.1.2	<i>Tempo de Atuação dos Participantes da Pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>	<i>58</i>
5.9.1.3	<i>Trabalho Docente em Sala de Aula com Estudantes Público da Educação Especial</i>	<i>59</i>
5.9.1.4	<i>Desafios Encontrados pelos Professores no Ensino Fundamental Anos Iniciais no Processo de Inclusão da Pessoa com Deficiência</i>	<i>61</i>
5.9.1.5	<i>Contexto Escolar e as Percepções Sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência</i>	<i>62</i>
5.9.1.6	<i>Formação Continuada de Professores para Educação Especial Inclusiva</i>	<i>64</i>
5.9.1.7	<i>A (IN) Segurança Pedagógica dos Professores em Sala de Aula em Relação as</i>	

	<i>suas Práticas Inclusivas</i>	66
5.9.1.8	<i>Temáticas Relacionadas a Educação Especial Inclusiva Voltadas a Capacitações de Professores</i>	67
6	PRODUTO EDUCACIONAL	68
6.1	Delineamento Produto Educacional	71
6.1.1	Organização Estrutural do Curso.....	73
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO....	93
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	97
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	99
	ANEXO B – TERMO DE CIÊNCIA / CAMPO DE ESTUDO.....	104

1. INTRODUÇÃO

O modo como lidar com os ‘diferentes’ sempre foi algo cercado de complicações para as pessoas. Por isso, durante o processo de evolução da espécie humana, em vários lugares do mundo as pessoas com deficiência, as ‘diferentes’, foram tidas como seres incapazes e mórbidos, sendo segregadas e jogadas às margens do convívio social, em virtude de apresentarem características diferenciadas, quando comparados às pessoas ditas “normais”.

Quando as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade sob a alegação de que eram incapazes ou incapacitadas, e por isso eram postas à margem do convívio social, inclusive da acessibilidade à escola. Esse processo passa por mudanças atitudinais e, principalmente, pela existência de leis que assegurem direitos às pessoas com deficiência (Cunha, 2015, p. 70-71).

No entanto, hoje não há mais ‘espaços sociais’ para tais comportamentos, muito menos não há como ignorar essas ‘pessoas’ ainda tidas como ‘diferentes’, mesmo que a organização política e social tenha fundamentado e determinado através de suas conceituações de normalidade/anormalidade, quem tem ou não, alguma deficiência.

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (Sassaki, 1998, p. 8).

Atualmente, bases de recenseamentos estatísticos do cenário mundial, indicam uma crescente de pessoas com deficiência na sociedade. Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), há cerca de 975 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, que vivem com alguma deficiência. No Brasil, de acordo com os dados levantados em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo menos 17,2 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, isso corresponde a 8,4% da população do país.

Nesse caso, também é fato que as políticas educacionais no Brasil têm nas últimas décadas caminhadas na direção da inclusão escolar na tentativa de repensar na formação de professores/as. Uma vez que, segundo Libório e Castro (2005), formar professores na perspectiva inclusiva conduz o professor a ressignificar seu papel de professor, o papel da escola e das práticas pedagógicas no interior do nosso ensino, em vários níveis que são marcadamente excludentes que não excluem somente as crianças com deficiência.

A Educação Especial como modalidade de educação escolar se destina a proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para todos, incluindo aqueles com

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para alcançar esse objetivo, as práticas pedagógicas inclusivas têm sido fundamentais, direcionando-se para uma abordagem mais aberta e adaptativa, em que se valoriza a diversidade e se busca atender às necessidades individuais de cada estudante (Brasil, 2008).

Diante desse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Quixadá- CE na perspectiva de Educação Especial Inclusiva, refletindo sobre possíveis convergências/divergências na formação docente e nas atividades educacionais realizadas com os estudantes em sala de aula.

Para tanto, definiu-se como objetivos específicos: (I). Identificar os desafios encontrados pelos professores (as) do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, no processo de inclusão escolar; (II). Constatar as percepções dos professores sobre a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar; (III). Inferir se os professores têm facilidades ou dificuldades em elaborar aulas em uma abordagem pedagógica inclusiva; (IV). Elaborar um curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva para os/as professores, a fim de contribuir com as práticas educacionais inclusivas.

Consoante com Martins (2009, p.110), quando diz, “é importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos”, entendendo práticas pedagógicas sendo a união de teoria e prática no exercício de ensinar e aprender, é que problematizamos sobre a Educação Especial Inclusiva em Quixadá-CE: quais os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada, em relação à Educação Especial, para as práticas pedagógicas dos professores (as) nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Pautados em nossa problematização, sinalizamos mais algumas questões que durante o desenvolvimento do estudo podem tornar-se hipóteses norteadoras: (I) - Se não há necessidades em investir em formação continuada de professores para estarem atuando em sala de aula junto aos estudantes público alvo da Educação Especial, por que são percebidas fragilidades no processo de inclusão escolar? (II) - Se as formações que são oportunizadas no município não garantem a capacitação professores para Educação Especial Inclusiva, por que professores (as) permanecem ‘normalmente’ atuando em sala de aula como se estivessem devidamente preparados/as para desempenharem tais funções?

Acerca disso, sabemos que atualmente as políticas públicas educacionais na perspectiva da Educação Especial têm buscado construir paradigmas de inclusão nos sistemas de ensino brasileiro, e no município de Quixadá-CE, não tem sido diferente. No entanto, a

nosso ver, à luz das suspeições, enquanto uma das nossas preocupações/questões norteadoras parece-nos estar havendo no referido município descompassos entre as ações de idealização/implementação no ensino voltado para a Educação Especial e a formação de professores/as para atender a demanda.

Neste sentido, de acordo com que foi mencionado sobre o tema, o estudo se fundamenta pelo panorama da compreensão das potencialidades e desafios do referido município em relação à Educação Especial Inclusiva, promovendo reflexões a respeito das práticas pedagógicas e formação de professores, na perspectiva de promoção da igualdade de oportunidades educacionais, através do acesso ao ensino regular, com participação e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Portanto, algumas questões até aqui elencadas nos parecem serem relevantes, pois, no município, no plano político, sai gestão, entra gestão e a Educação Especial Inclusiva nos parece continuar sofrendo as consequências da falta investimentos relacionados a formação/capacitação de docentes para lidar com as barreiras de aprendizagens apresentadas pelos os estudantes com deficiência.

Com efeito, como destaca Jannuzzi (2004), a Educação da pessoa com deficiência no Brasil sempre foi repleta de questões controversas, marginalizando-as, especialmente durante o período colonial, onde a instrução era restrita aos filhos da elite, sendo marcada pelo ensino voltado para a catequese e a formação de mão-de-obra.

Entretanto, a partir dos anos de 1990, através dos movimentos ideológicos, políticos e sociais que estabeleceram direitos da pessoa com deficiência, entre eles, a Conferência Mundial de Educação para Todos, tendo como base a Declaração Universal de Direitos Humanos, percebe-se abusca pela universalização do acesso à educação para todos, com o intuito de satisfazer suas necessidades básicas no contexto escolar.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (Brasil, 2007, p. 1).

Alguns anos depois da referida conferência, em 1994, foi instituída a Declaração de Salamanca, consagrada como um marco histórico na Educação Especial, guiando, assim, as raias governamentais na direção de novas políticas públicas educacionais que possibilitem o acesso e a permanência estudantil nas escolas. O documento enfatiza que “as escolas

deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 2006, p. 330).

Diante desse contexto, autores que defendem a Educação Especial Inclusiva ressaltam a relevância de ações relacionada à formação para a melhoria da prática educativa e para o avanço na implementação do processo de inclusão (Ainscow, 1995; Stainback, 1999; Mantoan, 2004), onde é notório que o campo de formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas vem se tornando essencial na materialização de um ambiente escolar cada vez mais democrático, oportunizando aprendizagens significativas.

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, através da Secretaria de Educação Especial, na perspectiva de garantir o que estava sendo proposto na Declaração de Salamanca aos sistemas educacionais, institui a Portaria n.º1793/94, com a finalidade de capacitar professores/as para atuar junto às necessidades educacionais dos estudantes, trazendo recomendações acerca da inclusão de disciplinas relacionadas à Educação Especial no currículo do curso de pedagogia e outras licenciaturas, assim como também, em outros cursos da área da saúde (Brasil, 1994).

Contudo, é válido ressaltar que o maior impulso legal que tivemos em relação à capacitação de professores em uma perspectiva de Educação para todos, aconteceu com o advento da Lei nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual define um conjunto de aspectos legais, estabelecendo a necessidade da formação adequada de professores para atender as especificidades dos alunos, como afirma o art. 59.º em seu inciso III: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Consubstancialmente, a relevância desta investigação sinaliza que a problemática da Educação Especial Inclusiva transcende e se articula com os objetivos gerais da educação, pois ela proporciona elementos centrais e importantes para o exercício dos direitos socioeducacionais dos estudantes. Dessa forma, entende-se que, embora a escola não seja a única alternativa para o exercício da garantia desses direitos, sem dúvida, não é possível prescindir dela para trilhar os caminhos da construção de uma sociedade democrática.

Com esse fim, o estudo é justificável, tendo em vista o paradigma sócio-histórico-cultural no que se refere à ação docente e a pessoa com deficiência em relação à atenção escolar, com o intuito de traçar possíveis convergências e divergências na capacitação de professores e na elaboração/planejamento de suas práticas pedagógicas para atender os estudantes da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Quixadá – CE.

No entanto, à luz das suspicácias, enquanto uma das nossas inquietações de natureza investigativa parece-nos estar havendo nos anos iniciais do ensino fundamental no município: - Falta de alinhamento estratégico em relação às ações voltadas à formação continuada de professores na perspectiva da Educação Especial Inclusiva; - Indicadores de que possa existir “certo relaxamento” em relação à lotação de professores/as não capacitados para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais.

A investigação foi realizada na Escola de Ensino Fundamental - EEF Terra dos Monólitos em Quixadá – CE, com a participação de 11 professores. Dentre eles, 10 desempenham suas funções nas salas de aula comuns e 1 no Atendimento Educacional Especializado – AEE da referida instituição de ensino, no qual se busca pensar à Educação Especial Inclusiva e as práticas pedagógicas no contexto educacional.

A pesquisa é de natureza descritiva com abordagem qualitativa e a estratégia escolhida foi o estudo de campo de caráter investigativo descritivo transversal, buscando analisar os fenômenos contemporâneos que envolvem as práticas do cotidiano do universo pesquisado. Já a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas focalizadas analisadas através das análises de discurso.

Durante a análise, todas as informações obtidas foram cuidadosamente sintetizadas e discutidas de forma a oferecer uma visão abrangente e crítica sobre as percepções educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas, organizados por tópicos temáticos, que posteriormente, após apreciações, foram constituídos gráficos informativos

Como parte integrante da dissertação, o produto educacional desenvolvido é um Curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva e práticas pedagógicas interventivas, oferecido aos professores que atuam nos anos iniciais da EEF Terra dos Monólitos em Quixadá- CE, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação - SME, em formato presencial, utilizando-se da plataforma – Google Classroom / Google Sala de Aula, com o propósito de enriquecer a experiência educativa ao disponibilizar materiais complementares, recursos adicionais e promover a realização de atividades.

O trabalho acadêmico está organizado em sete (7) seções, no qual a primeira seção, parte introdutória, retrata-se o problema da pesquisa, a justificativa e relevância, o objetivo geral e específicos, hipóteses, metodologia, culminando com a materialização do produto educacional que se constitui parte vinculada ao estudo.

Na segunda seção, inicia-se embasamento teórico da pesquisa com ênfase nos fundamentos teóricos e marcos legais de Educação Especial Inclusiva, tendo como subtópicos

do estudo, à legislação brasileira no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência e os desafios do trabalho docente no contexto educacional inclusivo.

A terceira seção descreve sobre os aspectos relacionados à formação docente e as abordagens reflexivas inclusivas, com subtópicos que abordam a respeito das práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a significância das adaptações curriculares com mecanismos educacionais inclusivos.

A quarta seção aborda especificamente a respeito do panorama da Educação Especial Inclusiva no município de Quixadá- CE, levando em considerações os dados estatísticos do estado do Ceará, Educação Básica/Censo Escolar 2018 e 2022, e a atual estrutura organizacional do Sistema Educacional Municipal de Quixadá – SMEQ.

A quinta seção discute os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, no qual está dividida em 8 subseções – tipo de estudo, local da pesquisa/cenário investigativo, população do estudo, critérios de inclusão e exclusão, coleta de dados, variáveis do estudo, análises de dados e resultados e discussões.

A sexta seção apresenta a discussão e explanação dos resultados do estudo, através de tópicos temáticos, apresentando os elementos investigativos que foram coletados, no que concerne a formação continuada e práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde se mostra os resultados obtidos, interpreta e analisa os dados da pesquisa.

Na sétima seção temos a apresentação do desenvolvimento do produto educacional – “Curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva e práticas pedagógicas interventivas”, descrevendo sua fundamentação, objetivos e delineamento.

Sendo assim, através desses conjuntos circunstanciais, utilizando-se das multidimensionalidades de percepções, é que o estudo procurou analisar, como são constituídos os processos formativos dos professores de Quixadá-CE, na perspectiva de uma concepção de Educação como direito subjetivo e inalienável de todos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Os fenômenos históricos ao longo dos tempos levam-nos a refletir sobre a escolarização das pessoas que foram excluídas, por demonstrarem alguma condição que as tornava “diferentes” do padrão estabelecido pela sociedade. Nesse caso, Mitjans (2005, p.1) destaca que, o direito dos sujeitos em ser compreendido a partir de suas diferenças consiste

“[...] no direito de ser diferente, de expressar-se a partir de suas diferenças, de fazer parte do contexto social de forma ativa a partir precisamente, das diferenças que o caracterizam”.

Com isso ao buscarmos contextualizar os movimentos que contribuíram para a organização da Educação Especial Inclusiva, é fulcral buscarmos compreender os diversos processos relacionados à pessoa com deficiência, durante toda trajetória da humanidade, considerando que desde os primórdios, as mesmas, carregam as marcas de serem consideradas como “imperfeitas e incapazes”, devido sua condição humana (Sassaki, 1998).

Inicialmente ao tratarmos sobre a atenção escolar, precisamos compreender que o direito ao ensino a pessoa com deficiência foi marcado por preconceitos, sendo muitas das vezes consideradas inaptas a realizar tarefas. Contudo avanços significativos foram acontecendo paulatinamente, especificamente quando as instituições educacionais, começaram a deslumbrar novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento (Sassaki, 1998).

Aranha (2005) destaca que até meados do século XX, aconteceu a busca pela redução da segregação imposta ao deficiente e pela ênfase no movimento de inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais nas escolas públicas. Nesse período, as pessoas com deficiência eram comumente deixados de fora da convivência social e do sistema educacional, levando a criação de escolas especiais para atendê-las. A trajetória da educação especial passou por uma fase de mudança, em que a priorização da separação deu espaço ao movimento inclusivo, com o objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias.

No Brasil, a atenção a pessoa com deficiência tem início ainda no império com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo. Porém, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial como política pública (Bueno, 1993).

Entretanto, no início de 1970, a Educação Especial torna-se pauta de discussão, tornando-se preocupação dos governos, criando instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. O período foi marcado pelo movimento de integração social das pessoas com deficiência, visando integrá-las em ambientes escolares, instituindo uma nova fase denominada integração. Porém, a ideia integracionista, trazia um aspecto considerado fragilizado, fundamentado no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 1996).

O reconhecimento da Educação para todos como diretriz prioritária se consolidou, sobretudo nos anos de 1990 na maioria dos países, através da Conferência Mundial de Educação para Todos e mais tarde com a Declaração de Salamanca (1994) que definia um conjunto de princípios, políticas e práticas para atender as necessidades educativas das pessoas com deficiência, através da universalização do acesso à Educação (Glat, 1995).

A partir de então, conforme a UNESCO (1994, p. VIII - IX), [...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, [...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Em relação ao ordenamento jurídico brasileiro, o principal documento legal é a Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação inclusiva e igualdade de oportunidades para todos. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, instituída em 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 2/2001 são fundamentais para garantir a inclusão escolar e o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes (Mazzotta, 2011).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) assegura o direito de todos à educação, favorecendo, assim, o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, além de significativas conquistas em vários setores sociais, como da saúde e produção, envolvendo este último a inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1988).

Nos mesmos moldes, a LDB 9394/96, passa a considerar a Educação Especial como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições e classes especializadas (Brasil, 1996).

Outro marco legal para consolidação da inclusão da pessoa com deficiência na rede regular no país foi estabelecido pela Resolução nº 2/2001, definindo 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”, propiciando assim, o aumento do número de matrículas destes estudantes em classe comum (Brasil, 2001).

No entanto, vale considerar que, a abrangência do atendimento escolar, não se fundamenta somente em abrir escola para todos, garantindo-lhes a matrícula, é preciso que

tenhamos um espaço educacional comprometido com a Educação de qualidade, oportunizando formação adequada aos professores capaz de subsidiá-los no exercício docente. Magalhães (2002, p. 69), ao enfatizar que “não basta abrir as portas da escola”, mas sim, melhorar as “condições de formação e trabalho para os professores”.

Ainda no que tange a matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, a Política Nacional de Educação Especial - PNEE, instituída em 2008, define que todos os alunos devem estudar na escola comum, fato este que tem possibilitado o aumento do número de crianças com deficiência matriculadas na escola regular. Figueredo (2010, p. 51) destaca que essa política também assegurou, [...] o direito de toda criança a frequentar a escola comum, esclarecendo ações de competência do ensino comum.

Ademais a Política Nacional de Educação Especial - PNEE/2008 estabelece a Educação Especial como:

modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.16).

Nestes moldes, a Educação Especial como modalidade educacional é um importante instrumento para reduzir desigualdades de ordem física, sensorial ou intelectual, e que exigem estratégias educacionais específicas para garantir o pleno desenvolvimento e inclusão desses estudantes no ambiente escolar. Uma vez que, por meio de serviços, recursos, práticas pedagógicas adaptadas e apoio multidisciplinar, os mesmos terão a oportunidade de usufruir de uma educação que seja capaz atender suas subjetividades.

Nesta direção, a Convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência, estabelece que é de suma importância garantir o acesso e a igualdade de oportunidades dos estudantes com deficiência, onde todos tenham o direito de aprender em um ambiente educacional inclusivo, no qual suas diferenças sejam valorizadas e atendidas de forma adequada, contribuindo assim para uma sociedade mais inclusiva, que valoriza a diversidade e combate qualquer forma de discriminação ou exclusão social (Brasil, 2009).

Bueno (2001) considera que diante do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, sejam valorizadas e respeitadas as diversidades presentes na sala de aula e que haja acessibilidade e adaptações curriculares que garantam a participação e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais, tenham as mesmas chances de sucesso na escola. Claro que isso envolve a oferta de recursos e suportes necessários para a participação plena dos aprendentes.

Ainda segundo Bueno (2001), o respeito à diversidade é um dos pilares de equilíbrio na perspectiva da Educação para todos. Esse princípio preconiza a construção de um ambiente escolar acolhedor, no qual a heterogeneidade seja vista como um elemento enriquecedor e não como uma barreira para o aprendizado, aonde a valorização da diversidade vai além da inserção dos estudantes com deficiência em sala de aula.

A ideia é repensar o espaço escolar e defender a escolarização como princípio inclusivo, pois, a escola é o primeiro espaço fundamental da manifestação da diversidade. E quando temos a pessoa com deficiência sob esse prisma é imprescindível levar em consideração os mecanismos que envolvem a acessibilidade e adaptações curriculares.

Conexo a isto, temos o docente e trabalho desenvolvido juntos aos estudantes nos diversos ambientes de aprendizagem. O fato é que, conforme a LDB 9394/96, o professor deve estar capacitado para lidar com as necessidades específicas dos estudantes, promovendo adaptações curriculares que atendam às suas necessidades individuais (Brasil, 1996).

À vista disso, ainda conforme a PNEE/2008, na Educação Especial Inclusiva fica estabelecido que, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. Ainda assim, Almeida (2004) destaca que o documento discute a formação docente de forma restrita, destacando apenas o perfil dos professores, não especificando qual a formação ideal para atuar na educação em uma perspectiva inclusiva no ensino regular.

Na prática, quando se fala dos conhecimentos específicos na área, a legislação prevê formação de professores que contemple conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais dos estudantes, através da utilização de diferentes metodologias de ensino e recursos pedagógicos diversificados, oportunizando aulas mais atrativas adaptadas às necessidades da turma, conseqüentemente, estimulando a participação de todos.

Segundo Cerqueira e Ferreira (2007), essas abordagens metodológicas que envolvem a diversificação de recursos didáticos no ensino visam “auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem” (Cerqueira; Ferreira, 2007. p. 1).

Em relação aos estudantes público alvo da Educação Especial, os recursos pedagógicos que asseguram a acessibilidade são utilizados como ferramentas para mediação da aprendizagem, permitindo que a pessoa com deficiência adquira autonomia e, a partir disso, amplie seus conhecimentos por meio da interação social, que traz novas maneiras de se relacionar com o outro ser humano e promove a troca de saberes essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo (Vygotsky, 1994).

Nada obstante, a Educação para todos no país tem enfrentado dificuldades. O fato é que os paradigmas educacionais de ideário inclusivista ainda não se traduzem em escolas no Brasil, visto que a Educação Especial Inclusiva tem sido utilizada como um instrumento de exclusão e perpetuação da desigualdade na sociedade capitalista, muitas vezes segregando os indivíduos com necessidades especiais e limitando suas oportunidades de acesso.

2.1 A Legislação Brasileira no Processo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência

No Brasil, o acesso escolar da pessoa com deficiência foi permeado por diversas questões de cunho histórico, social e político na luta pela Educação para todos. Fato esse que até meados de 1800, não havia oferta do atendimento educacional institucionalizado aos sujeitos com algum tipo de deficiência (Mazzotta, 2011).

Por essa ótica, ao longo dos anos, na perspectiva de compreendermos os movimentos na busca de direitos da pessoa com deficiência em nosso país, considerando a escola como um espaço capaz de potencializar o desenvolvimento dos estudantes, sendo direito fundamental e inalienável de todos, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, p.14) e a Constituição Federal de 1988, é fulcral nos debruçarmos sobre os acontecimentos que marcaram o final dos anos de 1980 e o começo dos anos 2000.

Para iniciarmos, em 1988, com a promulgação da constituição Federal – CF/88, o país passa a assegurar garantias aos direitos fundamentais, entre eles, o art. 208, inciso III da CF/88 dispõe sobre a Educação Especial, destacando que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A partir de então, em nosso país, a Constituição Federal de 1988 – CF/88 torna-se peça legislativa que fundamenta os direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo a igualdade de todos perante a lei e proíbe qualquer forma de discriminação. No que tange à Educação Especial, a Constituição garante o direito à igualdade de oportunidades, o acesso ao ensino regular e a oferta de atendimento educacional especializado, além do mais, a obrigação do Estado em garantir a inclusão e a promoção da dignidade humana.

Após a promulgação da referida CF/88, o legislativo estabeleceu o primeiro marco jurídico por meio da Lei nº 7.853/1989, que sobre o apoio às pessoas com deficiência e de sua integração social, além de criar a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, designada para desenvolver planos e elaborar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência conforme preconizado pela lei.

A Lei 7.853/1989 trouxe diversos avanços, como a exigência de que as instituições públicas de ensino ofereçam Educação Especial para pessoas com deficiência, a garantia de assistência médica domiciliar para pessoas gravemente deficientes não internadas, a implementação de cotas no mercado de trabalho destinadas a esse público, tanto no setor público quanto no privado, e a criação de regulamentos que assegurem a funcionalidade de prédios e vias públicas visando a acessibilidade das pessoas com deficiência (Brasil, 1989).

Em seguida, o Decreto nº 3.298/99 foi estabelecido para regulamentar a Lei nº 7.853/1989, unificando as diretrizes de proteção às pessoas com deficiência e criando a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O foco principal era a atuação conjunta do Estado e da sociedade civil na implementação de mecanismos para garantir a igualdade e a plena inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no exercício de seus direitos como cidadãos (Brasil, 1999).

Posteriormente, alguns anos depois, em 1994, com objetivo estabelecer diretrizes e sistemas educacionais inclusivos, a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial de Educação para todos, torna-se marco para a Educação Especial do Brasil. A partir de então, além das crianças com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes, ou até mesmo condições adversas como extrema pobreza, que não estivessem conseguindo se beneficiar da escola por qualquer motivo que seja, seriam consideradas com necessidades educacionais especiais e deveriam ser oferecidas a elas, um ambiente educacional inclusivo (Menezes, 2011).

Conforme a Declaração da Salamanca (1994, p.5), na escola inclusiva “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” e que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa [...] Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente” e afirma ainda que a criança só devesse ser encaminhada permanentemente para uma sala ou escola especial se realmente for indispensável.

Em vista disso, vários normativos e políticas públicas com relação à Educação Especial foram postos em prática no país. Em 1996, através da lei nº 9394/96, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. No que tange a Educação Especial, os art. 58, 59, 59A e 60 são destinados exclusivamente a modalidade. A redação de 1996 sofreu algumas alterações, dadas pelas leis nº 12796/2013, nº 13234/2015, nº 13632/2018, e apresenta, atualmente, os seguintes dispositivos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. 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;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996, CAP. V).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 detalha a oferta da Educação Especial, complementando o disposto na Constituição Federal de 1988, estabelecendo o conceito de Educação Especial, definindo os alunos considerados público-alvo, prescrevendo direitos dos aprendentes e deveres do poder público e fixando outras disposições, colaborando para homogeneizar o atendimento dos estudantes com deficiência em um espaço escolar considerado acessível, justo e democrático (Brasil, 1996).

O documento estabelece os princípios e diretrizes que orientam a organização e o funcionamento da Educação no país. No contexto da Educação Especial, a LDB 9394/96

destaca ainda a necessidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, além de assegurar a oferta de recursos e serviços de apoio necessários para o seu pleno desenvolvimento escolar e social (Brasil, 1996).

Cronologicamente, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE/2008, no qual se tornou um documento referencial para a Educação Especial no Brasil, estabelecendo que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, P. 11).

A PNEE/2008 tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial – PNEE, ainda prevê formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE e demais profissionais da Educação para a inclusão escolar, além da participação da família e da comunidade, acessibilidade nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Já em 2009 é publicada a resolução nº 4/2009, às Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, definindo as funções do AEE e estabelecendo outras providências. O documento reafirma que os sistemas de ensino devam matricular os estudantes com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2009).

Com a intenção de consolidar o que havia sido estabelecido até então, em 2011, foi instituído o Decreto n. 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, garantindo os serviços de apoio especializado voltado as necessidades específicas dos estudantes público alvo. Além disso, assegura apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (Brasil, 2011).

Mais tarde, em 6 de julho de 2015, foi então instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13146/2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O Estatuto destaca que é assegurado às pessoas com deficiência a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

No âmbito da Educação Especial, ficam estabelecidas diretrizes específicas, como o direito à educação inclusiva em igualdade de condições com as demais pessoas, o acesso a recursos e apoios necessários, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e a formação continuada de professores. O Estatuto fortalece a legislação brasileira sobre Educação Especial Inclusiva e reforça o compromisso do Estado em garantir o acesso e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes no sistema regular de ensino.

Diante desse contexto, podemos considerar que as leis e regulamentos que moldam as práticas educacionais em todo o país vêm fornecendo uma base legal para o ensino, no qual após a redemocratização do Brasil, foram estabelecidas regras importantes para estruturar a educação e organizar as escolas. No entanto, o país conta não apenas com legislação federal, mas também com leis estaduais e municipais que são estabelecidas em âmbito regional, levando em consideração as características e necessidades locais.

Nesse particular, no tocante a legislação educacional sobre Educação Especial Inclusiva, o ordenamento jurídico brasileiro constitui base consistente para fomentar o cumprimento dos direitos dos estudantes com deficiência e a eficiência das escolas, visando promover as oportunidades de aprendizagem com eliminação de ambiguidades e contradições que possam tardar ou dificultar esses desígnos.

Obviamente, essa questão nos faz ponderar que, em meio à busca pela inclusão escolar, é fundamental repensar o sistema educacional de forma a eliminar as barreiras de entrada e assegurar a permanência dos estudantes, bem como promover a construção do conhecimento. Isso envolve mais do que simplesmente a efetivação de leis, uma vez que os direitos precisam ultrapassar o plano do meramente instituído legalmente.

De acordo com Dutra (2006), atualmente, a educação para todos é um dos temas mais abordados na área educacional brasileira, onde se faz necessário promover práticas nas escolas que valorizem a cidadania e o acesso universal. Inquestionavelmente, o princípio constitucional da igualdade de acesso e permanência na escola está sendo amplamente discutido como nunca antes, o que demanda mudanças de paradigmas educacionais.

A legislação educacional brasileira no âmbito do Plano Nacional de Educação 2014/2024 também merece toda a atenção, pois é instrumento fundamental para orientar a política educacional no país, estabelecendo metas e estratégias para a melhoria da qualidade

da educação. Entre as metas propostas, destacam-se a universalização do atendimento escolar para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a promoção da acessibilidade, da formação de professores e da garantia de condições adequadas de aprendizagem (Brasil, 2015).

Contudo, conforme o mais recente relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que analisa os resultados do PNE 2014-2024 no seu décimo ano, aponta que 90% das metas foram descumpridas, 10% foram cumpridas, 13% sofreram retrocesso e 30% não puderam ser avaliados por falta de informações. Somente quatro das vinte metas estabelecidas no plano de educação foram cumpridas de forma parcial: à cobertura de matrículas na rede pública (o aumento de matrículas na educação profissional e tecnológica); a proporção de docentes no ensino superior privado com mestrado e doutorado; a quantidade de mestres no país; e a porcentagem de educadores da educação básica com pós-graduação (Brasil, 2024).

O governo brasileiro ainda conta com parcerias de instituições e organizações que fortalece as ações governamentais e ampliar o alcance das políticas públicas. Dentre as instituições parceiras, destacam-se as universidades, que desenvolvem pesquisas e oferecem cursos de formação de professores. Já em relação às organizações parceiras, em fins - lucrativos, podemos destacar também as Organizações da Sociedade Civil (OSC) / Organizações Não Governamentais (ONG) que atuam na promoção dos direitos, oferecem suporte e assistência para as pessoas com deficiência (Landim, 1988).

Destarte, as medidas adotadas nas políticas educacionais com ênfase na inclusão não têm proporcionado avanços significativos para aprimorar o ensino público. No cenário da educação inclusiva, verifica-se uma disparidade entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva e as expectativas estabelecidas pela legislação vigente.

Em verdade, no contexto educacional brasileiro, o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência tem gerado análises, debates, reflexões e até mesmo controvérsias acerca das ideias e possíveis caminhos na busca de um novo paradigma educacional que requer uma reformulação da organização do sistema e na abordagem pedagógica que fundamentam o ensino e aprendizagem no processo educacional.

2.2 Os Desafios do Trabalho Docente no Contexto Educacional Inclusivo

O Advento da constituição federal de 1988 vem possibilitando transformações significativas relacionadas à inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil. Analisá-la não é fácil devido à diversidade de circunstâncias que a cercam, levando-nos a refletir sobre

novos paradigmas educacionais, visto que, a instituição de ensino vem precisando adotar uma abordagem pedagógica renovada, capaz de atender, a partir de então, a diversidade.

Compreender o cenário atual no qual a educação está inserida e os instrumentos ideológicos que influenciam não somente a escola, mas também a sociedade em que o sistema educacional brasileiro está imerso, considerando suas particularidades, é essencial. Pois no âmbito escolar, a prática educativa reflete as mudanças sociais que surgem à medida que destacam as diversas contradições presentes na realidade em que a escola está inserida.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais formam e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2015, p. 15).

Assim, surge a urgência de uma escola, que não se limite a ser apenas um espaço para repassar conhecimentos, mas que se configure como uma prática regular de vivências de cidadania, equidade, inclusão e socialização. É fundamental que as instituições de ensino se tornem espaços de reflexão sobre a realidade, além de promover a capacidade de análise crítica diante dos desafios da sociedade.

Com base nestes pressupostos, a inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum tem se tornado um desafio que os profissionais da educação e os familiares têm enfrentado. Abordar esse tema requer “um pensar radical da política e da prática; além disso, reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens das aprendizagens e das dificuldades de comportamento” (Diniz, 2012, p. 32).

Nesta direção, em conformidade com Bueno (1999), muitos obstáculos dificultam a efetivação da política de inclusão em nosso cotidiano, entre eles se destaca o despreparo dos professores do ensino regular. Em geral, em salas de aula, as turmas são compostas por estudantes com diferentes questões sociais, específicas, disciplinares e de aprendizado, fazendo-nos repensar sobre quais são as abordagens de ensino consideradas adequadas.

[...] pensar em inclusão escolar significa assumir a responsabilidade de garantir o efetivo processo de escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais. Se esse processo acontecerá na escola A, na escola B, em um hospital ou em casa, não importa. O que não se pode perder de vista é a garantia de que essas pessoas aprendam aquilo que se propõe ensinar (Cruz e Tassa, 2014, p.56).

Autores como Ferreira (2006) e Machado (2009) defendem, analisam, investigam e destacam em seus escritos a importância de uma escola inclusiva comum, com abordagens que levem em consideração as particularidades dos estudantes que são elegíveis para os

serviços de educação especial, ressaltando em seus textos o respaldo legal e a urgência da inclusão, trazendo reflexões que abrangem desde o antigo modelo de integração até os dias atuais, nos quais é delineado e proposto nos discursos, o atual modelo educacional inclusivo.

Diante dessa configuração, o professor desempenha papel crucial como mediador do ensino aprendizagem, buscando maneiras de, junto aos estudantes, não apenas suprir suas necessidades específicas, no entanto promover interações sociais, inserindo-lhes nas diversas vivências, conjuntas aos seus pares, tornando a escola um espaço de aprendizagem coletiva.

A escola inclusiva tem sido caracterizada como espaço social privilegiado para a aprendizagem conjunta, incondicional, nas classes comuns de alunos deficientes ou não, mas que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que favorece o desenvolvimento de sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade (Carvalho, 2000, p.21).

Por conseguinte, faz-se necessário ponderar acerca da formação docente, diante da nova função da escola, que prepare a prática educativa para o ato de educar a todos. Cabe admitir “[...] que a escola contemporânea não está dotada, de fato, das condições suficientes para assumir as novas funções sociais que vem incorporando” (Alves, 2001, p. 279).

A formação de professores (as) é assunto indeclinável quando a concepção é a garantia de um ensino que inclua a todos nas classes comuns regulares. Dada à complexidade do contexto educacional inclusivo, faz-se necessário trazer à tona destacar o que está implícito nas semelhanças e disparidades presentes nesse cenário.

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde a necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (Xavier, 2002, p. 19)

Atualmente, a profissionalização, desempenho e preparação dos professores têm sido amplamente debatidos, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade e no sistema educacional. Na prática, torna-se fundamentalmente necessário que os educadores atuem de forma renovadora e emancipatória, diante da conjuntura que as demandas educacionais vêm nos apresentando (Carneiro, 2012).

De acordo com Costa (2007) os professores enfrentam dificuldades para encontrar uma abordagem de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. É indispensável que o professor se sinta confortável para atuar em sala de aula com qualidade e competência, contudo não podendo permitir que recaia sobre este profissional a responsabilidade exclusiva de promover a inclusão educacional.

Diferentes barreiras são apontadas por vários pesquisadores da área como dificultadores da efetivação da educação inclusiva com qualidade como; Sant’Ana (2005); Barros (2015); Zulian (2015), apontam por ordem de prioridades questões como: formação insuficiente dos professores, necessidade de articulação entre professores do ensino regular e do ensino especializado, dúvidas e melindres quanto às melhores formas e estratégias para trabalhar com o aluno com deficiência em sala de aula; baixos salários, falta de apoio pedagógico, infraestrutura, inadequada e condições de trabalho precárias (Zulian, Vedovatto e Silva, 2017, p. 3).

Além disso, vale considerar que existem inúmeras adversidades que interferem na qualidade do ensino que vão além da formação, que perpassam pelas condições diversas de trabalhos, estruturação física das unidades escolares ainda pela heterogeneidade das turmas. Ou seja, são inúmeros os dilemas enfrentados pelos professores (as) que tem chamado a atenção dos estudiosos que buscam entender esses fenômenos.

Vários pesquisadores têm investigado esses enfrentamentos e dilemas, em meio a essa nova conjuntura, e cada um deles destaca os desafios que consideram mais significativos na prática docente. Simas (2009), por exemplo, lista a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, os problemas psicológicos e comportamentais, como sendo os grandes desafios a serem encarados hoje dentro da escola.

Delfino (2016) considera ainda que, no processo de inclusão, além dos professores não se sentirem adequadamente preparados para o trabalho em salas inclusivas, outro obstáculo enfrentado é o elevado número de estudantes nas salas de aula.

Outra dificuldade enfrentada em sala de aula pelos professores é o número excessivo de alunos. Esse fator acaba gerando impedimento para consolidar a inclusão, pois o professor deve atender todos seus alunos individualmente para entender suas dificuldades, sua cultura, ouvir suas expectativas, suas ansiedades, conhecer seus objetivos e ajudá-los nas suas necessidades, e também orientá-los para que possam alcançar seus objetivos. Essa prática promove uma relação de afetividade professor-aluno, que na realidade é um elemento fundamental que facilita o processo ensino-aprendizagem (Delfino, 2016, p. 147).

Já Ramos (2013), considera a falta de investimentos, baixa condições de trabalho, a superlotação das salas de aula e afalta de professores (as), como sendo os principais desafios presentes na prática docente, no qual reflete diretamente na desmotivação dos profissionais.

Outro aspecto relevante, destacado por Sasaki (2002), sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores (as) diante do contexto educacional inclusivo é a presença dos desafios que surgem desde a implantação de uma melhor qualidade no ensino, bem como, da gestão organizativa escolar, do atendimento aos estudantes, no reconhecimento do processo educacional e na redução da discriminação.

A percepção, no sentido amplo, conforme Prado (2013) é a seguinte:

Ao professor têm sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Em se tratando do ponto de vista social ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamento dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade onde a escola está inserida. No campo institucional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Quanto ao aspecto pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho (Prado, 2013, p. 8).

Na verdade, ao pensar em escola para todos, os professores esperam com expectativa uma fórmula para ensinar, “[...] uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico, predefinidos as suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas [...]” (Mantoan, 2006, p. 53).

Porém, ao refletir sobre um ambiente educacional inclusivo, além dos debates sobre a capacitação, indisciplina, falta de investimentos, superlotação das salas de aula, há necessidades de ser estabelecida uma relação de parceria e colaboração entre os professores que se contrapõem a existência de ações conjuntas ocasionais, uma vez que as práticas colaborativas no ensino, os professores se unem para alcançar metas compartilhadas, acordadas em conjunto, promovendo relações baseadas na igualdade, liderança partilhada, confiança mútua e responsabilidade conjunta pela execução das atividades.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 10).

Farfus (2008) ainda considera que é imprescindível que os professores se articulem e comecem a pensar na aprendizagem como um processo colaborativo:

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático (Farfus, 2008, p. 30).

A parceria entre os professores propicia aos estudantes acesso ao currículo compartilhado, a fim de estabelecer uma prática que envolve a constante cooperação entre os envolvidos. Segundo Capelinni (2004),

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (Capelinni, 2004, p. 89).

Todavia o que se percebe é dificuldade de diálogo entre professores(as), fragilizando o compartilhamento de experiências exitosas, consequentemente estabelecendo aspectos limitantes ao processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que os educadores destaquem a relevância da análise em grupo “os interesses individuais distintos, às vezes conflituosos, incitados inclusive pela necessidade de crescimento pessoal no meio acadêmico”, acabam dificultando o trabalho colaborativo (Miranda; Pino, 2018, p. 303).

Janney et al. (1995) destaca que muitos docentes do ensino regular ainda preferem manter suas salas fechadas, planejando suas aulas de forma individual, isolados. De fato, poucos educadores têm a oportunidade de trocar experiências, compartilhar vivências com outros colegas e, frequentemente, atuam e decidem de forma solitária.

Já Pugach e Johnson (1995) explicitam que os principais obstáculos no trabalho colaborativo estão ligados à dificuldade dos professores em compartilhar seus medos, suas dificuldades, seus saberes, consequentemente, tornando ainda mais desafiadores e preocupantes o desenvolvimento da cultura colaborativa na escola.

De maneira sucinta, diversas dificuldades são enfrentadas pelos professores(as) no processo de inclusão escolar que emergem de novas exigências presentes no contexto educacional, levando-os a repensar suas práticas pedagógicas a partir dos reflexos dos paradigmas acolhedores, no qual a escola se abre e descarta as possibilidades de exclusão.

Ocorre que, concretizar efetivamente a inclusão requer transformações na visão da sociedade, do ser humano, da educação e das instituições escolares. Essas transformações não são triviais nem diretas, uma vez que aqueles que se beneficiam foram historicamente vítimas de injustiças, marginalização e excluídas da sociedade, e, por conseguinte, da escola.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E AS ABORDAGENS REFLEXIVAS INCLUSIVAS

A dialética que envolve o campo de formação de professores para Educação Inclusiva tem se tornado cada vez mais relevante no cenário educacional. No Brasil diversos

documentos discorrem sobre a formação docente, entre eles, podemos destacar a Constituição Federal de 1988 – CF/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96) e a Política Nacional de Educação – PNE (LEI nº 13005/2014), considerados documentos fundamentais para efetivação de escolas consideradas inclusivas.

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula (Tavares; Santos; Freitas, 2016, p. 528).

Mesmo diante das diversas mudanças ocorridas dentro do ambiente escolar, as práticas formativas de professores na Educação Especial Inclusiva têm deixado uma grande lacuna, levando os professores (as) à habilidade de reinventar-se a todo tempo. Considerando a realidade em que os professores estão inseridos, quando não recebem a devida capacitação, inviabilizam-se as práticas pedagógicas inclusivas consideradas exitosas.

Em conformidade, Vitaliano e Valente (2010) destacam que no Brasil desde o início dos anos de 1990, tem sido adotada políticas públicas com o objetivo de assegurar a presença e permanência de todos os estudantes na escola regular, porém o campo que envolve a formação continuada de abordagem inclusiva, até hoje, não é uma realidade em muitas escolas brasileiras, por conseguinte, muitos professores se inquietam e se sentem despreparados para atender essas especificidades em suas salas de aula.

É preciso considerar a formação do professor para a Educação Inclusiva como parte integrante do processo de formação geral, e não como um apêndice de seus estudos ou um complemento. Mais do que isso, é importante que o professor adquira uma visão crítica sobre o assunto, pois é ele que será o responsável pela seleção curricular nas escolas e deverá se adaptar quanto aos conteúdos, práticas avaliativas e atividades de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, para que tenhamos uma mudança paradigmática na Educação Inclusiva, o primeiro a ser mudado é o professor (Vilela-Ribeiro & Benite, 2010, p.587).

No Brasil, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em seu inciso III, define que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educacionais especiais “professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitado para integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Prieto (2006) enfatiza que a formação de educadores:

deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de

seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Prieto, 2006, p. 57).

A legislação prevê formação de professores especializados nas diversas necessidades educacionais especiais, de modo a atenderem diretamente os discentes com tais especificidades em sala de aula no ensino regular, ou seja, formação que seja capaz de contemplar domínios básicos de conhecimentos para atuar pedagogicamente junto às necessidades educacionais dos alunos com deficiência (Bueno, 1999).

Contudo Retondo e Silva (2008, p. 28) afirmam que “[...] de um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes [...]” e, por outro, grande parte dos professores especialistas “têm muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular”.

Sendo assim, fica explícita a necessidade de garantir aos docentes capacitações que estejam intimamente relacionadas aos exercícios de suas funções e que contribua para fundamentar a práxis de suas ações. Processo formativo este que conforme Almeida (1999, p.45) “[...] não busca um produto completamente pronto, mas um movimento que se concretize através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação.”

O pensar nas possibilidades pedagógicas, a partir da realidade concreta, vivida no dia a dia da escola, demarca um movimento essencial na relação educativa, o que pode permitir compreender os limites das circunstâncias históricas, mas, ao mesmo tempo, caminhos alternativos para o ensino na diversidade e, ao pensar novos caminhos, concretizar novas práticas nas relações de ensino e aprendizagem (Oliveira; Oliveira, 2018, p. 16).

Para mais, ao pensarmos em formação de educadores em uma perspectiva de Educação Inclusiva, a ação reflexiva seria elemento balizador, visto que, por meio de uma reflexão sobre a ação, os professores adquirirem maior consciência sobre como fazer e lidar com os processos de aprendizagem Zeichner (1993) destaca que, qualquer proposta de formação de professores deveria estar moldada em princípios constitutivos reflexivos, ultrapassando a visão dicotômica entre teoria e prática, ou seja, a reflexão podia aprimorá-la.

A reflexão segundo Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 372),

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Outro ponto interessante sobre a importância da ação reflexiva na formação do professor, é que diversos pesquisadores da área de Educação Inclusiva (Jannuzzi, 1992; Glat, 1995; Cartolano, 1998; Bueno, 1999; Mantoan, 2007) sugerem que a formação desperte no

profissional o interesse de refletir a respeito sua prática, embasando assim as suas tomadas de decisões, possibilitando criar opções estratégicas procedimentais fundamentadas e adequadas, já que o contexto educacional inclusivo exige a criticidade.

Além dos processos de educação continuada, mais pontuais e temáticos, é preciso criar espaços de educação permanente, momentos de reflexão sobre vivências e angústias, estudo conjunto, troca de experiências e contato com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, entre tantas alternativas que podem contribuir para maior segurança e satisfação dos professores em relação ao trabalho docente. Isso certamente pode refletir nas relações produtivas com todos os alunos, com e sem deficiência, e em uma prática pedagógica efetiva e inclusiva, gratificante e edificante para todas as partes envolvidas na educação escolar inclusiva (Vieira; Omote, 2021, p. 754).

À vista disso, torna-se imprescindível o professor pensar sobre ‘o quê’ e ‘como fazer’, com a intenção de provocar mudanças, ou seja, refletir sobre os acontecimentos. Segundo Arendt (1984, p. 93), “pensar sobre o que se faz é uma manifestação da condição reflexiva das pessoas em todas as suas atividades conscientes”. Pois através do exercício da reflexão, em um nível crítico, que o professor poderá adequar suas práticas, onde o discurso teórico se aproxima da prática ao ponto de ambos se fundirem.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 2012, p. 18).

É importante ressaltar que a formação de professores reflexivos é fundamental para a inclusão escolar, o que requer a desconstrução de práticas de segregação e a quebra dos antigos paradigmas educacionais convencionais que discriminam e excluem aqueles que não se encaixam nos “padrões de normalidade”.

O ambiente escolar além de espaço de aprendizagem, conhecimento, inter-relações, é também local que reproduz modelos de socialização com muitas questões culturais e históricas extremamente arraigadas de significado e que são mediadas pelos educadores, haja vista a extensão de atuação da escola. O processo educacional suscita debates que problematizem padrões atuantes na construção de práticas discriminatórias, fato este que faz com que se perceba que a formação docente precisa pensar a realidade da escola [...] e, portanto, fazendo-se necessária sua inserção na formação inicial. (Guerch, 2019, p. 2).

A reflexividade se expressa como um processo intencional, e não uma prática isolada, onde deve acontecer antes, durante e após a ação, concretizando-se na relação da teoria com a prática, onde no contexto da escola inclusiva, a reflexividade deve ser compreendida como sustentação da prática educativa Libâneo (2012, p. 80), ressalta que essa

prática “refere-se ao caráter reflexivo da razão, implicando a capacidade de pensar, a autorreflexão, a intencionalidade e o “empoderamento” dos sujeitos, frente à realidade”.

“A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. (Libâneo, 2004, p.227).

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p.25), propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”. Levando em consideração o que vem acontecendo na atualidade, a formação de professores críticos-reflexivos caracteriza-se como sendo a mais adequada dentro da perspectiva inclusiva, porque esta possibilita aos professores se perceberem como construtores, emancipadoras e transformadores sociais.

Parizzi e Reali (2002, p. 86), destacam que a partir dessa concepção formativa, o professor passa a desempenhar “uma prática reflexiva, desenvolve uma postura investigativa, autocrítica e de autoavaliação, que lhe confere um saber prático e, por consequência, maior autonomia” para desenvolver seu trabalho, potencializando suas ações e possibilita aos seus alunos uma proposta de ensino que atenda suas necessidades, sendo mecanismo estratégico que proporcionam condições adequadas ao professor a analisar as questões cotidianas do seu fazer docente de forma intencional, contextualizada e significativa.

Veiga e Viana (2010, p.32), apontam ser necessário formar professores que preparem o estudante para encarar as diversidades sociais, mediante práticas inovadoras e significativas, a fim de responder aos desafios sociais, onde a formação não tenha caráter acrítico e alienado, visando à habilitação por treinamento e a quantificação do conhecimento, mas “[...] um processo, por isso, inacabado, que não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo”.

Devemos considerar que a prática docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque envolve concepção, consciência e, sobretudo, a reflexão sobre a ação. Therrien e Nóbrega-Therrien, (2013, p. 626), ressaltam que a refletir sobre a ação “nos permite fazer um distanciamento da nossa prática pedagógica, para podermos perceber com maior clareza como organizamos as tarefas e as atividades, nas quais estão inseridos os conteúdos e as habilidades que queremos trabalhar.”

O professor deve desenvolver a prática da reflexão (ação/reflexão/ação), repensar as práticas e utilizar novas estratégias que oportunizem o aprendizado de todos os

alunos, respeitando assim o estilo de aprendizagem de cada aluno, não gerando atitudes preconceituosas e não rotulando seus alunos com dificuldade de aprendizagem como “diferentes” ou especiais, pois a inclusão não prescreve apenas atendimentos individualizados para os alunos com deficiência, mas a eliminação dos obstáculos, para que todos aprendam e assim tenham acesso ao currículo comum. (Fonseca; Capellini; Junior, 2010, p.20).

Entretanto, os processos formativos de professores relacionados à Educação Especial enfrentam diversos contratempos. O primeiro é a formação inicial para diversidade escolar, visto que muitos professores não recebem uma formação adequada durante sua graduação para lidar com as especificidades dos estudantes. Outra adversidade a ser considerada está relacionada à falta de investimentos na formação continuada desses profissionais, posto que muitos docentes alegam impropriedade de conhecimento específico para lidar com as demandas da inclusão escolar.

A formação específica com conhecimentos recomendados pelas políticas públicas possui uma infinidade de conhecimentos muito específicos em cada área de conhecimento, o que sabemos, também, que não é passível de apropriação numa formação inicial. Para fornecer um exemplo simples, é bastante complexo exigir de um único professor uma competência nas áreas de surdez, deficiência auditiva e comunicação suplementar e alternativa. São áreas bastante distintas que envolvem conhecimentos muito complexos e, principalmente, que exigem uma formação em serviço muito densa (Oliveira; Oliveira, 2018, p. 19).

Sendo assim, a partir do que foi exposto até então, percebe-se que os processos formativos que possibilitam aos docentes a reflexão sobre a prática pedagógica, permitem à melhoria do processo ensino-aprendizagem, leva-os a atuar com maior consciência e autonomia, proporcionando-lhes descobrir acertos e erros no processo de aperfeiçoamento de seu trabalho, uma vez que, o pensamento crítico sobre suas atuações pode estimular mudanças, conduzindo a elaborar novas estratégias de pensar e agir.

Indubitavelmente, compreendendo a situação do espaço de trabalho dos professores (as), que reflete a realidade social, política e econômica do país, e cientes dos desafios enfrentados no exercício da profissão, acreditamos que incentivar os educadores a refletir sobre suas práticas pedagógicas e investir em formação contínua é fundamental para promover uma educação de qualidade adaptada às demandas atuais, possibilitando um fazer docente mais eficiente, enriquecendo suas habilidades e fortalecendo a capacidade de responder aos desafios do ambiente escolar.

3.1 Práticas Pedagógicas Inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais tem desafiado os espaços escolares a construir novas práticas pedagógicas de ensino. Promover

ações educativas inclusivas constitui-se uma tarefa que requer um somatório de esforços, que requerem diferentes estratégias de ensino, conteúdos e tempos diferenciados, demandando novas maneiras de pensar e agir do docente. Nessa direção, Franco (2016, p.547) indica,

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

Nos últimos tempos, a educação tem passado por mudanças significativas, impulsionadas pelas transformações globais e avanços tecnológicos frequentes. Tais mudanças impactaram de forma positiva a Educação Especial, redefinindo a proposta pedagógica da escola e às novas concepções de ensino na busca por eliminar barreiras para a participação de todos os estudantes. Diante desse cenário, a procura por abordagens inovadoras de ensino-aprendizagem e a busca pela excelência no processo educacional têm sido temas recorrentes de pesquisa em diversas áreas.

O ato de ensinar e aprender estão repletos de desafios e triunfos, e frequentemente durante o percurso educacional, pode surgir obstáculos, dúvidas e impedimentos que dificultam a aprendizagem. Todavia que, conforme Paín (1985), a aprendizagem ocorre de forma progressiva e dinâmica, onde por se tratar de um procedimento cumulativo, com progresso gradual, ocasiona mudança daquele que está aprendendo.

(...) a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela. Sob o ponto de vista dinâmico a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida. De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior for a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la (Paín, 1985, p. 23).

É preciso considerar que cada estudante possui características únicas e, ao ingressar na escola, traz consigo um conjunto de saberes já adquiridos, os quais devem ser explorados pelos professores. Pois, diante do fazer pedagógico, o professor (a) é a figura que pode despertar o interesse pela aprendizagem e a satisfação em adquirir novos conhecimentos.

Contudo, de acordo com Paro (2007, p. 59) aprender é “resultado de um ato de vontade que só o sujeito, como autor, pode ter. Assim, nunca iremos longe ao encontro de metodologias educativas se esquecermos que o aluno só aprende se quiser”. Cabe aos professores (as) predispô-lo a despertar neles o desejo pela aprendizagem, entretanto, influência alguma irarobrigá-lo a aprender, caso ele não esteja disposto.

A instituição educacional é um local que estimula o conhecimento, que capacita o indivíduo para conviver de maneira equilibrada com a comunidade, onde é fundamental compreender que todos têm direito a compartilhar do mesmo ambiente, independentemente de suas restrições. Assim sendo, é fundamental que as estratégias educacionais adotadas na escola foquem no progresso e na formação de todos os estudantes, levando em consideração a ampla variedade presente na sala de aula.

A escola, como principal responsável pela construção do conhecimento, enfrenta o desafio de tornar-se inclusiva. Isso implica reconhecer que ainda há práticas que segregam, afastam e discriminam. Pacheco (2007) considera que:

As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (Pacheco, 2007, p. 15).

Incluir, por conseguinte, não implica homogeneizar/unificar, mas ao contrário, possibilitar espaços para as manifestações das diversidades, sendo essa a afirmação que não admite contestação do princípio de que todos são iguais no âmbito dos direitos, da liberdade de expressão, das oportunidades e da sobrevivência com dignidade.

A principal proposta é que a instituição de ensino, fundamentada em princípios como autonomia, aceitação, interação, participação, diversidade, consideração, individualidade, cooperação e justiça deveria:

(...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Brasil, 1994, p.6).

Há a necessidade de compreendermos que cada criança/estudante é um ser único, nasce, cresce e se desenvolve de maneira singular, apresentando habilidades distintas, fragilidades e diversas heranças culturais. Essa diversidade também é observada nas disparidades entre os grupos, em relação ao gênero, etnia, entre outras condicionalidades.

É preciso pensar no que esse aluno necessita para sua vida, no que é realmente importante que ele aprenda na escola. Não há por que ensinar algo que será insignificante para esse sujeito; ele, mais do que ninguém, necessita aprender coisas significantes (Silva, 2009, p. 207-208).

Segundo Nascimento (2014), é alarmante a situação em que muitas instituições de ensino não garantem uma educação de excelência e adotam uma prática que é mais excludente do que inclusiva. A maioria das escolas não possui recursos estruturais e pedagógicos adequados para atender a todos os estudantes, além de promover a discriminação dos grupos que estão fora de diversos contextos sociais, culturais, políticos ou econômicos.

As práticas pedagógicas de ideário inclusivista busca promover a participação e o desenvolvimento pleno de cada estudante, valorizando a diversidade e respeitando suas individualidades. Para tanto, a atuação do professor é compreendida como, conjunto de ações conscientes intencionalmente e realizadas em sala de aula, integradas/conectadas às práticas escolares, com vistas à aprendizagem (Souza, 2012).

Entretanto, conforme Beyer (2006), a dificuldade está em desenvolver uma abordagem educacional que possa alcançar todos os estudantes, capaz de atender às necessidades daqueles que requerem uma metodologia de ensino distinta. Isso deve ser feito sem discriminação, sem preconceitos, promovendo a conscientização na comunidade escolar e respeitando os direitos individuais de cada estudante.

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas (Beyer, 2006, p.76).

É perceptível que, em alguns momentos, a responsabilidade pelo fracasso escolar recai sobre a instituição de ensino, em outros sobre os docentes e em outros ainda sobre os próprios estudantes. Isso evidencia as fragilidades no reconhecimento da própria diferença, onde o estudante com deficiência é percebido como alguém que precisa ser ajustado. Segundo Pieczkowski (2014), “se não conseguirmos romper com a lógica do enquadramento, da categorização, da classificação, da normalização, da normatização, estaremos criando um novo grupo de excluídos, ironicamente denominados de “os incluídos”.

Conforme Silva (2016), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as abordagens pedagógicas inclusivas contribuem significativamente para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, uma vez que ao proporcionar um ambiente de aprendizado que valoriza a

diversidade e adapta as estratégias de ensino às necessidades de cada estudante, é possível promover uma maior compreensão dos conteúdos e a participação nas atividades propostas.

Ao reconhecer a diversidade no contexto educacional, instituído pela atual demanda da inclusão escolar, torna-se necessário repensar as abordagens de ensino e buscar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada estudante, através da modificar os recursos, materiais e estratégias utilizados na sala de aula.

O ambiente pedagógico deve ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos; [...] todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é de modo algum, aspecto secundário (Assmann, 1998, p.29).

Sendo assim, é primordial, compreendermos a importância das estratégias de ensino diferenciadas, pois possibilitam que os estudantes desenvolvam todo o seu potencial. Essas estratégias buscam atender suas necessidades individuais, considerando suas habilidades, dificuldades e características, promovendo aprendizagem significativa, garantindo a participação, inclusão e o progresso educacional adequado.

Ainda segundo Silva (2016), a promoção da inclusão desde os primeiros anos da escolaridade ajuda a criar uma base sólida de respeito e tolerância, reduzindo os índices de discriminação e preconceito ao longo da vida, ou seja, ao trabalhar com a diversidade e proporcionar experiências de interação com pessoas diferentes, essas práticas promovem o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da colaboração.

Nessa fase crucial do desenvolvimento, é essencial promover a participação ativa e o envolvimento dos estudantes, valorizando suas potencialidades e respeitando suas limitações. Além disso, o ambiente inclusivo fortalece a convivência saudável, o respeito mútuo e o combate ao preconceito, preparando os alunos para uma sociedade mais inclusiva e democrática. Por meio de práticas pedagógicas inclusivas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a resiliência, ampliando seu repertório de competências para a vida (Silva, 2016).

Contudo para construir uma escola que possa suprir as necessidades dos estudantes com características, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem, faz-se substancialmente necessário que os profissionais estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando. Perante essas demandas, o papel dos professores (as) é fundamental na promoção da Educação Especial Inclusiva, visto que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (Gazim et. al, 2005, p.51).

As abordagens pedagógicas inclusivas nesta etapa educacional têm proporcionado resultados significativos e impactos positivos no ambiente escolar, oportunizando a melhoria do clima escolar, criando um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso. Além disso, têm contribuído para o aumento da autoestima e motivação dos estudantes, incentivando-os a se envolverem ativamente nas atividades escolares. Ainda, essas práticas têm auxiliado na redução da evasão escolar, uma vez que os alunos se sentem mais engajados e valorizados, encontrando na escola um espaço de acolhimento e aprendizado (Fernandes, 2015).

Visto que, ao articular nossas ações de forma multicultural, ressignificando as práticas de ensino, conseguimos desfazer antigos estigmas e métodos educacionais que excluem, levando-nos a reconsiderar as dinâmicas de poder presentes no currículo e em suas estratégias de implementação, permitindo a desconstrução dessas barreiras e a promoção de práticas que valorizem a inclusão escolar para além do ambiente escolar.

4. PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ- CE

Nos últimos anos as políticas públicas de Educação Especial Inclusiva no Brasil têm alterado a trajetória histórica da atenção escolar das pessoas com deficiência ao estabelecer um conjunto de diretrizes e princípios legais que assegura o acesso, permanência e participação de todos os estudantes no sistema de regular de ensino, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial – PNEE/2008 (Brasil, 2008).

De acordo com Castro et al (2020), a referida PNEE/2008 orienta estados e municípios sobre a matrícula dos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação de professores, acessibilidade e a articulação intersetorial, na perspectiva da promoção de igualdade de oportunidades e na busca de eliminar qualquer forma de discriminação.

Dados mais recentes do Censo Escolar (2022) mostram que no Brasil o número de matrículas na Educação Especial alcançou 1,5 milhão, representando um aumento de 29,3% em relação a 2018. O Ensino Fundamental concentra a maior parte dessas matrículas, correspondendo a 65,5%. No entanto, ao considerarmos o período entre 2018 e 2022, percebe-se aumento significativo de 100,8% nas matrículas na etapa da Educação Infantil.

Ao debruçarmos sobre os dados relacionados à Educação Infantil podemos traçar uma perspectiva muito relevante e positiva, pois ao considerarmos que, quanto mais cedo o estudante iniciar sua vida escolar, maiores são as chances de sucesso em seu processo de

aprendizagem. Neste sentido, considera-se essencial que os sistemas de ensino assegurem o acesso prioritário das pessoas com deficiência desde as primeiras etapas do ensino.

No estado do Ceará, ao analisarmos as Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar 2018 e 2022, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), constata-se aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

TABELA 1 – Número de matrículas de estudantes da Educação Especial no Ceará nos anos de 2018 e 2022.

MATRÍCULAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE REGULAR DE ENSINO							
Unidade da Federação	Ano	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Ed. de Jovens e Adultos
Ceará	2022	79.414	12.119	51.996	12.134	1.002	3.016
Ceará	2018	56.316	4.294	43.227	5.644	388	3047

Fonte: Censo Escolar/Inep (2022).

Com isso, podemos perceber avanços nos indicadores de 41% de matrículas deste público comparado ao ano de 2018. Já o maior aumento de matrículas ocorreu na Educação Infantil (182%), com destaque para a creche, seguido do Ensino Médio com um aumento de 115%. Por outro lado, observamos uma redução nas modalidades Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Outro recorte, com base no mesmo período, que chama bastante atenção é o comparativo de matrículas efetivadas no estado do Ceará para estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular e classes especiais.

TABELA 2 – Comparativo de matrículas de estudantes da Educação Especial em classe comum e classes especiais.

MATRÍCULAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CLASSES COMUNS X CLASSES ESPECIAIS					
Região Geográfica	Unid. da Federação	Ano	Total	Classes Comuns	Classes Especiais
Nordeste	Ceará	2022	80.283	79.414	869
Nordeste	Ceará	2018	57.567	56.316	1.251

Fonte: Censo Escolar/Inep (2022).

No que concerne ao tipo de escolarização ofertada aos estudantes público alvo da Educação Especial, verificamos uma redução de 31% das matrículas em classes especiais e um aumento evidente e significativo das matrículas em classes regulares.

Conforme Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE/2022, os municípios do Ceará ao longo dos anos vêm estabelecendo uma série de medidas exitosas que possibilitaram no aumento da matrícula desses estudantes na rede regular de ensino. Entre elas à antecipação da matrícula, além da possibilidade de haver ingresso ao longo de todo o ano letivo e o fornecimento da garantia de serviços de apoio/suporte especializados.

Oliveira (2008) destaca que as primeiras experiências no atendimento às pessoas com deficiência no Ceará ocorreram de forma isolada, através de iniciativas pontuais de cunho assistencialista. Somente no início da década de 1930, com o avanço da industrialização e urbanização, foi que a sociedade civil passou a direcionar suas atenções a esse grupo que até então era tido como sujeitos incapazes.

Ainda conforme Oliveira (2008), nos anos que se seguiram, surgiu às turmas especiais nas escolas, as quais representaram um avanço na educação pública do Ceará, ao buscar integrar um grande contingente de estudantes com necessidades especiais. Contudo, a ideia de segregação gerava desconforto entre as famílias, que resistiam à ideia de seus filhos "normais" compartilharem o mesmo ambiente escolar que os considerados "anormais".

Contudo no final dos anos 80, com a promulgação da Constituição do Estado do Ceará de 1989, alinhada à Constituição Federal de 1988 – CF/88 fica estabelecido o direito à educação especializada para pessoas com deficiência, de preferência dentro do sistema regular de ensino. Naquela época, os serviços de Educação Especial eram disponibilizados tanto por entidades públicas quanto privadas.

Já em 2016, na perspectiva de ratificar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o Conselho Estadual de Educação do Ceará - CEE institui a Resolução CEE nº456/2016 que estabelece:

[...] as normas para a educação especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Ceará (Ceará, 2016, p. 01).

O referido documento no Art. 1º enfatiza que a oferta da Educação Especial é dever constitucional do estado e do município, mediante as escolas públicas e particulares, tendo início na educação infantil, devendo ser prevista no Projeto Pedagógico da escola. Para mais, esclarece que o Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser assessorado pelos sistemas de ensino e tem a função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a efetiva participação dos estudantes com deficiência.

No município de Quixadá-CE, podemos observar os reflexos das diretrizes nacionais e estadual através do Plano Municipal de Educação – PME (Lei nº 2755/2015), decênio 2015-2025. O texto está estruturado em diferentes temas que engloba todo o sistema de ensino, para as escolas estaduais, municipais e privadas, sendo direcionado: a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Superior. Para mais, a Formação de Professores e a Valorização do Magistério, a Gestão Democrática e o Financiamento da Educação (Quixadá, 2015).

O normativo apresenta metas, estratégias e diretrizes para o avanço da educação municipal em todos os níveis, modalidades e etapas, tendo como principais objetivos a universalização do acesso à educação, prestação da educação de tempo integral, elevação da escolaridade e a formação continuada para professores, garantia do atendimento das populações do campo, inclusão desde a educação infantil, monitoramento do acesso e permanência dos estudantes e entre outras.

Os princípios norteadores do PME têm como base norteadora a garantia da gestão democrática do ensino público, levando em consideração a realidade e os anseios da educação. Isso é feito na perspectiva de promover tanto o acesso quanto o sucesso na trajetória escolar de todos os grupos etários, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos. Tais princípios e objetivos são focados na busca da consolidação do ensino para todos os munícipes, garantindo que a educação se adeque às necessidades locais e permita um desenvolvimento integral. Dessa forma, o Plano Municipal de Educação se propõe a criar um sistema educacional que seja inclusivo e equitativo, assegurando que cada cidadão tenha não apenas a oportunidade de frequentar a escola, mas que também obtenha êxito e tenha uma experiência educacional enriquecedora e transformadora (Quixadá, 2015).

Assim, torna-se evidente os propósitos políticos visando aprimorar a educação municipal. Contudo é válido destacar que o município não pode descuidar de suas iniciativas, uma vez que os objetivos/metasp e legislações representam poderosas ferramentas para a mudança social. Isso influencia diretamente na esfera da cidadania e, conseqüentemente, na qualidade de vida das famílias, dos professores e dos estudantes.

Conforme a coordenadoria de dados estatísticos da Secretaria Municipal da Educação - SME/ Quixadá-CE, no ano de 2024, foram realizadas quase 12 mil matrículas. A atual estrutura organizacional da rede municipal de ensino oferta Educação Infantil (creches e pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), contando com 08 escolas de Tempo Integral, 28 escolas com “turmas em tempo integral”, 22 escolares regulares – totalizando 58 escolas que estão distribuídas em 15 distritos educacionais.

. TABELA 3 – Distribuição quantitativa de matrículas por etapa.

ETAPA	QUANTITATIVO/ALUNOS
Educação Infantil	2974
Fundamental - Anos Iniciais	4485
Fundamental - Anos Finais	4390
Educação de Jovens e Adultos – EJA	70
TOTAL	11919

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Já no que concerne ao corpo docente lotados na rede municipal de ensino no referido ano letivo foi constatado um total de pouco mais de 800 professores atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, como mostra a tabela:

TABELA 4 – Quadro quantitativo de professores (as) por etapas.

ETAPA	QUANTITATIVO/PROFESSORES
Educação Infantil	189
Fundamental - Anos Iniciais	301
Fundamental - Anos Finais	293
Educação de Jovens e Adultos – EJA	21
TOTAL	804

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O processo de inclusão na rede municipal de ensino de Quixadá acontece através da disseminação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI / 2008, sendo conduzida com intuito de sensibilizar e efetivar a transformação do sistema educacional atual em um sistema educacional inclusivo que ofereça um atendimento de qualidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

De acordo Censo Escolar / INEP do município referente ao ano de 2023, foram efetivadas 473 matrículas na rede regular de ensino de estudantes público alvo da Educação Especial, conforme as tabelas a seguir:

TABELA 5 – Quantitativo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial.

DEMANDA	QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS
Transtorno do Espectro Autista – TEA	325
Deficiência Intelectual	261
Deficiência Física	12
Deficiências Sensoriais	15
TOTAL	473

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O município de Quixadá conta ainda com Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, sendo um espaço constituído de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos pedagógicos e recursos de acessibilidade, organizados em diferentes composições para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE com finalidade de prover o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

TABELA 6 – Quantitativo de salas de recursos multifuncionais.

SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAIS – SRM	QUANTITATIVO
Salas físicas	27
Serviço de itinerância	-
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Atendimento Educacional Especializado - AEE, acontece no turno complementar de ensino, há variar a partir das determinações de algumas escolas. E é realizado por um professor (a) com formação específica em Educação Especial inclusiva que desenvolve atividades complementares e/ou suplementares junto aos estudantes com o intuito de minimizar as barreiras de aprendizagens percebidas em sala de aula.

A Educação Especial Inclusiva em Quixadá conta ainda com um quadro de auxiliares da Educação Especial, composto por Profissionais de Apoio Escolar – PAE como prevê a Lei Brasileira da Inclusão nº 13146/2015, que auxilia os estudantes da Educação Especial, quando necessário, nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, com finalidade de assegurar-lhes o pleno acesso e participação no ambiente escolar.

TABELA 7 – Quantitativo de auxiliares da Educação Especial.

AUXILARES	QUANTITATIVO
Acompanhantes especializados	-
Profissionais de Apoio Escolar – PAE	194
TOTAL	194

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em julho de 2019, a partir da Lei Municipal n.º 2.983, foi criado o Centro de Formação, Monitoramento, Acompanhamento e Atendimento a Inclusão de Quixadá – Centro FORMAI, tornado-se unidade de atendimento das especialidades educacionais no âmbito da Educação Inclusiva do Município (Quixadá, 2019).

O Centro FORMAI vinculada a Secretária Municipal da Educação de Quixadá tem como objetivos garantir atendimento multidisciplinar conforme a necessidade dos

estudantes com deficiência matriculados no sistema regular de ensino do município e promover a formação, monitoramento, acompanhamento e atendimento a inclusão.

A demanda atendida são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além daqueles que tenham diagnóstico de transtornos de aprendizagem, conforme dispõe a lei nº 14.254/2021, que estabelece o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade TDAH, dentre outros transtornos de aprendizagem (Brasil, 2021).

As ações desenvolvidas perpassam pelo acompanhamento e atendimento aos estudantes com deficiência, formação e acompanhamento permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue – AEED - para estudantes surdos da rede, acompanhamento as famílias, inclusão das crianças, jovens e adultos com cegueira através do sistema de BRAILLE e avaliação multiprofissional para os estudantes da sala comum de ensino.

Contudo, mesmo com a referida criação do Centro FORMAI em 2019, o município ainda não conseguiu viabilizar para toda rede práticas formativas no que concerne a Educação Especial Inclusiva. O fato é que apenas professores que estão lotados no Atendimento Educacional Especializado – AEE e os profissionais de apoio escolar são contemplados com formação permanente.

TABELA 8 – Formações continuadas realizadas sobre a Educação Especial Inclusiva.

QUADRO DE PESSOAL	FORMAÇÕES
Professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE	01 encontro por mês
Profissionais de apoio escolar	01 encontro semestral
Professores das salas comuns	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

É nítido que há necessidade de avanços em relação a formação de professores no município de Quixadá, uma vez que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 estabelece em seu art. 59, [...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Sendo assim, o estudo se justifica considerando a importância das investigações nesse campo, levando em consideração o panorama educacional inclusivo no município, uma vez que pesquisas dessa natureza podem contribuir com uma análise das políticas e práticas vigentes, alinhadas com a necessidade de promover educação emancipatória a todos.

5. METODOLOGIA

5.1 Tipo de Estudo

A pesquisa é de natureza descritiva com abordagem qualitativa, que de acordo com Levy (2005), é uma metodologia que vem sendo adotada por vários autores, no qual se pretende analisar os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Quixadá- CE na perspectiva de Educação Especial Inclusiva.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa, requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 2000, p. 49).

Já Dezin e Lincoln (2006, p.21), destacam a abordagem qualitativa como “um conjunto de atividades interpretativas não privilegiando uma única prática metodológica em detrimento de outra”. Ainda tomando emprestadas as palavras desses autores, podemos dizer que ela não possui uma teoria ou um paradigma único, sendo considerada também como “interdisciplinar, transdisciplinar e multiparadigmática”.

5.2 Local da Pesquisa / Cenário da Investigação

O estudo está situado em Quixadá-CE, um município com mais de 80 mil habitantes, situado no sertão central do estado do Ceará, a cerca de 160 km de Fortaleza, com um pouco mais de um século e meio de existência. No entanto, nas últimas três décadas, Quixadá-CE teve um aumento bem considerável de crianças e adolescentes com deficiência matriculadas/os nas redes de ensino municipal, estadual e privada.

Fato esse, que tem chamado atenção da população quixadaense, que ainda sob o ‘efeito dessa questão’, buscam compreender a(s) causa(s) do tal fato, é que, por força das ‘características populares’, geralmente é/são atribuída(s) às consanguinidades, ou seja, aos ‘laços de sangue’, além de fatores não genéticos, como o uso de álcool ou drogas na gestação, infecções, doenças e falta de oxigênio para o feto, gerando assim, filhos/as com deficiências.

É pautado em parte das questões anteriormente mencionadas que a pesquisa busca saber se os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Quixadá-CE estão devidamente preparados/as para atuarem em suas respectivas salas de aula, nas quais atualmente é frequente a presença de estudantes com várias deficiências.

Diante desse panorama investigativo, na formulação de hipóteses e na busca de resposta, estaremos desenvolvendo a pesquisana Escola de Ensino Fundamental - EEF Terra dos Monólitos, Código INEP: 23209917, dependência administrativa municipal, localizada na Rua José de Queiroz Pessoa, 1932 - Centro, Quixadá - CE, CEP 63900-000, que atende aproximadamente 300 alunos do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde.

5.3 População do Estudo

Os sujeitos participantes do estudo foram os docentesdaquela instituição de ensino. Importante destacar que a população participante do estudo, por critérios éticos, terá seus nomes substituídos por nomes fictícios, como forma de preservar suas identidades.

5.4 Critériosde Inclusão e Exclusão

Nessa pesquisa, inicialmente, foi utilizado como critério de inclusão os periódicos da CAPES (artigos e revistas científicas publicados nos últimos 5 anos), além dos normativos federais, estaduais e municipais que tratam a respeito da Educação Especial e processos formativos de educadores, com o objetivo de desenvolver um aprofundamento de estudos em relação à temática, possibilitando refletir sobre a conjuntura educacional de Quixadá- CE.

Já em relação à escolha dos participantes do estudo ocorrerá da seguinte forma:

Critérios de inclusão

A pesquisa contou com 11 participantes, no qual se busca pensar o contexto educacional em relação à Educação Especial e as práticas pedagógicas, conseqüentemente, os serviços oferecidos aos estudantes em uma perspectiva inclusiva. Entre eles,

- 10 Professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental lotados em sala comum, no ano vigente da pesquisa, que atuam na EEF Terra dos Monólitos no município de Quixadá - CE;
- 01 Professora lotada no Atendimento Educacional Especializado - AEE da referida escola.

Critérios de exclusão

- Professores (as) que estavam afastados/as de suas funções de sala de aula por gozo de licença ou afastados do trabalho.

5.5 Coletas de Dados

A estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de campo de caráter investigativo descritivo transversal, buscando analisar os fenômenos contemporâneos que envolvem as práticas do cotidiano do universo pesquisado. Com isso, o estudo buscou evidenciar elementos que favorecesse explicar ligações causais, fazer uma avaliação do processo vivenciado e explorar através da observação situações silenciadas pelo sujeito da pesquisa, porém percebidas pelo pesquisador.

Os instrumentos de coleta utilizados foram as entrevistas focalizadas que serão analisadas qualitativamente através das análises de conteúdo. Já o que se refere à amostra selecionada não é probabilística, sendo que a seleção foi feita por acessibilidade, onde os elementos pesquisados são considerados representativos da população-alvo.

É importante considerar que o enfoque metodológico escolhido enquadra-se com o nosso objeto de estudo, já que o mesmo visa detectar o que de fato vem acontecendo no município em relação às formações continuadas e as práticas pedagógicas dos professores (as), que sejam consideradas condizentes para atender a demanda da inclusão.

5.6 Variáveis do Estudo

No estudo, considerando o lócus da pesquisa e os professores participantes, foram analisadas as seguintes variáveis:

- ❖ Professores lotados nas salas de aulas comuns;
- ❖ Professores lotados no Atendimento Educacional Especializado - AEE
- ❖ Estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental por série/turma, público da Educação Especial, atendidos ou não, nas salas de recursos multifuncionais.

5.7 Análises dos Dados

A análise de dados aconteceu através de entrevistas focalizadas. Durante a análise, todas as informações obtidas foram cuidadosamente sintetizadas e discutidas de forma a oferecer uma visão abrangente e crítica, sobre as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Quixadá-CE, no que concerne à Educação Especial Inclusiva, que posteriormente, após apreciações, foram constituídos gráficos informativos.

5.8 Resultados e Discussões

Nesta seção, foram expostas as principais informações obtidas na fase de coleta de dados, com a finalidade de responder à problemática desta pesquisa e, consequentemente, atingir o seu objetivo principal, que é analisar os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada, em relação à Educação Especial, para as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Quixadá- CE.

Dessa forma, a análise e o tratamento dos dados obtidos em campo, possibilitaram compreender a atual conjuntura dos serviços oferecidos aos estudantes público-alvo da Educação Especial, com o intuito de traçar possíveis convergências e divergências na formação de professores/as na perspectiva da Educação Inclusiva.

Da consulta realizada com os professores dos anos iniciais da EEF Terra dos Monólitos, locus da pesquisa, todos (as) que foram convidados, aceitaram participar da pesquisa. A tabela abaixo apresenta amostra dos participantes da entrevista realizada pelo pesquisador, sendo constituída de dez (10) professores (as) das salas comuns e uma (1) professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Tabela 9 - Demonstrativo dos professores que responderam a entrevista.

PARTICIPANTES	AMBIENTE DE APRENDIZAGEM	SÉRIE / TURMA
Professor (a) A	Sala de aula comum	1º ano / manhã
Professor (a) B	Sala de aula comum	1º ano / tarde
Professor (a) C	Sala de aula comum	2º ano / manhã
Professor (a) D	Sala de aula comum	2º ano / tarde
Professor (a) E	Sala de aula comum	3º ano / manhã
Professor (a) F	Sala de aula comum	3º ano / tarde
Professor (a) G	Sala de aula comum	4º ano / manhã
Professor (a) H	Sala de aula comum	4º ano / tarde
Professor (a) I	Sala de aula comum	5º ano / manhã
Professor (a) J	Sala de aula comum /	5º ano / tarde
Professor (a) L	Sala de Recurso Multifuncional - SRM	AEE

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme ilustrada na tabela, foram realizadas entrevistas com os professores que trabalhavam com os estudantes matriculados nas turmas do 1º ao 5º anos nas salas de aulas comuns e/ou no AEE, nos turnos manhã e tarde da referida escola. Ressalta-se ainda que, para

manter o sigilo da pesquisa, foram utilizados os termos “Professor (a) seguidas das letras de A - L” para destacar as respostas e distinguir os participantes.

As análises de discurso foram organizadas em tópicos temáticos, utilizando-se da sistematização criteriosa das devolutivas para a análise das informações que posteriormente foram analisadas qualitativamente e consequentemente e constituídos gráficos ilustrativos.

O primeiro bloco de perguntas foi referente aos dados pessoais e profissionais das participantes. Verificou-se que ambos possuíam experiência na área da educação (5a 20 anos atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental), com formação em pedagogia, autoidentificação étnico racial branco (a), negra, parda e idade que varia entre 35 a 50 anos.

Tabela 10 – Caracterização dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTE	AUTOIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL/ GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL
Professor (a) A	Branca/Mulher	35 anos	Pedagogia
Professor (a) B	Parda/Mulher	47 anos	Pedagogia
Professor (a) C	Negra/Mulher	48 anos	Pedagogia
Professor (a) D	Negra/Mulher	50 anos	Pedagogia
Professor (a) E	Parda/Mulher	39 anos	Pedagogia
Professor (a) F	Branco/Homem	45 anos	Pedagogia
Professor (a) G	Negra/Mulher	38 anos	Pedagogia
Professor (a) H	Branca/Mulher	50 anos	Pedagogia
Professor (a) I	Branca/Mulher	43 anos	Pedagogia
Professor (a) J	Branca/Mulher	49 anos	Pedagogia
Professor (a) L	Negra/Mulher	46 anos	Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No segundo bloco, foram concentradas as informações sobre as turmas que os/as professores (as) atuavam, assim como, a deficiência dos estudantes público alvo da Educação Especial atendidos pelos participantes da pesquisa. Além disso, os dados coletados permitiram verificar que dos 10 (dez) professores (as) lotados nas salas de aula comum, todos atuam com estudantes com deficiência diagnosticados através de parecer médico/clínico.

Outros dados da entrevista foram encontrados no terceiro bloco, onde foram examinados aspectos relacionados os desafios encontrados pelos professores no processo de inclusão de estudantes com deficiência (planejamento das aulas, práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula e falta de formação).

Nesta direção, diante das informações obtidas através dos resultados do estudo, pudemos conhecer e consequentemente refletir sobre a realidade do universo da pesquisa. Com tudo, pôde ser verificado/constatado na análise dos questionários algumas dificuldades

na consolidação da inclusão escolar encontradas pelos (as) professores (as) participantes, como podem ser analisadas nos tópicos temáticos a seguir.

5.9. Tópicos Temáticos das Análises de Dados

5.9.1.2 Tempo de Atuação dos Participantes da Pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com Ferreira (2009), os docentes, ao desempenharem sua prática pedagógica na escola, tornam-se indivíduos capazes de realizar/administrar a gestão do pedagógico, levando em conta seu projeto pedagógico pessoal e sua práxis educativa.

[...] aos professores, como profissionais responsáveis pelo fazer pedagógico, cabe, em seu trabalho, propor, planejar, mediar, pesquisar, encaminhar sistematizações, avaliações, resgatar os discursos, convocá-los e, acima de tudo, propor configurações para esse espaço e tempo, propícias para a produção do conhecimento. (Ferreira, 2009, p. 428.)

Inicialmente, o tópico temático tem como finalidade compreender o tempo de exercício funcional dos professores (as), nos anos iniciais da EEF Terra dos Monólitos no município de Quixadá-CE. A partir de então, conseguimos abstrair informações essenciais para a condução das demais etapas do estudo.

(...)...sou professora efetiva do município desde 2010 e sempre fui lotada nesta escola.

Professora A, Sala de aula comum, 1º ano, manhã.

(...)...estou na turma dos alunos do 2º ano da escola, no horário da tarde, desde 2008.

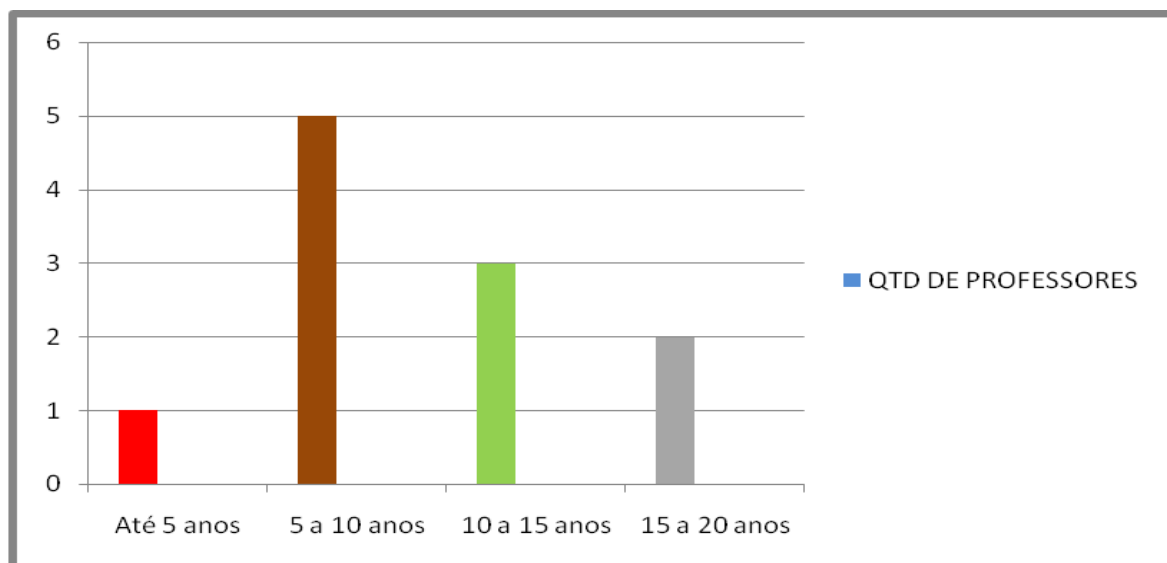
Professora C, Sala de aula comum, 2º ano, manhã.

(...)... venho atuando em sala de aula com a turma do 3º ano desde que assumi o concurso em 2018.

Professora F, Sala de aula comum, 3º ano, tarde.

O gráfico abaixo destaca o tempo de atuação dos 11 profissionais entrevistados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, um (1) deles está em exercício de sua função há pelo menos 5 anos, cinco (5) deles estão em exercício de suas funções no período entre 5 a 10 anos, quatro (4) deles estão em exercício de suas funções no período entre 10 a 15 anos e dois (2) deles estão em exercício de suas funções no período entre 15 a 20 anos.

Gráfico 1 - Tempo de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Sendo assim, podemos analisar, dessa forma, que as maiorias dos professores entrevistados vêm realizando o exercício da docência em sala de aula no período de 5 a 10 anos. Para mais, segundo eles, todos já tiveram experiências com estudantes da Educação Especial, conforme apresentaremos no tópico seguinte.

5.9.1.3. Trabalho Docente em Sala de Aula com Estudantes Público da Educação Especial

Os estudantes com necessidades educativas especiais, público da Educação Especial, têm sido foco de debates significativos em todo o país, especialmente no que diz respeito à inclusão dessas pessoas em salas de aula da educação regular. Diante desse contexto, conforme Ferreira (2006), os professores precisam assumir o papel de facilitador do processo, conduzindo os estudantes para a construção do conhecimento.

Espera-se hoje que o professor seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, o professor deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc...) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações (Ferreira, 2006, p.231).

Os dados coletados expostos neste tópico indicam que os professores participantes da pesquisa já lecionaram em sala de aula com estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando que a temática vem ganhando cada vez mais notoriedade.

(...)...na minha sala de aula tenho duas(2) crianças autistas e uma(1) com deficiência intelectual.

Professora E, Sala de aula comum, 3º ano, manhã.

(...)...nas turmas que trabalhei, sempre tiveram crianças com deficiências. Na maioria são autistas.

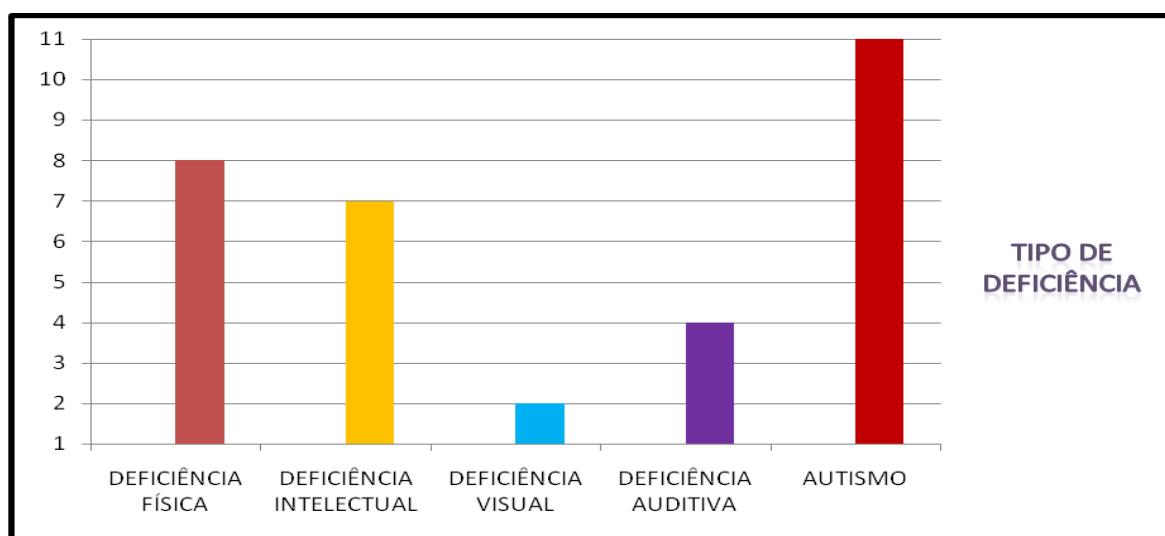
Professora G, Sala de aula comum, 4º ano, manhã.

(...)...sempre tive estudantes com algum tipo de deficiência em sala. Mas percebo que a demanda de crianças com autismo cresceu demais nos últimos anos.

Professora H, Sala de aula comum, 4º ano, tarde.

No próximo gráfico ilustra a experiência de lecionar dos professores participantes do estudo com estudantes da Educação Especial ao longo dos anos. Conforme foi coletado, oito (8) dos entrevistados sinalizaram que já atuaram com estudantes com deficiência física, sete (7) com deficiência intelectual, dois (2) com deficiência visual, quatro (4) com deficiência auditiva e onze (11) com transtornos do espectro autistas.

Gráfico 2 – Experiência em lecionar com estudantes com deficiência.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com isso, analisamos que todos os participantes do estudo vêm atuando diretamente com estudantes com deficiência em suas salas de aula, o que lhes proporciona experiência prática e cotidiana no atendimento às necessidades específicas desses estudantes. Essa realidade evidencia e reforça a necessidade, cada vez mais urgente, de se realizar investimentos significativos na formação continuada desses profissionais.

Isso se deve à importância de capacitá-los para enfrentar os desafios diários que surgem em um ambiente inclusivo, permitindo que eles adotem práticas pedagógicas adequadas, inovadoras e eficazes. Para mais, investir na formação continuada contribui para o

desenvolvimento de habilidades que promovem a inclusão real e efetiva, potencializando o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

5.9.1.4 Desafios Encontrados pelos Professores no Ensino Fundamental Anos Iniciais no Processo de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Para iniciarmos essa análise é essencial considerar que vários são os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão escolar. Gatti (2008) destaca,

Multiplicidade, reconhecimento das diferenças, da heterogeneidade, da variedade de ambientes sociobiogeográficos, de situações, da diferenças nos sentimentos, na cultura, na religião, nos modos de ser, de habitar, de conviver com seu ambiente físico e social. Na contemporaneidade nos é colocada a necessidade de se ter consciência clara da presença do diverso, em convivência. Essas condições desafiam hoje o papel dos educadores e das escolas [...] (Gatti, 2008, p.13).

Partindo desse pressuposto, a partir das respostas obtidas na entrevista, possibilitaram-nos compreender as dificuldades, que os/as professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, daquela escola, vêm enfrentando em relação à inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial.

(...)... os desafios são muitos. Estudante com deficiência em salas de aulas numerosas, falta de recursos pedagógicos, tempo inadequados para planejamentos coletivos e ainda nos falta suporte pedagógico.

Professora B, Sala de aula comum, 1º ano, tarde.

(...)...acredito que nos falta mais tempo para planejarmos e realizarmos estudos coletivos.

Professora D, Sala de aula comum, 2º ano, tarde.

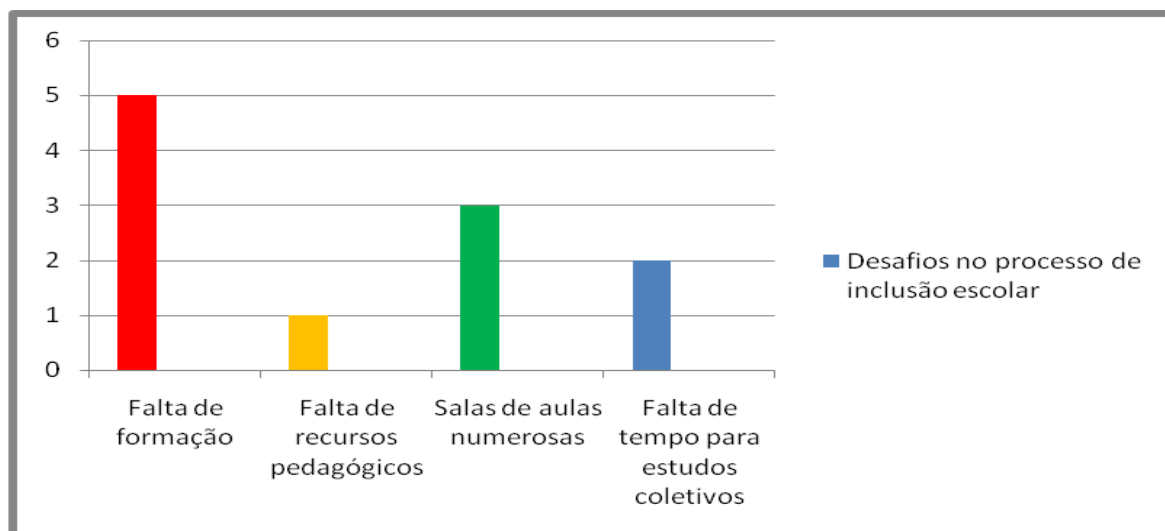
(...)...nossas demandas de sala aula têm aumentado muito. As turmas estão cada vez mais numerosas. Além das questões que envolvem os estudantes com deficiência, muitas das vezes nos deparamos com a falta de recursos pedagógicos.

Professora I, Sala de aula comum, 5º ano, manhã.

Tais dificuldades enfrentadas pelos (as) professores (as) no contexto da sala de aula podem ser verificadas no gráfico a seguir. Estes obstáculos não apenas limitam o pleno desenvolvimento pedagógico e social dos alunos, mas também representam desafios significativos para os educadores que buscam adaptar métodos de ensino e recursos didáticos para melhor atender às necessidades individuais desses estudantes. Além disso, tais dificuldades englobam desde a falta de formação adequada para os docentes até a falta de

recursos pedagógicos apropriados que poderiam facilitar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor para todos.

Gráfico 3 – Dificuldades no processo de inclusão de estudantes com deficiência.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Considerando que nesta opção os/as professores (as) poderiam citar mais de uma dificuldade na consolidação da inclusão escolar, os dados apresentados no gráfico revelaram que a falta de formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula e o excesso de estudantes em cada classe foram os desafios mais citados durante a entrevista. Essas dificuldades foram mencionadas repetidamente pelos educadores, pois influenciam diretamente na capacidade de oferecer um ensino de qualidade e inclusivo.

Logicamente, esses fatores acabam interferindo significativamente no processo de escolarização, comprometendo a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas e limitando as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Portanto, tratar dessas questões se torna essencial para a melhoria do ambiente educacional, promovendo uma formação contínua dos educadores e a adequação do número de estudantes por turma.

5.9.1.5 Contexto Escolar e as Percepções Sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência

A questão da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular é extensamente abordada nos diferentes dispositivos que orientam o sistema educacional, no qual tem levado à democratização do ambiente escolar. O fato é que conforme Hastorf; Scheider e Polefka (1973), o processo perceptivodocente em relação aos estudantes poderá influenciar na dinâmica do ensino-aprendizagem.

[...]. A maneira pela qual você me classifica e percebe irá influenciar a maneira de você comportar-se diante de mim e seu comportamento por sua vez, influenciará o meu comportamento (Hastorf; Scheider E Polefka, 1973, p.13).

Por outro lado, muitas instituições de ensino, apesar de reconhecer a importância da inclusão educacional para garantir um ensino de qualidade, não se sentem preparada para receber estudantes com necessidades educacionais especiais.

(...)...estamos falando há muito tempo sobre inclusão, mas muitas das vezes essas crianças estão apenas inseridas em sala de aula.

Professora G, Sala de aula comum, 4º ano, manhã.

(...)...as escolas buscam garantir a inclusão. Temos muitas leis, mas parece que não funcionam.

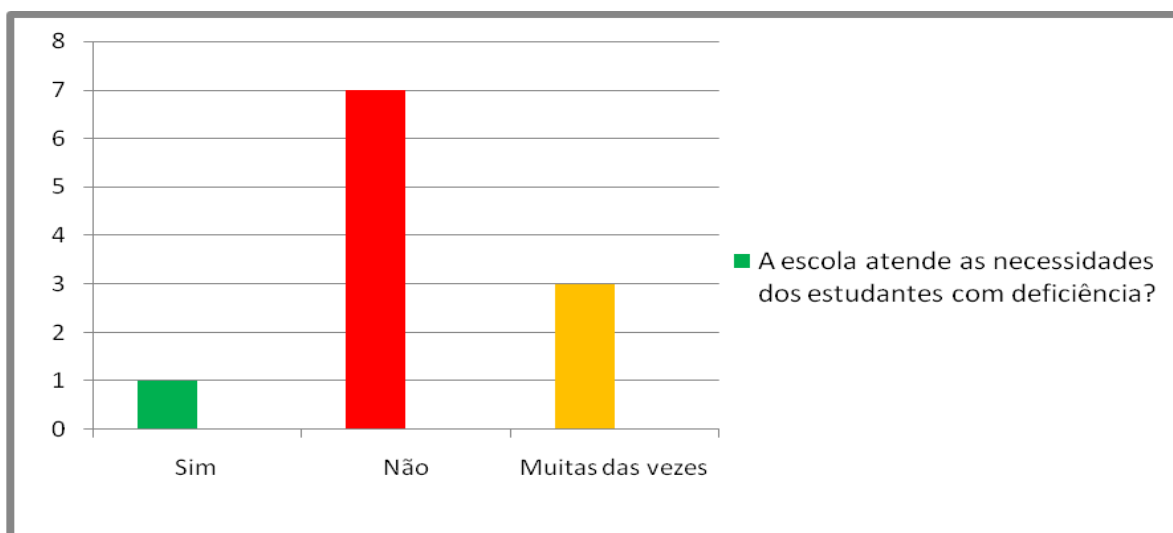
Professora H, Sala de aula comum, 4º ano, tarde.

(...)...parece até que no papel é tudo perfeito. Na prática o que vemos é muita dificuldade em garantirmos que nossos estudantes com deficiência estejam de fato incluídos e possam se desenvolver.

Professora J, Sala de aula comum, 5º ano, tarde.

Adiante foi estabelecido gráfico que aponta se os professores entrevistados acreditam que a escola atende todas as necessidades educativas dos estudantes.

Gráfico 4 – Inclusão escolar da pessoa com deficiência no contexto educacional.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Podemos então perceber que a inclusão no contexto educacional, no universo da pesquisa realizada, conforme sete (7) dos onze (11) entrevistados, consideram que a escola não atende as necessidades educativas do estudante com deficiência. O fato é que, apesar dos

avanços nas políticas de inclusão, muitas escolas ainda enfrentam desafios consideráveis para atender adequadamente às necessidades educativas de estudantes com deficiência. Isso pode acontecer por várias razões, tais como a falta de formação específica e contínua para professores, os recursos disponíveis, tanto materiais quanto humanos, são frequentemente limitados, afetando a qualidade do suporte que pode ser oferecido.

Outro fator significativo é a organização das turmas: muitas escolas enfrentam o problema de salas de aula numerosas, o que dificulta a atenção individualizada que alguns estudantes podem requerer. Todos esses elementos somados criam um ambiente onde, apesar dos esforços e boas intenções, as barreiras para uma inclusão eficaz permanecem.

5.9.1.6 Formação Continuada de Professores para Educação Especial Inclusiva

Em face às novas demandas estabelecidas pela inclusão escolar, as práticas formativas continuadas de professores (as) vêm se constituindo como uma das principais ferramentas que representa uma das mais relevantes estratégias para que os educadores adquiram novos saberes, tanto teórico quanto práticos, com o objetivo de melhorar suas práticas pedagógicas e promover um diferencial na qualidade do ensino – aprendizagem.

A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos (Coll; Marchesi; Palacios, 2004:44).

Com isso, tendo como objeto de estudo analisar os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada, em relação à Educação Especial, para as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Quixadá- CE, buscamos perceber, através dos depoimentos dos professores (as), como estão sendo ofertadas as capacitações desses profissionais no município. Porém, a questão problema volta-se para a falta desses investimentos na busca de capacitar esses profissionais.

(...)...realmente sentimos a falta de formações para estarmos trabalhando com estudantes com deficiência.

Professora C, Sala de aula comum, 2º ano, manhã.

(...)...percebemos constantemente acontecer formações para os diversos componentes curriculares, mas nunca acontece formações voltadas para educação inclusiva.

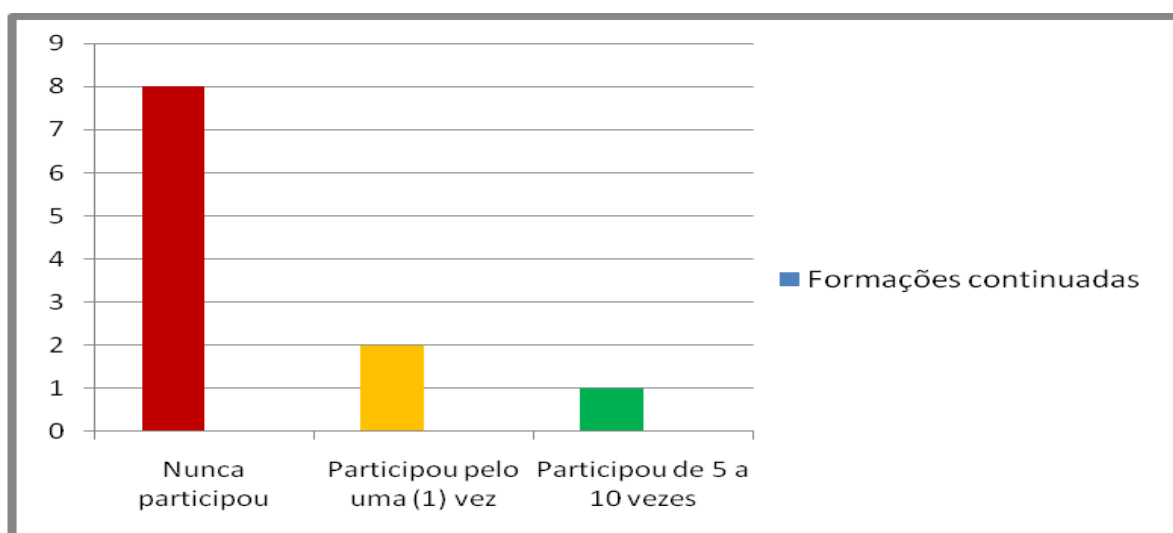
Professora E, Sala de aula comum, 3º ano, manhã.

(...)...hoje temos muitas crianças com deficiência em sala de aula e muitas das vezes nos sentimos despreparados. Séria muito importante que nos fosse ofertada formações continuas que pudessem contribuir com nosso trabalho.

Professora F, Sala de aula comum, 3º ano, tarde.

O gráfico a seguir mostra evidências da fragilidade das atividades formativas em que os professores estiveram envolvidos e que abordavam o tema da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Quixadá – CE.

Gráfico 5 – Participação em formações relacionadas à Educação Especial Inclusiva.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Consequente, podemos observar como a maior parte dos professores (as) entrevistados (as) não vem tendo capacitação específica e contínua relacionada ao tema extremamente relevante de Educação Inclusiva. É importante destacar que o maior percentual dos participantes dessa pesquisa atua há mais de 5 anos na referida escola, o que indica uma experiência significativa no ambiente educacional, mas, ao mesmo tempo, uma lacuna no que diz respeito à atualização profissional em técnicas e metodologias inclusivas.

Em vista disso, a ausência da formação continuada dos professores pode ter diversos efeitos negativos no ambiente educacional e no aprendizado, essa lacuna na formação não apenas impacta a eficácia do ensino, mas também pode prejudicar a capacidade dos professores de responder de forma adequada às necessidades diversificadas dos estudantes, pois de acordo com Skliar (2006, p. 31), “afirmam-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas”.

5.9.1.7 A (IN) Segurança Pedagógica dos Professores em Sala de Aula em Relação às suas Práticas Inclusivas

Conforme Tardif (2002), a prática pedagógica dos (as) professores (as) consiste em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação. Essas dinâmicas exigem dos docentes habilidades interpessoais e a capacidade de adaptação a contextos em constante transformação. Contudo, ao observarmos o contexto escolar, percebe-se que os professores nem sempre se sentem seguros em suas práticas, e isso decorre muitas das vezes devido à falta de investimentos em formações específicas.

Portanto, é imprescindível que haja um esforço por parte das instituições educacionais e políticas públicas para fornecer oportunidades de aperfeiçoamento que possibilitem aos professores desenvolverem confiança e eficácia em suas atividades.

(...)...na verdade, muitas das vezes nos sentimos sozinhas. Isso nos causa insegurança, inquietações, medos, receios, dúvidas.

Professora B, Sala de aula comum, 1º ano, tarde.

(...)... particularmente, acho que nos falta muito para que tenhamos de fato uma Educação Inclusiva. Faltam recursos, infraestrutura e capacitação contínua.

Professor G, Sala de aula comum, 4º ano, manhã.

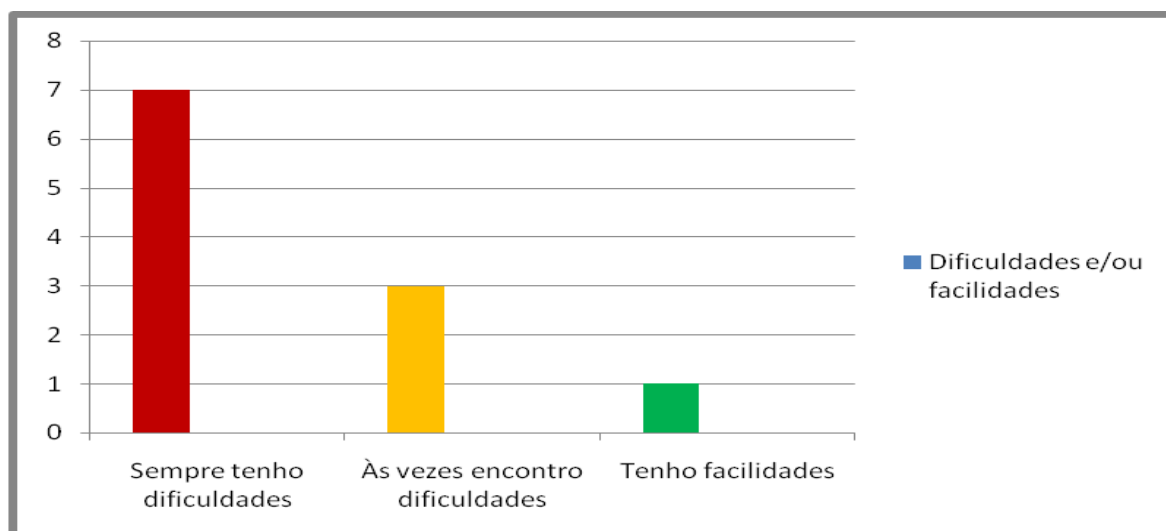
(...)...confesso que tenho dificuldades em desenvolver atividades adaptadas para meus estudantes com deficiência. Muitas das vezes busco ajuda da professora do AEE.

Professor H, Sala de aula comum, 4º ano, tarde.

A seguir, o gráfico ilustrativo demonstra o nível de segurança dos docentes em sala de aula em relação às suas práticas pedagógicas. Por meio dessa análise visual, é possível identificar não apenas o nível de confiança que os professores possuem ao implementar suas estratégias de ensino, mas também perceber se eles enfrentam facilidades ou dificuldades no planejamento e na execução de aulas.

Ao entender o nível de segurança e a confiança dos docentes em suas práticas, podemos inferir sobre sua capacidade de criar um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas particularidades ou desafios específicos. Isso nos permite refletir sobre o suporte que esses profissionais podem estar necessitando para promover uma verdadeira inclusão no ambiente educacional.

Gráfico 6 – Dificuldades e/ou facilidades em elaborar aulas inclusivas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observa-se que dos 11 professores participantes apenas um (1) respondeu que tem facilidades, evidenciando com isso, o baixo investimento em capacitações que abordem a temática da Educação Especial Inclusiva. A ausência dessas capacitações limita a eficiência dos professores em proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo, dificultando a adaptação das estratégias pedagógica e reforçando a necessidade urgente de políticas educacionais que priorizem a formação dos docentes que atuam com estudantes com deficiência nas salas regulares do município.

5.9.1.8 Temáticas Relacionadas a Educação Especial Inclusiva Voltadas a Capacitações de Professores

Neste tópico os participantes da entrevista foram perguntados a respeito de “temáticas que seriam interessantes serem ofertadas em um (1) curso de formação continuada que viesse contribuir com as práticas educacionais inclusivas que realizam em sala de aula”.

(...)...ah, seria muito bom a oferta de um curso sobre práticas inclusivas. Tenho muita vontade de compreender mais sobre meus alunos autistas.

Professora I, Sala de aula comum, 5º ano, manhã.

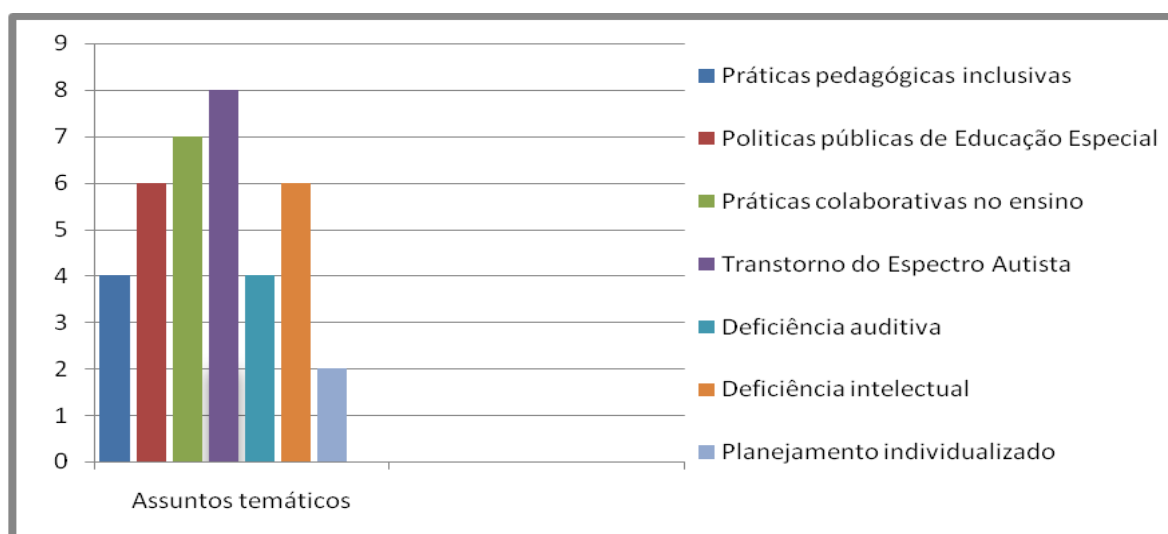
(...)...estamos realmente precisando. Tenho muitas dificuldades e gostaria de aprender mais sobre minhas crianças com deficiência.

Professora I, Sala de aula comum, 5º ano, manhã.

(...)...acho que seria uma contribuição gigantesca. Adoraria estudar mais sobre políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência.
Professor L, SRM, AEE.

Em seguida foi estabelecido gráfico com as principais temáticas sinalizadas pelos professores entrevistados para serem ofertadas em um (1) curso de formação continuada voltado para práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes da Educação Especial.

Gráfico 7 – Temáticas de estudos propostas pelos participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Durante a entrevista, os participantes foram orientados que poderiam citar até mais de um tema. Os assuntos temáticos os mais citados foram: Transtorno do Espectro Autista– TEA– 8 vezes; Práticas colaborativas no ensino - 7 vezes; Políticas públicas de Educação Especial – 6 vezes; Deficiência Intelectual – 6 vezes; Práticas pedagógicas inclusivas – 4 vezes; Deficiência auditiva – 4 vezes; Planejamento individualizado – 2 vezes.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido é parte integrante da dissertação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, no qual possibilitou oferecer aos docentes da EEF Terra dos Monólitos em Quixadá- CE, Ensino Fundamental – Anos Iniciais –“Curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva e práticas pedagógicas interventivas”, no formato presencial, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação - SME.

Conforme a Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB 9394/96, em seu art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos, [...] professores com especialização

adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Partindo desse pressuposto, surgiu a intenção de desenvolver uma proposta formativa, através de um curso de formação continuada, que tem o intuito de contribuir fornecendo respostas aos anseios e demandas dos docentes, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas exitosas que superem desafios do processo educacional inclusivo e consequentemente contribuindo com aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A consolidação do referido produto apresenta considerável importância para o município, no intuito subsidiar os docentes a promover a inclusão escolar, pois, segundo os dados coletados e analisados, a maioria dos professores envolvidos no estudo não possui formação específica para lecionar em sala de aula com estudantes da Educação Especial.

Portanto, o curso desenvolvido irá interferir positivamente no ensino inclusivo de qualidade, uma vez que de acordo com Ghedin (2002), a falta de formação específica destes profissionais é um dos principais desafios enfrentados e impacta diretamente na qualidade dos trabalhos desenvolvidos e na geração de oportunidades de aprendizagem.

Desta forma, embora alguns docentes experimentem e expressem ações favoráveis à inclusão escolar, muitos ainda tendem a encarar a diversidade como medida e, consequentemente, manifestam surpresa ao se confrontarem com o que é distinto. Além de lidar com a resistência e a surpresa, os ambientes de formação incitam reflexões sobre a necessidade de superar preconceitos e práticas de ensino que excluem (Mantoan, 2015).

O delineamento da ação formativa foi estabelecido em colaboração com os professores participantes do estudo, levando em conta as fragilidades do município em relação ao tema Educação Especial Inclusiva. Consubstancialmente, após dialogarmos, pudemos analisar minuciosamente todas as informações, para então, traçarmos um caminho que poderá nortear os/as professores (as) dentro de uma proposta inclusiva.

A Organização estrutural do curso, através dos respectivos módulos, constitui-se de uma matriz formativa que perpassa desde a trajetória histórica das pessoas com deficiência, mediante suas conquistas de direitos, marcos legais, políticas públicas, até os processos que envolvem a aprendizagem, possibilitando assim uma abordagem de unidades temáticas com aporte metodológico considerado adequado para realidade do universo do estudo.

As práticas pedagógicas e os processos formativos de educadores, na perspectiva da Educação para todos, são aspectos fundamentais no contexto educacional contemporâneo, uma vez que existe uma demanda crescente de estudantes com necessidade educacionais

especiais que independentemente de suas habilidades, características ou necessidades, devem ter acesso a uma Educação de qualidade dentro do sistema regular de ensino.

A formação de professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (Marchesi, 2001, p. 103).

Contudo, a proposta do “curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva e práticas pedagógica interventivas” vislumbra contribuir com as práticas educacionais dos profissionais, uma vez que consisti em momentos de estudos, discussões e socialização do fazer pedagógico, bem como a garantia da continuação dos estudos.

Libâneo (2004, p. 78) destaca que:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz.

Inerentemente, propomos reflexões sobre os processos formativos de educadores, sob uma abordagem inclusiva, atendendo à necessidade da pesquisa, em aprimorar o conhecimento acerca das práticas inclusivas em sala de aula, bem como, propõe-se a construção de adequações metodológicas eficazes para atender toda a demanda de ensino, de modo a garantir uma aprendizagem de qualidade e eficiente.

Por fim, diante da especificidade do tema sugerido, à luz das suspeições, enquanto uma das nossas preocupações/questões norteadoras, parece-nos estar havendo no referido município descompassos entre as ações de idealização/implementação e manutenção no ensino voltado para a Educação Especial Inclusiva e para a formação continuada desses profissionais para atender a essa demanda crescente dos últimos anos.

É válido ainda considerar que é necessário cada vez mais investir na formação dos profissionais da Educação, pois ao terem acesso a espaços de aprendizagem, de (re) construção de conhecimentos, de ensino e pesquisa e de reflexão de suas práticas, na busca de propor mudanças significativas na sua realidade escolar, adquirirão novas competências e habilidades que serão efetivadas nos ambientes de aprendizagens.

6.1 Delineamento do Produto Educacional

O curso está organizado em 07 módulos, com carga horária de 120h, distribuída em vivências teóricas e práticas (estudos de materiais e realização das atividades). Para mais, foram disponibilizados materiais complementares e atividades avaliativas, utilizando-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, através da plataforma Google Classroom.

O produto educacional tem como objetivo propor espaços de reflexões acerca dos impactos e contribuições da formação continuada de professores para as práticas pedagógicas em sala de aula. Além de que, busca-se fomentar debates e compartilhar experiências relacionadas à Educação Especial Inclusiva, assim como desenvolver maneiras de fortalecer essa abordagem nas escolas, visando ambientes educacionais mais inclusivos.

Os respectivos módulos foram estabelecidos de forma sequencial, com carga horária específica, e é necessário que o cursista conclua as atividades propostas para, só assim, passar para o outro módulo oferecido. O curso aconteceu durante o ano letivo de 2024 e todos os cursistas que realizaram as vivências propostas receberam certificação de conclusão.

Tabela 11 – Cronograma referente às datas do curso

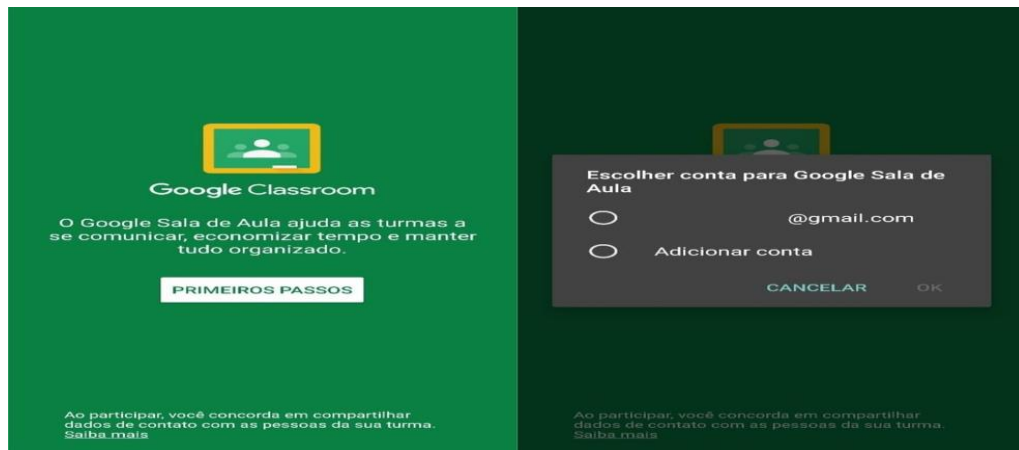
DESCRIÇÃO DO MÓDULO	DATAS
Módulo I e II	29.02.2024
Módulo III	23.04.2024
Módulo IV	10.05.2024
Módulo V	13.06.2024
Módulo VI	07.08.2024
Módulo VII	10.09.2024

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Google Classroom ou a Sala de Aula do Google é uma ferramenta on-line gratuita que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, as turmas podem comunicar-se e manter as aulas a distância mais organizada. Como parte do Google Workspace for Education, o aplicativo permite que os professores criem, distribuam e avaliem tarefas de forma digital.

O aplicativo Google sala de aula oferece aos educadores uma variedade de recursos para serem utilizados tanto dentro quanto fora do ambiente escolar permitindo implementar rotinas de ensino à distância de forma fácil, funcional e integrada, sendo acessado a partir de endereço de e-mail do Google e a senha do usuário.

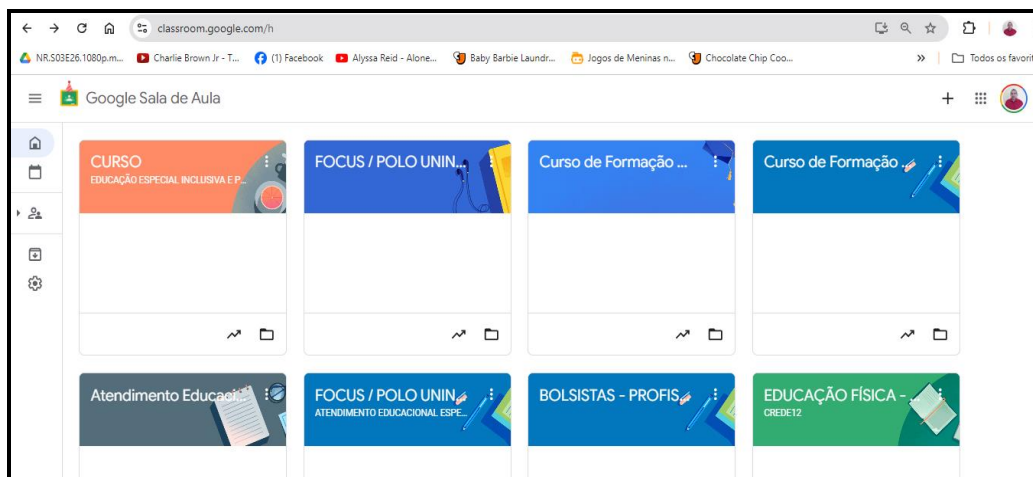
Figura ilustrativa 1- Página de identificação do usuário



Fonte: Imagem retirada da internet, 2024.

A ferramenta tem como base a criação de uma plataforma open-source robusta e com diversos apetrechos de aprendizagem e gerenciamento acadêmico, constituindo-se como um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Figura ilustrativa 2- Página Ambiente Virtual da Aprendizagem

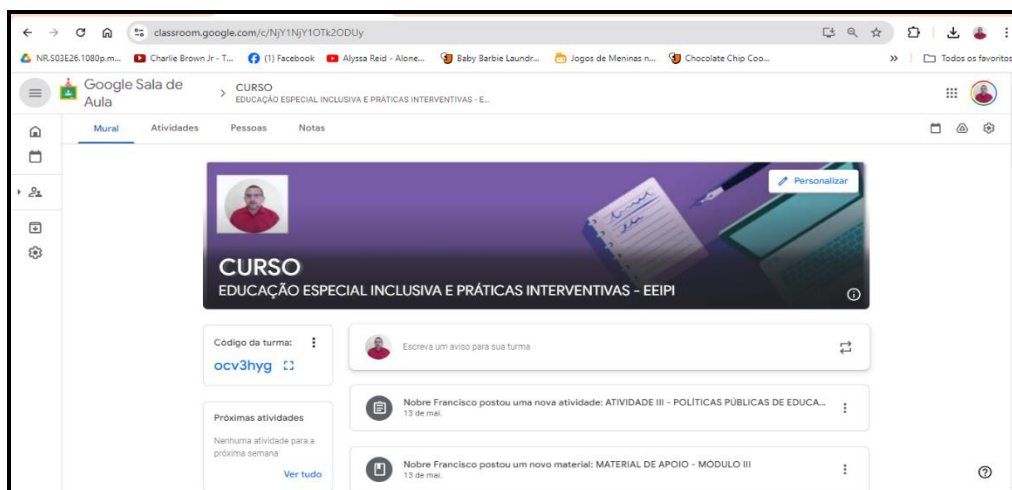


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Aos cursistas foram disponibilizadas orientações que tiveram como premissa auxiliar os/as professores (as), no “curso Educação Inclusiva e práticas pedagógicas interventivas”, nas primeiras etapas de acesso ao Ambiente Virtual da Aprendizagem - AVA da Google Classroom, às quais precisaram seguir para acessar a plataforma com sucesso.

Aos mesmos, inscritos no referido curso, foi disponibilizado o link <https://classroom.google.com/c/njy1njy1otk2oduy?cjc=ocv3hyg>, no qual ao utilizar, será direcionada a página de acesso do curso para estarem inserindo a identificação do usuário (as respectivas identificações serão os emails dos cursistas que foram cadastrados no momento da inscrição), conseqüentemente iniciando a jornada de estudos.

Figura ilustrativa 3 - Página inicial do curso



Fonte: Autoria própria, 2024.

6.1.1 Organização Estrutural do Curso

A Matriz do curso foi organizada a partir de escuta aos professores dos anos iniciais da EEF Terra dos Monólitos, onde foram percebidas suas necessidades formativas, levando em consideração suas inquietações, demandas e a realidade vivenciadas naquele contexto educacional. Para mais, conforme sugerido pelos professores, as vivências foram conduzidas no formato presencial, conforme cronograma de datas apresentado anteriormente.

Na primeira vivência, módulo I, “introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA / Google Classroom”, com carga horária de 10h, foi feita a apresentação do curso, além de orientações a respeito do acesso a plataforma, disponibilização do cronograma para cumprimento das atividades e como se dará a aplicação de Fóruns e atividades, ressaltando como esses elementos interativos seriam fundamentais para o engajamento e a troca de conhecimentos entre os participantes.

A segunda vivência, módulo II, “concepções, princípios e fundamentação da Educação Especial Inclusiva”, com carga horária de 20h, contextualizou os aspectos fenomenológicos da Educação Especial ao longo da história, com ênfase no contexto educacional brasileiro. Durante esse módulo, foi abordado diferentes marcos históricos significativos que moldaram as diretrizes de integração e inclusão nas escolas brasileiras, enfatizando como as políticas públicas e as práticas pedagógicas foram adaptadas para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

No terceiro encontro, módulo III, a unidade temática aportou às políticas públicas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, constituída de carga horária de 20h, com ênfase nas políticas públicas inclusivas do Brasil, entre elas, a Lei Brasileira da Inclusão – LBI que garante direitos e promove a inclusão plena de pessoas com deficiência

na sociedade e a Política Nacional de Educação Especial – PNEE que traça diretrizes para a inclusão e suporte de estudantes com necessidades especiais na estrutura educacional brasileira. A discussão visou não apenas compreender o conteúdo dessas políticas, mas também avaliar sua aplicação prática no contexto atual das escolas brasileiras e os impactos que têm sobre a realidade educacional do país.

O encontro referente ao módulo IV teve como tópico - Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, carga horária de 10h, com o propósito de contextualizar o processo de desenvolvimento escolar, diagnóstico e prevalência. O encontro também se dedicou a discutir em profundidade as diversas práticas pedagógicas inclusivas, promovendo estratégias educativas que atendam de maneira efetiva as necessidades únicas de cada estudante no espectro, garantindo, assim, um ambiente de aprendizagem acessível e inclusivo.

O módulo V tratou de forma abrangente a temática da Deficiência Intelectual – DI e da Deficiência Auditiva – DA, oferecendo uma carga horária de 20 horas. O estudo destacou, de maneira detalhada, aspectos cruciais como os conceitos e as concepções que são fundamentais para o entendimento dessas deficiências. Além disso, abordou métodos específicos de ensino e estratégias de aprendizagem que são eficazes na escolarização de pessoas com deficiência intelectual, proporcionando uma análise cuidadosa sobre como avaliar o progresso educacional dessas pessoas, considerando suas necessidades únicas. No que diz respeito à deficiência auditiva, o foco se estendeu às condicionalidades específicas que influenciam os aspectos linguísticos, oferecendo uma compreensão mais profunda sobre como essa deficiência impacta a comunicação e o aprendizado dessas pessoas afetadas.

Na sexta vivência, módulo VI, a unidade temática voltou-se para o planejamento educacional e práticas colaborativas, com carga de 20h, pontuando a sua importância no processo de ensino/aprendizagem. Na ocasião, os estudos dão ênfases aos planejamentos educacionais individualizados, que são essenciais para atender às necessidades específicas de cada estudante, adaptando o ensino às suas individualidades e as práticas colaborativas (co-ensino, bidocência), que promovem a sinergia entre educadores, possibilitando trocas de experiência e conhecimento, enriquecendo assim o ambiente educacional.

O sétimo encontro, módulo VII, trouxe o fechamento das temáticas estudadas, com carga horária de 20h, abordando as práticas pedagógicas inclusivas interventivas oportunizando aos professores conhecer propostas que podem contribuir com fazer docente para serem desenvolvidas em sala de aula com estudantes público da Educação Especial.

Tabela 12 – Organização da matriz curricular do curso.

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERVENTIVAS
MÓDULO I: INTRODUÇÃO AO AMBIENTE VIRTUAL – CLASSROOM (10H)
- Apresentação utilização Plataforma Classroom - Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA - Disponibilização do cronograma para cumprimento das atividades. - Aplicação de Fóruns: Dúvidas sobre utilização do AVA.
MÓDULO II: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA (20H)
- Marcos legal da Educação Especial Inclusiva. - Educação Especial: saberes e práticas da inclusão. - Educação Especial e Inclusiva: desafios para a construção do direito à educação. - Processo de aprendizagem da pessoa com deficiência.
MÓDULO III: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA (20H)
- Políticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. - Política Nacional da Educação Especial Inclusiva – PNEEI. - Lei brasileira de inclusão (Estatuto da pessoa com deficiência).
MÓDULO IV: TRANSTORNO NO ESPECTRO DO AUTISMO - TEA (10H)
- Autismo – Concepções, diagnósticos e prevalência. - Os níveis de suporte e o processo de aprendizagem escolar.
MÓDULO V: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – DI / DEFICIÊNCIA AUDITIVA - DA(20H)
- Conceitos e concepções de deficiência intelectual. - Ensino, aprendizagem e avaliação na escolarização da pessoa com deficiência intelectual. - Conceitos e concepções de deficiência auditiva. - Condicionais relacionadas aos aspectos linguísticos da pessoa com deficiência auditiva.
MÓDULO V: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E PRÁTICAS COLABORATIVAS (20H)
- Planejamento Educacional Individualizado - PEI e Plano de Transição. - Práticas colaborativas - co-ensino, aprendizagem colaborativa.
MÓDULO VII: INTERVENÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS (20H)
- Processos de ensino e aprendizagem em Educação Especial e Inclusiva. - Tecnologia assistiva na aprendizagem de estudantes com deficiência. - Aspectos educacionais na prática interventiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Figura ilustrativa 4 – Registros fotográficos das vivências do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

*Segue link de vídeo produzido - LINK PROTÓTIPO PRODUTO EDUCACIONAL

<https://www.youtube.com/watch?v=eR7Ub9jcsT4&t=9s>

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação brasileira, leis e textos oficiais asseguram a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, apoiam a implementação e elaboração de políticas públicas que estabeleçam as diretrizes para a capacitação de professores. Essas medidas visam diminuir a exclusão e suprir a crescente demanda de estudantes com necessidades especiais nas salas de aula convencionais, sem qualquer distinção (Almeida et al., 2007).

Reconhecemos as tentativas existentes para concretizar o processo de inclusão nas escolas, que vão além dos aspectos relacionados à acessibilidade, adequação curricular e infraestrutura dentro do ambiente escolar. No entanto, é crucial elaborar estratégias que realmente impactem no ensino e na aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial, promovendo-lhes, primordialmente, desenvolvimento no meio escolar.

Contudo é fundamental que os professores estejam aptos a colaborar para a formação completa, emancipatória e transformadora desses estudantes. Isso só será alcançado através da capacitação contínua de professores. Pode ser crucial repensar conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem, práticas educativas inclusivas e que possibilitem reflexões a respeito do papel docente diante da atual conjuntura educacional.

O estudo “A Educação Especial Inclusiva e as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Quixadá – CE” promoveu contribuições significativas, promovendo uma reflexão aprofundada sobre os

desafios cotidianos enfrentados no âmbito escolar, especialmente na busca da relação teoria e prática, permitindo-nos perceber fragilidades e até mesmo inquietações dos professores diante do complexo processo de inclusão.

A partir dessas narrativas, sem pretender encerrar essa questão, considera-se a pesquisa apresentou um recorte das possibilidades de ideário inclusivista capazes de provocar mudanças de concepções e atitudes no sentido de consolidar um ensino mais inclusivo, desvelando alguns caminhos que podem ser percorridos no processo formativo de professores.

Consideramos que o estudo indicia, inicialmente, a necessidade do município em investir em formação continuada, na perspectiva da Educação Inclusiva, que atendam às necessidades docentes e sejam consolidadas nos espaços escolares. Para mais, como parte integrante do Mestrado Profissional, constitui-se como produto educacional um curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva e práticas interventivas, que poderá validar e direcionar futuras capacitações.

Frente ao exposto, a proposta formativa do curso de formação para os professores da EEF Terra dos Monólitos apresentada visa constituir ações futuras, podendo ser compartilhadas, pensadas e avaliadas, sob novos olhares, para as demais escolas do município, de modo a garantir momentos de estudos em uma perspectiva de Educação Inclusiva para toda a rede de ensino.

A pesquisa ainda constatou resultados satisfatórios e fornecem informações interessantes sobre o objetivo geral da pesquisa que era analisar os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada, em relação à Educação Especial, para as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando refletir sobre a atual conjuntura dos serviços oferecidos aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Nesta direção os resultados evidenciaram de forma inequívoca que há ausência da capacitação de professores (as) na Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva no município, gerando obstáculos para as atividades desenvolvidas com os estudantes, sendo que em diversas ocasiões inviabiliza práticas pedagógicas inclusivas e dificulta a promoção de mudanças no ambiente em que estão inseridos.

De maneira efetiva, ao analisar a realidade formativa dos professores participantes do estudo, foi possível perceber que eles precisam de capacitação que se aproxime das demandas diárias. Isso é fundamental para que possam realizar um trabalho capaz de inserir pedagogicamente todos os estudantes nas vivências propostas em sala de aula.

Em consonância com o embasamento teórico, temos a convicção de que os desafios relacionados às questões relativas à Educação Especial Inclusiva e as práticas

pedagógicas, emergente nos espaços escolares, ao passo que muitos professores (as) ainda se sentem inseguros, conforme demonstrou a pesquisa, percebemos que essa incerteza é fruto da ausência de investimento em capacitações regulares/permanentes.

Finalmente, depreende-se que realização da pesquisa favoreceu a abertura de um espaço para a reflexão e o diálogo sobre a Educação Especial Inclusiva e formação contínua dos professores (as) no município de Quixadá – CE, ressignificando o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas. Assim como destaca Santos (2007), acreditamos que, quando as ações locais são vizibilizadas, fazem suas “existências”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação (UFSM), Santa Maria, v.32, n.1, p.327-342, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: www.repositorio.usp.com.br. Acesso em: 16 nov. 2023.

ALMEIDA, Maria Amelia. Formação do professor para a Educação Especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, n. 24, 2004.

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AINSCOW, Mel. **Educação para todos: torná-la uma realidade**. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf Acesso em 14 nov. 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

_____. **Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Necessidades Educacionais Especiais dos Alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAUJO, G. C.; CASSINI, S. A. Contribuições para a Defesa da Escola Pública Como Garantia do Direito à Educação: Aportes Conceituais Para a Compreensão da Educação como Serviço, Direito e Bem Público. **Rev. Bras. Estud. Brasília**, v. 98, nº 250, set./dez. 2017.

ARENDT, H. **La vida del espíritu**. Barcelona: Paidós, 1984.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente/Hugo Assmann. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BEYER, H. O. **A Educação Inclusiva**: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Revista Educação Especial. Brasília: 2006.

_____. **Da integração Escolar à Educação Inclusiva**: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**: Porto Alegre: Mediação, 2006, p.76-80.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. In/Exclusão no Trabalho e na Educação: Aspectos Mitológicos, Históricos e Conceituais. São Paulo: **Papirus Editora**, 2011.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. (Orgs.) Um olhar sobre a diferença: Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas: **Papirus**, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências de Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.

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

_____. **Lei nº 7853/89**, dispõe sobre a Política Nacional Para Integração da Pessoa Com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. **Decreto nº 3298/99. Regulamenta a Lei nº 7853/89**, dispõe sobre a Política Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 08 de abr. 2023.

_____. Casa Civil. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2011.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 08 de mai. 2023.

_____. Casa Civil. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF: Presidência da República, 2015.

_____. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Diário Oficial da União, publicado em: 01/12/2021, Edição: 225, Seção: 1, Página: 5, Dezembro, 2021.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>>.

Acesso em: 05 de jun. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024a

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular. **Revista temas sobre desenvolvimento** - Vol. 9, número 54, Janeiro/Fevereiro, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2004.

_____; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. R. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

_____; FONSECA, K.A; LOPES JUNIOR, J. **Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar**. In: VALE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. (org.). **Aprendizagem e comportamento humano** (online). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ybbg4/02>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. IN: ZANIOLO, L. O.; Dall'Acqua, M. J. C. **Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do Educador no Curso de Pedagogia: a Educação Especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 46, p.29-40, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação 2008.

CARVALHO, Edilene Francisco de. Adequação curricular: prática e teoria. In: **Revista Sala de Recursos**, p. 57 –60 out-dez/2020. Disponível em: <http://www.saladerecursos.com.br/>. Acesso em: 15 agost. 2023

CASTRO, Andreia Alves e VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL. **Educa: Revista Multidisciplinar em educação** [online]. 2020. V. 7 n.17 Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/view/422/showToc> ISSN 2359-2087. Acesso em: 02 out. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 456 de 01/06/2016**. Fortaleza: CEE, 2016. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=326829>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CENSO ESCOLAR. [s. d.]. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** | Inep. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/censo-escolar. Acesso em: 20 nov. 2023

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. **Recursos Didáticos na Educação Especial**. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?itemid=102>. Acesso em: 12 ago. 2023.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**: Uma aproximação psicopedagógica do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**; transtornos de desenvolvimento e necessidades especial. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.centroruibranchi.sp.gov.br/>. Acesso em: 08 de agosto de 2023.

CRÓ, M. D. L. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): formação no ensino superior. **Reflexão & Ação**, v. 17, n. 1, p. 140-163, 2009.

CRUZ, G. C.; TASSA, K. O. M. E. “Inclusão Escolar e Formação Docente no Curso de Educação Física: Uma análise de Projeto Pedagógico e Ornamentos Legais”. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, vol.9, 2014.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. P.32; p.33; p. 65.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DELFINO, Angélica Antonia. **Anais do III EnpegSul** – Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul. II Encontro Paranaense do PIBID Geografia. XIV Encontro de Ensino de Geografia, Mostra de Estágios e de Pesquisas. Encontro de Ensino De Geografia, Mostra de Estágios e de Pesquisas. —Desafios do Ensino de Geografia no Brasil: formação docente, pesquisa e relevância social. De 08 a 10 de dezembro de 2016, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. (P.144 – 154)

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p

DUARTE, A. C.; FANK, E; PAMELLA, H e S. **Os desafios contemporâneos e os conteúdos escolares**: Reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especialidade da escola pública. (texto elaborado pela Coordenação da Gestão escolar – CGE/SEED, para a semana pedagógica descentralizada nas escolas, 2008, p. 02.

DUTRA, Claudia Pereira. Editorial. **In: Inclusão - Revista da Educação Especial**. Ano 2, n. 3, dez./2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 26 Jun. 2023.

FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Educação inclusiva em diálogos**: tessituras sobre a formação e experiências docentes/ Giovana Maria Belém Falcão; Aurea Lucia Cruz dos Santos; Andréia Matias Fernandes (org.). – Fortaleza: EdUECE, 2022.

FARFUS, Daniele. **Gestão Escolar: Teoria e prática na sociedade globalizada**. Editora IBPEX, Paraná: 2008.

_____. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

FARIAS, Josélia Maria da Silva BEZERRA, Elaine Pontes MALUSÁ Silvana. Políticas públicas para a Educação Especial e Inclusão no sistema educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 3, p. 419-430, set./dez. 2018.

FERREIRA, J.R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: *Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.

FERREIRA, Liliana Soares. **Professoras e professores como autores de sua professoralidade**: a gestão do pedagógico na sala de aula. RBPAE. v.25, n.3, p. 425-438, set./dez. 2009.

FERNANDES, C. H. Práticas pedagógicas e inclusão escolar na educação básica: considerações. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n. 17, p. 97-111, 2015. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/506/437>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FONSECA, K. A., CAPELLINI, V. L. M. F. & Lopes JUNIOR, J. **Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, 17-34. Acesso em: 03 de maio de 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, vol.1 e2. Disponível em: www.fcc.org.br. Acesso em: 13 mai. 2024.

GAZIM, E. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

GLAT, Rosana. **Integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GLAT, R. & OLIVEIRA, E. da S. G. de. **Adaptação Curricular. Educação Inclusiva no Brasil**. Banco Mundial, Cnotinfor: Portugal, 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta e Ghedin, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez Ed. 2002.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **Holos**, Natal, v. 6, p. 1-17, dez. 2019.

HASTORF, Albert H.; SCHNEIDER, David J.; POLEFKA, Judith. **Percepção de pessoa**. São Paulo: Edgard Blücher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio De Janeiro: IBGE 2022.

IPECE, informe. **Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)** / Fortaleza – Ceará: Ipece, 2022.. Disponível em link: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2022/01/ipece_informe_205_20_jan_2022.pdf. Acesso em 07.06.2024.

JANNEY, R. E. et al. Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. **Exceptional Children**, v. 61, n. 5, p. 425-439, 1995.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. **Educar, Curitiba**, n. 32, p. 253-256, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL/MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 13-24.

LANDIM, L., FERNANDES, R. C. **Sem fins lucrativos: as organizações não-governamentais no Brasil**. Rio de Janeiro: ISER, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

LEVY, S.J. The evolution of qualitative research in consumer behavior. **Journal of Business Research**, Athens, GA, v.58, n.3, p, 341-347, Mar. 2005.

LIBÓRIO, Renata M.C., CASTRO, Bernardo Monteiro. **Dialogando sobre Preconceito, Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores.** São Paulo, 2005.

LOPES, E. **Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/ Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE, 2008.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva: Políticas Públicas, paradigmas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2009. (Escola Inclusiva o Desafio das Diferenças)

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: **Edições Demócrito Rocha**, 2002.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, nº 26, p. 36-44, julh/set 2004.

_____. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006

_____. Pela escola inclusiva para todos. **Direcional escolas**, jul. de 2007.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: D. RODRIGUES (Ed.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** Lisboa: Porto. Editora, 2001.

MARTINS, L. A. R. Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: **ABPEE**, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: **Cortez Editor**, 1996.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva** / Eliana da Costa Pereira de Menezes. Tese

(doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: Entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBEPEX, 2008.

MIRANDA, F. L. de A.; PINO, J. C. D. O desafio de transformar experiências individuais em práticas coletivas: perspectivas para a efetiva inclusão escolar. **Revista Prática Docente**. v. 3, n. 1, p. 295-315, jan./jun. 2018.

MITJÁNS, A. **A teoria da subjetividade de González Rey**: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Thomson, 2005. p. 1-25.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014, 49 f.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n.60, p. 81-92, 2018.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e prática docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: Da Investigação às Práticas, vol.5 (2), 2015, p. 126 - 143.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Educar para a diversidade**: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006). 150f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. “Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena formação de professores”. In: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS; R. R. (orgs.). Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: Editora CRV, 2018.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In.: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar** - Porto Alegre - Artmed, 2007.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. M. R. Práticas pedagógicas de professores de Educação Especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**. São Carlos: **Edufscar**, 2002.

PARO, V. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 3. reimpr. São Paulo: Xamã. 2007.

PEREIRA, Cláudia Alves; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. p. 129-160.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PRADO, Alcindo Ferreira et al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. In: **Revista eletrônica S@ber**, v. 21, jul./ago. 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, Valeria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. **Collaborative practitioners, collaborative schools. Colorado: Love Publishing Company**, 1995.

QUIXADÁ. Lei nº 2983 de 27 de junho de 2019. **Política Municipal de Educação Inclusiva na jurisdição do Centro de Formação, Monitoramento, Acompanhamento e Atendimento a Inclusão – CENTRO FORMAI**, Disponível em: <https://camaraquixada.ce.gov.br/>. Acesso em: 13 de mai. 2024.

_____. **Plano Municipal de Educação de Quixadá – PME 2015-2025**. Disponível em: <https://camaraquixada.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

RAMOS, Mozart Neves. **Os desafios da formação de professores**. In: Observatório do PNE, 2013. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacaoprofessor/analises/os-desafios-da-formacao-de-professores>>. Acesso em: 26 de novembro de 2023.

RETONDO, Carolina Godinho; SILVA, Glaucia Maria da. Ressignificando a formação de professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: uma história de parcerias. **Revista Química Nova na Escola**, n.30, p. 27-33, nov. 2008.

RODRIGUES, Cíntia Silva Dutra Rodrigues et al. A formação de professores para inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p.195-212, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; Compreender e transformar o ensino. **Artmed**, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Portugal, n. 78, p. 3-46, 2007b.

SASSAKI, R. K. Entrevista. In: **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Maria de Fátima M. Caldeira. Perspectiva da inclusão escolar e suas efetivações. In: FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: **Ibepex**, 2009.

SILVA, M. R., LIMA, S. F. A. Educação Inclusiva no Ensino Fundamental. **ANTHESIS: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Ocidental**, Cruzeiro do Sul - Acre, ano 05, nº 07, 2016.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SIMAS, Anna. **Professores e os desafios dentro de sala de aula**. In: *Gazeta do Povo – Educação*, 2009. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professores-e-os-desafios-dentro-dasala-de-aula-bsmeehc611tmmndyxmr5jrjny>>. Acesso em: 26 de novembro de 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, M. L.; MACHADO, A. S. Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 20, p. 24-49, 2019.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; 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, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. “A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente”. **Revista Brasileira de Educ. Especial**, vol. 22, 2016.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **A Integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo**. Educação (UFSM), 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Papirus Editora Campinas, 2010.

VIEIRA, C.M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação a inclusão: formação e mudança. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0254, p.743-758, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VILELA-RIBEIRO, EVELINE Borges& BENITE, Anna Maria Canavarro. Alfabetização científica e Educação Inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência & Educação**, 19(3), 2010, 581-794.

VITALIANO, Célia Regina. VALENTE, Silza Maria Pasello. **A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: **Eduel**, 2010.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**. Ministério da Educação; Secretaria de Educ. Especial, a. 14, n. 24, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZULIAN, M. A. R.; VEDOVATTO, T. Z. N.; SILVA, E. C. Á. Uma reflexão quanto as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de sala de aula regular no processo de Educação Inclusiva: Identificar dificuldades para pensar soluções. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 4, n. 1, 2017.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	94
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	98

APÊNDICES A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) senhor (a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “A Educação Especial e as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Quixadá - CE”, que será realizada na Escola de Ensino Fundamental - EEF Terra dos Monólitos, Código INEP: 23209917, localizada na Rua José de Queiroz Pessoa, 1932 - Centro, Quixadá - CE, cujo pesquisador responsável é o Sr. Francisco Nazareno Torres Nobre, professor efetivo da rede municipal do referido município.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UEMA.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UEMA.

Número do parecer: 6.681.234

Data da relatoria: 02/03/2024

1. O estudo se destina em identificar os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada, em relação à Educação Especial, para as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Quixadá- CE; apontar quais os focos estabelecidos pelos cursos de formação continuada em relação à demanda de inclusão no município; descrever as atividades voltadas a uma proposta de Educação Inclusiva no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que sejam capazes de minimizar as barreiras de aprendizagens dos estudantes com necessidades educacionais especiais; inferir se os professores têm facilidades ou dificuldades em elaborar aulas em uma perspectiva de Educação Inclusiva, oportunizando aprendizagens diversas a todos os alunos; elaborar um curso de formação continuada em Educação Especial para os/as docentes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino, a fim de contribuir com o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas.
2. A importância deste estudo é justificável, tendo em vista o paradigma sócio-histórico-cultural no que se refere à ação docente e o sujeito com deficiência em relação à atenção

escolar, com o intuito de traçar possíveis convergências e divergências na capacitação de professores e na elaboração/planejamento de suas práticas pedagógicas para atender à demanda de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Quixadá – CE. Além disso, analisar as práticas pedagógicas dos professores/as do referido município, buscando refletir sobre a atual conjuntura dos serviços oferecidos aos estudantes público-alvo da Educação Especial, com o intuito de traçar possíveis convergências e divergências na formação/capacitação dos professores/as.

3. Os resultados do estudo espera perceber se a falta de capacitação profissional dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino fundamental em Quixadá –CE, junto aos estudantes público alvo da Educação Especial, interfere na qualidade da oferta dos serviços/trabalhos que são efetivados em sala de aula. Para mais, busca detectar se as atividades desenvolvidas, no atual contexto escolar daquele município, voltadas a uma proposta de Educação Especial Inclusiva, interferem positivamente no desenvolvimento dos estudantes e contribuem para uma prática educativa inclusiva.
4. A contribuição do participante no estudo é essencial para o sucesso da pesquisa, além disso, o participante tem a oportunidade de contribuir com a ciência, ao colaborar com a pesquisa na qual está sendo convidado.
5. Os riscos inerentes ao estudo dizem respeito às situações de desconforto emocional, angústia, insatisfação, irritação e algum mal-estar frente aos questionamentos por parte dos participantes, no qual a qualquer tempo, caso os mesmos sentirem incomodados e não deseje mais continuar, a pesquisa será interrompida. Fica garantida aos participantes, inviolabilidade, a confidencialidade e a integridade pessoal. Importante esclarecer que a aproximação/contato com o participante será realizada de maneira respeitosa e cordial.
6. Na perspectiva de minimizar os riscos referentes ao estudo, o pesquisador adotará algumas medidas, entre elas:
 - Adequação de horários, conforme a disponibilidade dos participantes, oportunizando com isso sua contribuição na pesquisa;
 - Permanência junto ao participante durante questionário/entrevista - evitando assim possíveis dúvidas em relação ao preenchimento do instrumental de coleta de dados;
 - Caso o participante, por algum motivo, sentirem incomodados frente aos questionamentos do estudo, a pesquisa será interrompida e reagendada para outro momento, de acordo com seu interesse. Importante ainda destacar que, a todo tempo, a pesquisa terá como princípio

norteador o diálogo e interação com os sujeitos, não sendo tolerada qualquer atitude que desabone a honra e a integridade dos envolvidos no estudo.

7. Os benefícios do estudo podem contribuir com iniciativas que vislumbram o repensar do processo de formação continuada ofertado aos professores dos anos iniciais no município de Quixadá - CE, dando oportunidade de estabelecer uma escuta diante das expectativas e necessidades para trabalharem junto às necessidades educacionais especiais dos estudantes. No que concerne aos participantes, garantindo-lhes o que é de direito, será disponibilizado folder informativo a respeito dos pontos principais da pesquisa.

8. Serão fornecidos aos participantes esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo e se desejarem terá livre acesso a todas as informações adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

10. As informações conseguidas através da participação dos sujeitos nesta pesquisa não permitirão a sua identificação, assegurando assim a sua privacidade, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos;

11. O (a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, conforme as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

ENDEREÇO DO (A) PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO (A).

Domicílio: (rua, conjunto) _____

Bloco: _____ Nº _____ complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP _____

Contato/Telefone: _____ Ponto de referência: _____

Contatos do Pesquisador responsável
FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE
CONTATO / FONE: (85) 996281271
EMAIL: fnttnobre@gmail.com

Instituição do Pesquisador responsável
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
ENDEREÇO: Cidade Universitária Paulo VI – Avenida Lourenço Vieira da Silva, Nº 1.000, Jardim
São Cristovão, CEP 65055-310 – São Luís/MA.
CONTATO / FONE: (98) 2016-8100

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Quixadá - CE, _____ de _____ de _____

Impressão Dactiloscópica

Assinatura ou impressão dactiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Francisco Nazareno Torres Nobre
PESQUISADOR RESPONSÁVEL
RG 278300694

APÊNDICES B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

TÍTULO DA PESQUISA: A Educação Especial Inclusiva e as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Quixadá – CE.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Francisco Nazareno Torres Nobre

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

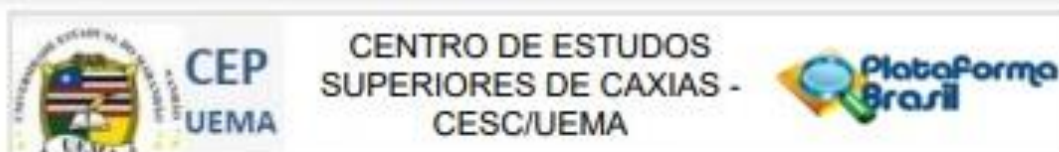
1. Qual sua idade?
2. Como você se autoidentifica em relação à questão étnico-racial e gênero?
3. Qual é a sua formação acadêmica?
4. Há quanto tempo atua nos anos iniciais do ensino fundamental?
5. Qual é a sua experiência em sala de aula com estudantes da Educação Especial?
6. Em sua opinião, quais os desafios encontrados pelos professores no ensino fundamental, anos iniciais, no processo de inclusão?
7. Em relação ao contexto escolar, quais são suas percepções sobre a inclusão de estudantes com deficiência nesta escola?
8. Você sabe se os professores (as) da rede municipal recebem algum tipo de formação ou treinamento relacionado a temática Educação Especial na perspectiva inclusiva?
9. Em relação às práticas pedagógicas inclusiva, você tem facilidades ou dificuldades em elaborar aulas em uma perspectiva de Educação Inclusiva?
10. Cite algumas temáticas que seriam de seu interesse para serem ofertadas em um(1) curso de formação continuada que venha contribuir com as práticas educacionais inclusivas que realiza em sala de aula.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	100
ANEXO B – Termo de ciência do Responsável pelo campo de pesquisa	105

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ -

Pesquisador: FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76280423.6.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.681.234

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ - CE, nº de CAAE 76280423.6.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto por uma escola do ensino fundamental do município de Quixadá-CE. Os participantes desta pesquisa serão docentes, gestores e parte da comunidade escolar da EEF Terra dos Monditos do município de Quixadá -CE, em um total de 50 participantes.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: Professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental lotados em sala comum, no ano vigente da pesquisa, que atuam na EEF Terra dos Monditos no município de Quixadá - CE; Professor (a) lotado (a) no Atendimento Educacional Especializado - AEE da referida escola; Núcleo gestor – Diretor (a) geral e coordenador (a) pedagógico (a); Pais e/ou responsáveis de alunos público alvo da Educação Especial matriculados nos anos iniciais da EEF Terra dos Monditos.

Serão excluídos do estudo: Professores (as) que estejam afastados/as de suas funções de sala de aula por gozo de licença ou afastados do trabalho.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão coletadas com entrevistas focalizadas, questionários e observação participante. Durante o percurso da análise, todas as informações

Endereço: Rua Quinhém Pires, 740 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.800-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cep@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.681.234

obtidas serão cuidadosamente sintetizadas e discutidas de forma a oferecer uma visão abrangente e crítica sobre as percepções educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Quixadá-CE, que posteriormente, após apreciações, serão constituídos gráficos informativos.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

- Identificar os efeitos da ausência dos cursos de formação continuada, em relação à Educação Especial, para as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Quixadá-CE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Apontar quais os focos estabelecidos pelos cursos de formação continuada em relação à demanda de inclusão no município;
2. Descrever as atividades voltadas a uma proposta de Educação Inclusiva no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que sejam capazes de minimizar as barreiras de aprendizagens dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
3. Inferir se os professores têm facilidades ou dificuldades em elaborar aulas em uma perspectiva de Educação Inclusiva, oportunizando aprendizagens diversas a todos os alunos;
4. Elaborar um curso de formação continuada em Educação Especial para os/as docentes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino, a fim de contribuir com o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: 'desconforto emocional, angústia, insatisfação, irritação e algum mal-estar frente aos questionamentos'.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: 'caso o participante, por algum motivo, sentirem incomodados frente aos questionamentos do estudo, a pesquisa será interrompida e reagendada para outro momento, conforme seu interesse. Importante ainda destacar que, a todo tempo, a pesquisa terá como princípio norteador o diálogo e interação com os sujeitos, não sendo tolerada qualquer atitude que desabone a honra e a integridade dos envolvidos no estudo'.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: 'o estudo pode contribuir com

Endereço: Rua Quinhins Pires, 746 ramal 6362

Bairro: Centro

CEP: 65.805-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 0.681.234

iniciativas que vislumbram o repensar do processo de formação continuada ofertado aos professores dos anos iniciais no município de Quixadá - CE, orientando-os em suas ações educativas em uma perspectiva de construção e reconstrução das práticas educativas inclusivas que valorizem as diferenças e dando oportunidade de estabelecer uma escuta diante das expectativas e necessidades para trabalharem na proposta da Educação Inclusiva junto às necessidades educacionais especiais dos estudantes'.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ - CE, nº de CAAE 76280423.6.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro

Endereço: Rua Quinhonha Pinna, 746 remail 6362
Bairro: Centro
UF: MA Município: CAXIAS
Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br



**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.681.234

do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2148440.pdf	11/01/2024 20:32:45		Aceito
Outros	PROJETO_DETALHADO_REENVIO.pdf	11/01/2024 20:28:46	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIMENTO_TCLE_REENVIO.pdf	11/01/2024 20:26:44	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DA_COLETA_DE_DADOS.pdf	11/01/2024 20:22:30	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	11/01/2024 20:21:12	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ARQUIVO_TCLE_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	27/11/2023 19:49:07	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	27/11/2023 19:41:49	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	27/11/2023 19:40:26	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES.pdf	25/11/2023 18:13:09	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_ISENCAO_DE_CONFLITO_DE_INTERESSE.pdf	25/11/2023 17:18:52	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Outros	SOLICITACAO_DE_DECLINIO_DO_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	25/11/2023 17:14:39	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DE_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	25/11/2023 17:10:33	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito

Endereço: Rua Quinhins Pires, 746 ramal 6362

Bairro: Centro

CEP: 65.605-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cep@cesc.uma.br



**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.681.234

Outros	OFICIO PARA ENCAMINHAMENTO_D O_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	25/11/2023 17:03:03	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Outros	CURRICULO LATTES JAKSON DOS SANTOS_RIBEIRO.pdf	25/11/2023 17:00:18	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Outros	CURRICULO LATTES FRANCISCO N AZARENO_TORRES_NOBRE.pdf	25/11/2023 16:58:36	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Declaração de instituição e infraestrutura	DECLARACAO DE INSTITUICAO_E_I NFRAESTRUTURA.pdf	25/11/2023 16:52:08	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	25/11/2023 16:42:37	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/11/2023 16:40:59	FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 02 de Março de 2024

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhém Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8173

E-mail: cepe@cesc.uma.br

ANEXO B – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



PREFEITURA DE
QUIXADÁ
Secretaria da Educação

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Quixadá - CE, 31 de outubro de 2023,

Eu, **Verúzia Jardim de Queiroz** declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa do programa de mestrado profissional em Educação Inclusiva - PROFEI intitulado “A Educação Especial e as práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Quixadá – CE”, sob a responsabilidade do pesquisador **Francisco Nazareno Torres Nobre** que estará realizando a coleta de dados da pesquisa na EEF Terra dos Monólitos situada na Rua José de Queiroz Pessoa - Centro, Quixadá - CE, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de relatório anual enviado ao CEP ou por quaisquer outros meios.

De acordo e ciente,

Verúzia Jardim de Queiroz

Secretária Municipal da Educação
Verúzia Jardim de Queiroz
Secretária Municipal da Educação
Portaria nº 04.01.005/2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
PROFEI

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM **EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E PRÁTICAS** **INTERVENTIVAS - EEIPI**



FRANCISCO NAZARENO TORRES NOBRE

UEMA

Universidade Estadual do Maranhão

PROFEI

Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

ORIENTADOR

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro

ELABORAÇÃO

Francisco Nazareno Torres Nobre

NATUREZA ACADÊMICA

Produto Educacional



Nobre, Francisco Nazareno Torres.

Curso de formação continuada em "Educação Especial Inclusiva e práticas pedagógicas interventivas". / Francisco Nazareno Torres Nobre. – São Luís, MA, 2024.

15 f

Produto Educacional do Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Dr. Jakson dos Santos Ribeiro

1. Educação Especial. 2. Práticas Pedagógicas Inclusivas. 3. Formação Continuada de Professores/as. 4. Educação Inclusiva. I. Título.

CDU: 377.8

Ficha catalográfica elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	5
2. OBJETIVOS.....	7
3. DELINEAMENTO PRODUTO EDUCACIONAL.....	7
4. ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO.....	10
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	14
REFERÊNCIAS.....	15

1. APRESENTAÇÃO

O produto educacional desenvolvido é parte integrante da dissertação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, no qual possibilitou oferecer aos docentes da EEF Terra dos Monólitos em Quixadá- CE, Ensino Fundamental – Anos Iniciais – “Curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva e práticas pedagógicas interventivas”, no formato presencial, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação - SME.

Conforme a Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB 9394/96, em seu art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos, [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Partindo desse pressuposto, surgiu a intenção de desenvolver uma proposta formativa, através de um curso de formação continuada, que tem o intuito de contribuir fornecendo respostas aos anseios e demandas dos docentes, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas exitosas que superem desafios do processo educacional inclusivo e consequentemente contribuindo com aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A consolidação do referido produto apresenta considerável importância para o município, no intuito subsidiar os docentes a promover a inclusão escolar, pois, segundo os dados coletados e analisados, a maioria dos professores envolvidos no estudo não possui formação específica para lecionar em sala de aula com estudantes da Educação Especial.

Portanto, o curso desenvolvido irá interferir positivamente no ensino inclusivo de qualidade, uma vez que de acordo com Ghedin (2002), a falta de formação específica destes profissionais é um dos principais desafios enfrentados e impacta diretamente na qualidade dos trabalhos desenvolvidos e na geração de oportunidades de aprendizagem.

Desta forma, embora alguns docentes experimentem e expressem ações favoráveis à inclusão escolar, muitos ainda tendem a encarar a diversidade como medida e, consequentemente, manifestam surpresa ao se confrontarem com o que é distinto. Além de lidar com a resistência e a surpresa, os ambientes de formação incitam reflexões sobre a necessidade de superar preconceitos e práticas de ensino que excluem (Mantoan, 2015).

O delineamento da ação formativa foi estabelecido em colaboração com os professores participantes do estudo, levando em conta as fragilidades do município em relação ao tema Educação Especial Inclusiva. Consubstancialmente, após dialogarmos, pudemos analisar minuciosamente todas as informações, para então, traçarmos um caminho que poderá nortear professores dentro de uma proposta inclusiva.

A Organização estrutural do curso, através dos respectivos módulos, constitui-se de uma matriz formativa que perpassa desde a trajetória histórica das pessoas com deficiência, mediante suas conquistas de direitos, marcos legais, políticas públicas, até os processos que envolvem a aprendizagem, possibilitando assim uma abordagem de unidades temáticas com aporte metodológico considerado adequado para realidade do universo do estudo.

As práticas pedagógicas e os processos formativos de educadores, na perspectiva da Educação para todos, são aspectos fundamentais no contexto educacional contemporâneo, uma vez que existe uma demanda crescente de estudantes com necessidades educacionais especiais que independentemente de suas habilidades, características ou necessidades, devem ter acesso a uma Educação de qualidade dentro do sistema regular de ensino.

A formação de professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (Marchesi, 2001, p. 103).

Contudo, a proposta do “curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva e práticas pedagógica interventivas” vislumbra contribuir com as práticas educacionais dos profissionais, uma vez que consisti em momentos de estudos, discussões e socialização do fazer pedagógico, bem como a garantia da continuação dos estudos.

Libâneo (2004, p. 78) destaca que:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz.

Inerentemente, propomos reflexões sobre os processos formativos de educadores, sob uma abordagem inclusiva, atendendo à necessidade da pesquisa, em aprimorar o conhecimento acerca das práticas inclusivas em sala de aula, bem como, propõe-se a construção de adequações metodológicas eficazes para atender toda a demanda de ensino, de modo a garantir uma aprendizagem de qualidade e eficiente.

Por fim, diante da especificidade do tema sugerido, à luz das suspeições, enquanto uma das nossas preocupações/questões norteadoras, parece-nos estar havendo no referido município descompassos entre as ações de idealização/implementação e manutenção no

ensino voltado para a Educação Especial Inclusiva e para a formação continuada desses profissionais para atender a essa demanda crescente dos últimos anos.

É válido ainda considerar que é necessário cada vez mais investir na formação dos profissionais da Educação, pois ao terem acesso a espaços de aprendizagem, de (re) construção de conhecimentos, de ensino e pesquisa e de reflexão de suas práticas, na busca de propor mudanças significativas na sua realidade escolar, adquirirão novas competências e habilidades que serão efetivadas nos ambientes de aprendizagens.

2. OBJETIVOS

Objetivo geral

Desenvolver curso de formação continuada em Educação Especial Inclusiva e práticas pedagógicas interventivas para docentes do município de Quixadá – CE na perspectiva de atender às necessidades educacionais dos estudantes apresentadas em sala de aula.

Objetivos específicos

- I. Propiciar formação continuada de professores, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas exitosas que superem desafios do processo educacional inclusivo na atualidade;
- II. Contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas para a Educação Especial com ênfase na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem baseado nos eixos que norteiam uma Educação para todos;
- III. Promover a reflexão coletiva e o aprofundamento teórico-metodológico que emerge como necessidade no contexto educacional em uma perspectiva de Educação Especial Inclusiva.

3. DELINEAMENTO PRODUTO EDUCACIONAL

O curso está organizado em 07 módulos, com carga horária de 120h, distribuída em vivências teóricas e práticas (estudos de materiais e realização das atividades). Para mais, foram disponibilizados materiais complementares e atividades avaliativas, utilizando-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, através da plataforma Google Classroom.

O produto educacional tem como objetivo propor espaços de reflexões acerca dos impactos e contribuições da formação continuada de professores para as práticas pedagógicas em sala de aula. Além de que, busca-se fomentar debates e compartilhar experiências relacionadas à Educação Especial Inclusiva, assim como desenvolver maneiras de fortalecer essa abordagem nas escolas, visando ambientes educacionais mais inclusivos.

Os respectivos módulos foram estabelecidos de forma sequencial, com carga horária específica, e é necessário que o cursista conclua as atividades propostas para, só

assim, passar para o outro módulo oferecido. O curso aconteceu durante o ano letivo de 2024 e todos os cursistas que realizaram as vivências propostas receberam certificação de conclusão.

Tabela 1 – Cronograma referente às datas do curso

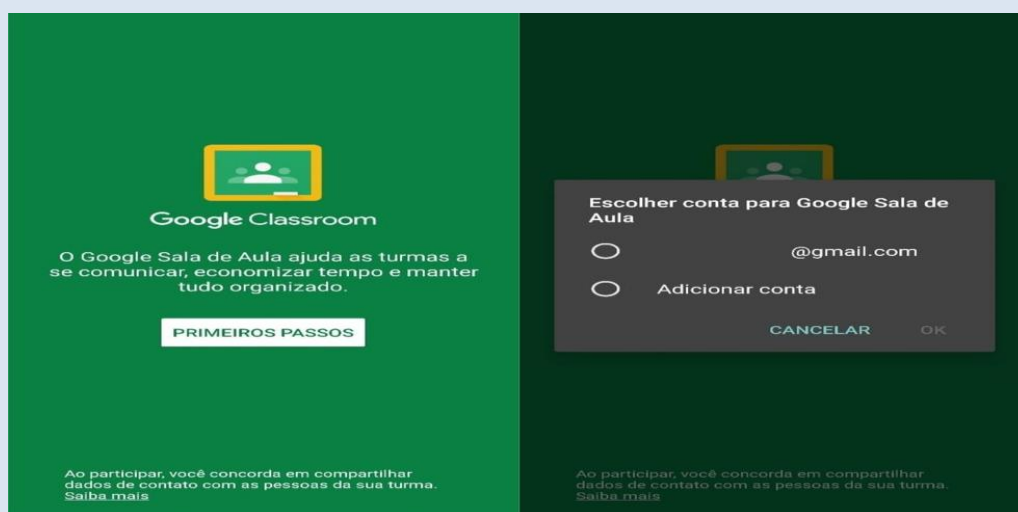
DESCRIÇÃO DO MÓDULO	DATAS
Módulo I e II	29.02.2024
Módulo III	23.04.2024
Módulo IV	10.05.2024
Módulo V	13.06.2024
Módulo VI	07.08.2024
Módulo VII	10.09.2024

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Google Classroom ou a Sala de Aula do Google é uma ferramenta on-line gratuita que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, as turmas podem comunicar-se e manter as aulas a distância mais organizada. Como parte do Google Workspace for Education, o aplicativo permite que os professores criem, distribuam e avaliem tarefas de forma digital.

O aplicativo Google sala de aula oferece aos educadores uma variedade de recursos para serem utilizados tanto dentro quanto fora do ambiente escolar permitindo implementar rotinas de ensino à distância de forma fácil, funcional e integrada, sendo acessado a partir de endereço de e-mail do Google e a senha do usuário.

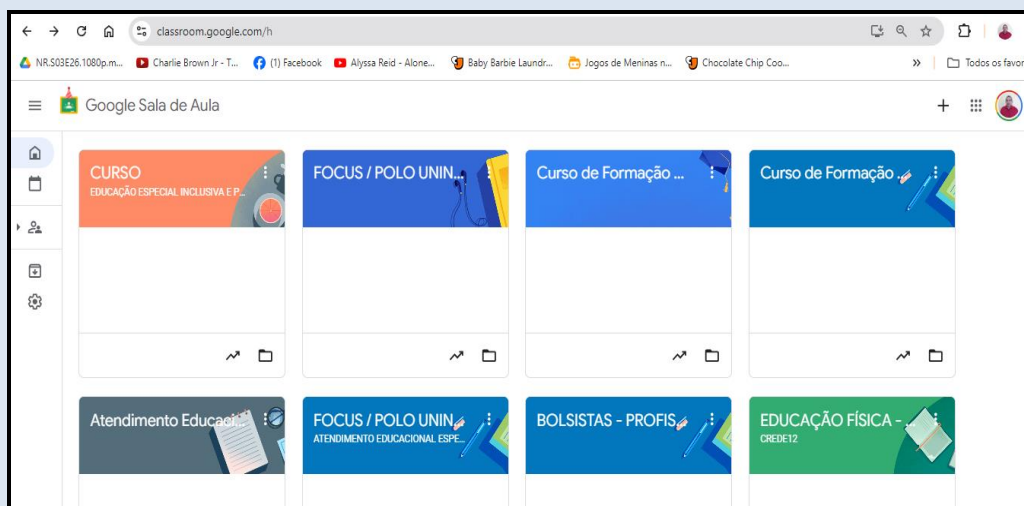
Figura ilustrativa 1- Página de identificação do usuário



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A ferramenta tem como base a criação de uma plataforma open-source robusta e com diversos apetrechos de aprendizagem e gerenciamento acadêmico, constituindo-se como um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Figura ilustrativa 2- Página Ambiente Virtual da Aprendizagem

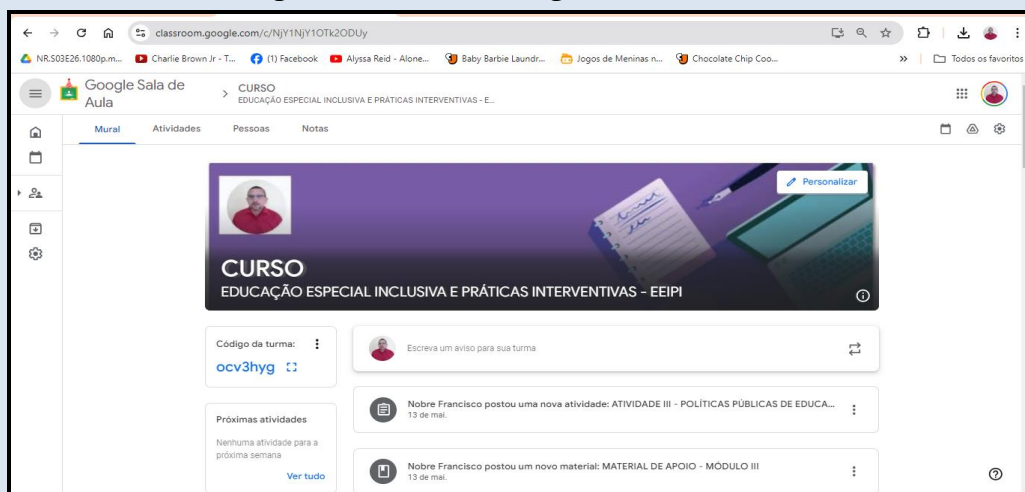


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Aos cursistas foram disponibilizadas orientações que tiveram como premissa auxiliar os/as professores (as), no “curso Educação Inclusiva e práticas pedagógicas interventivas”, durante as primeiras etapas de acesso ao Ambiente Virtual da Aprendizagem - AVA da Google Classroom. Essas orientações foram fundamentais para garantir que todos os cursistas consigam realizar o acesso à plataforma com sucesso e, dessa forma, aproveitar ao máximo os recursos e conteúdos disponibilizados. Para tanto, os participantes precisaram seguir cuidadosamente cada etapa das instruções fornecidas, assegurando que compreendam todo o processo e, assim, possam acessar a plataforma do curso sem dificuldades.

Aos mesmos, inscritos no referido curso, foi disponibilizado o link <https://classroom.google.com/c/njy1njy1otk2oduy?cjc=ocv3hyg>, no qual ao utilizar, será direcionada a página de acesso do curso para estarem inserindo a identificação do usuário (as respectivas identificações serão os emails dos cursistas que foram cadastrados no momento da inscrição), conseqüentemente iniciando a jornada de estudos.

Figura ilustrativa 3 - Página inicial do curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4. ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO CURSO

A Matriz do curso foi organizada a partir de escuta aos professores dos anos iniciais da EEF Terra dos Monólitos, onde foram percebidas suas necessidades formativas, levando em consideração suas inquietações, demandas e a realidade vivenciadas naquele contexto educacional. Para mais, conforme sugerido pelos professores, as vivências foram conduzidas no formato presencial, conforme cronograma de datas apresentado anteriormente.

Na primeira vivência, módulo I, “introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA / Google Classroom”, com carga horária de 10h, foi feita a apresentação do curso, além de orientações a respeito do acesso a plataforma, disponibilização do cronograma para cumprimento das atividades e como se dará a aplicação de Fóruns e atividades, ressaltando como esses elementos interativos seriam fundamentais para o engajamento e a troca de conhecimentos entre os participantes.

A segunda vivência, módulo II, “concepções, princípios e fundamentação da Educação Especial Inclusiva”, com carga horária de 20h, contextualizou os aspectos fenomenológicos da Educação Especial ao longo da história, com ênfase no contexto educacional brasileiro. Durante esse módulo, foi abordado diferentes marcos históricos significativos que moldaram as diretrizes de integração e inclusão nas escolas brasileiras, enfatizando como as políticas públicas e as práticas pedagógicas foram adaptadas para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

No terceiro encontro, módulo III, a unidade temática aportou às políticas públicas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, constituída de carga horária de 20h, com ênfase nas políticas públicas inclusivas do Brasil, entre elas, a Lei Brasileira da

Inclusão – LBI que garantem direitos e promove a inclusão plena de pessoas com deficiência na sociedade e a Política Nacional de Educação Especial – PNEE que traça diretrizes para a inclusão e suporte de estudantes com necessidades especiais na estrutura educacional brasileira. A discussão visou não apenas compreender o conteúdo dessas políticas, mas também avaliar sua aplicação prática no contexto atual das escolas brasileiras e os impactos que têm sobre a realidade educacional do país.

O encontro referente ao módulo IV teve como tópico - Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, carga horária de 10h, com o propósito de contextualizar o processo de desenvolvimento escolar, diagnóstico e prevalência. O encontro também se dedicou a discutir em profundidade as diversas práticas pedagógicas inclusivas, promovendo estratégias educativas que atendam de maneira efetiva as necessidades únicas de cada estudante no espectro, garantindo, assim, um ambiente de aprendizagem acessível e inclusivo.

O módulo V tratou de forma abrangente a temática da Deficiência Intelectual – DI e da Deficiência Auditiva – DA, oferecendo uma carga horária de 20 horas. O estudo destacou, de maneira detalhada, aspectos cruciais como os conceitos e as concepções que são fundamentais para o entendimento dessas deficiências. Além disso, abordou métodos específicos de ensino e estratégias de aprendizagem que são eficazes na escolarização de pessoas com deficiência intelectual, proporcionando uma análise cuidadosa sobre como avaliar o progresso educacional dessas pessoas, considerando suas necessidades únicas. No que diz respeito à deficiência auditiva, o foco se estendeu às condicionalidades específicas que influenciam os aspectos linguísticos, oferecendo uma compreensão mais profunda sobre como essa deficiência impacta a comunicação e o aprendizado dessas pessoas afetadas.

Na sexta vivência, módulo VI, a unidade temática voltou-se para o planejamento educacional e práticas colaborativas, com carga de 20h, pontuando a sua importância no processo de ensino/aprendizagem. Na ocasião, os estudos dão ênfases aos planejamentos educacionais individualizados, que são essenciais para atender às necessidades específicas de cada estudante, adaptando o ensino às suas individualidades e as práticas colaborativas (co-ensino, bidocência), que promovem a sinergia entre educadores, possibilitando trocas de experiência e conhecimento, enriquecendo assim o ambiente educacional.

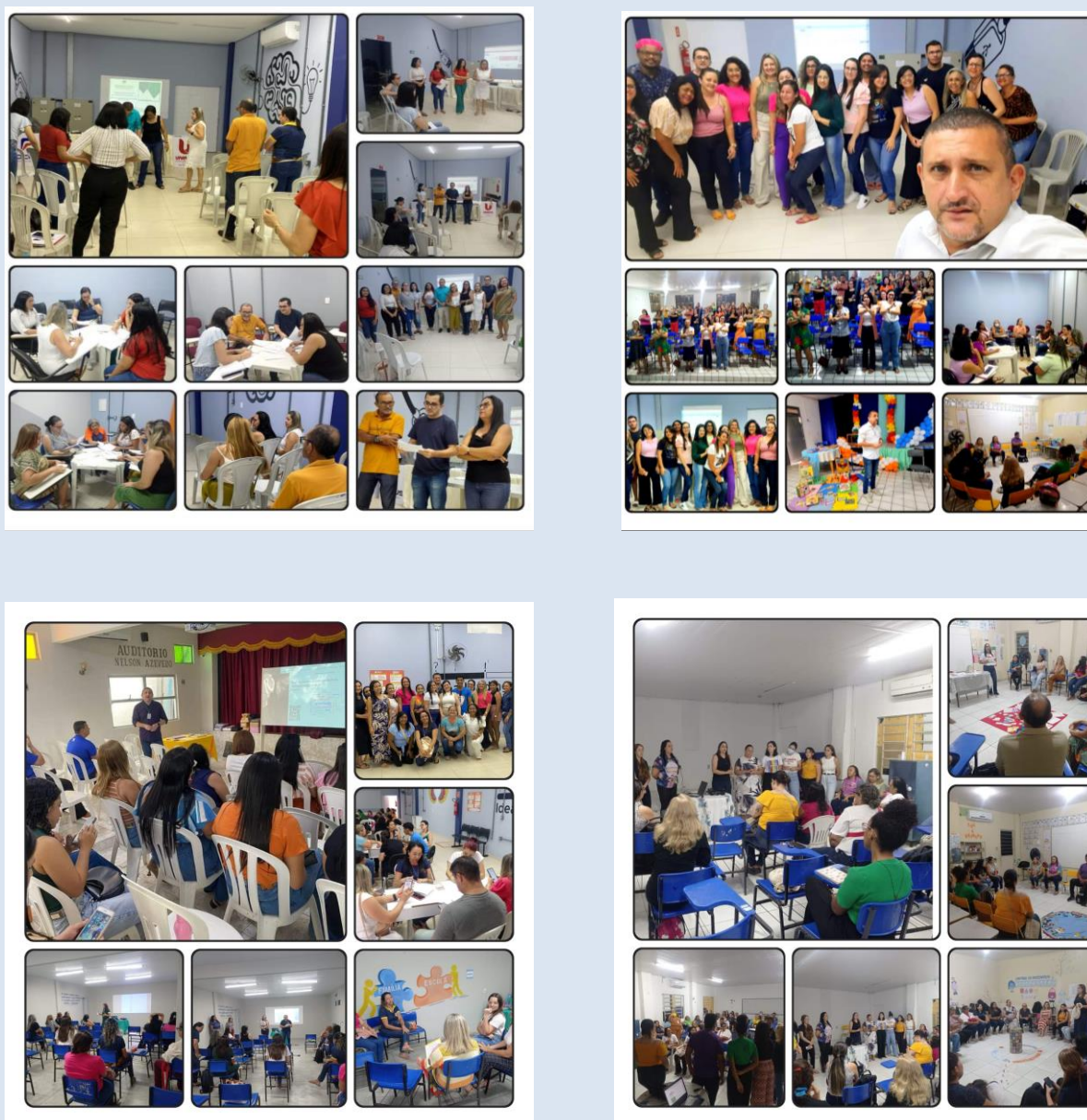
O sétimo encontro, módulo VII, trouxe o fechamento das temáticas estudadas, com carga horária de 20h, abordando as práticas pedagógicas inclusivas interventivas oportunizando aos professores conhecer propostas que podem contribuir com fazer docente para serem desenvolvidas em sala de aula com estudantes público da Educação Especial.

Tabela 1 – Organização da matriz curricular

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERVENTIVAS	
MÓDULO I: INTRODUÇÃO AO AMBIENTE VIRTUAL – CLASSROOM (10H)	
- Apresentação utilização Plataforma Classroom - Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA - Disponibilização do cronograma para cumprimento das atividades. - Aplicação de Fóruns: Dúvidas sobre utilização do AVA.	
MÓDULO II: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA (20H)	
- Marcos legal da Educação Especial Inclusiva. - Educação Especial: saberes e práticas da inclusão. - Educação Especial e Inclusiva: desafios para a construção do direito à educação. - Processo de aprendizagem da pessoa com deficiência.	
MÓDULO III: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA (20H)	
- Políticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. - Política Nacional da Educação Especial Inclusiva – PNEEI. - Lei brasileira de inclusão (Estatuto da pessoa com deficiência).	
MÓDULO IV: TRANSTORNO NO ESPECTRO DO AUTISMO - TEA (10H)	
- Autismo – Concepções, diagnósticos e prevalência. - Os níveis de suporte e o processo de aprendizagem escolar.	
MÓDULO V: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – DI / DEFICIÊNCIA AUDITIVA - DA (20H)	
- Conceitos e concepções de deficiência intelectual. - Ensino, aprendizagem e avaliação na escolarização da pessoa com deficiência intelectual. - Conceitos e concepções de deficiência auditiva. - Condicionais relacionadas aos aspectos linguísticos da pessoa com deficiência auditiva.	
MÓDULO V: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E PRÁTICAS COLABORATIVAS (20H)	
- Planejamento Educacional Individualizado - PEI e Plano de Transição. - Práticas colaborativas - co-ensino, aprendizagem colaborativa.	
MÓDULO VII: INTERVENÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS (20H)	
- Processos de ensino e aprendizagem em Educação Especial e Inclusiva. - Tecnologias e tecnologia assistiva na aprendizagem de estudantes com deficiência. - Aspectos educacionais na prática interventiva.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Figura ilustrativa 4 – Registros fotográficos das vivências do curso



*Segue link de vídeo produzido - LINK PROTÓTIPO PRODUTO EDUCACIONAL
<https://www.youtube.com/watch?v=eR7Ub9jcsT4&t=9s>

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas e os processos formativos de educadores para a Educação Inclusiva são aspectos fundamentais no contexto educacional contemporâneo, uma vez que existe uma demanda crescente de alunos com necessidades educacionais especiais que independentemente de suas habilidades, características ou necessidades, devem ter acesso a uma Educação de qualidade dentro do sistema regular de ensino. Para que esse objetivo seja alcançado, é essencial que os profissionais da Educação estejam devidamente preparados para atender a diversidade dos alunos em seus mais diversos ambientes de aprendizagens.

Neste sentido, a proposta do “curso de formação continuada em Educação Inclusiva e práticas pedagógica interventivas” pode contribuir com as práticas educacionais dos profissionais envolvidos, uma vez que consisti em momentos de estudos, discussões e socialização do fazer pedagógico docente superando as lacunas deixadas pela formação inicial, bem como a garantia da continuação dos estudos, capacitando- lhes para atuarem juntamente as necessidades educacionais especiais dos aprendentes.

Libâneo (2004, p.78) destaca que:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz.

Por fim, diante da especificidade do tema, percebe-se que os profissionais da Educação necessitam de capacitação para estarem atuando diante da demanda trazida pela inclusão escolar, uma vez que, a nosso ver, à luz das suspeições, enquanto uma das nossas preocupações/questões norteadoras, parece-nos estar havendo descompassos entre as ações de idealização/implementação e manutenção no ensino voltado para a Educação Especial Inclusiva e para a formação desses profissionais para atender a essa demanda crescente.

É válido ainda considerar que é necessário cada vez mais investir na formação dos profissionais da Educação, pois ao terem acesso a espaços de aprendizagem, de (re) construção de conhecimentos, de ensino e pesquisa e de reflexão de suas práticas, na busca de propor mudanças significativas na sua realidade escolar, estarão adquirindo novos conhecimentos que serão efetivados nos ambientes de aprendizagens junto aos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta e Ghedin, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez Ed. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: D. RODRIGUES (Ed.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Lisboa: Porto. Editora, 2001.