

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO”  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Câmpus de Presidente Prudente – SP

GISELE GONÇALVES DE CARVALHO

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO:**  
possibilidades e desafios para os professores da Rede  
Estadual de Educação do Espírito Santo

PRESIDENTE PRUDENTE – SP  
2022



GISELE GONÇALVES DE CARVALHO

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A  
EDUCAÇÃO:** possibilidades e desafios para os  
professores da Rede Estadual de Educação do Espírito  
Santo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

C331p

Carvalho, Gisele Gonçalves de

Práticas Inclusivas para a Educação : possibilidades e desafios para os professores da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo / Gisele Gonçalves de Carvalho. -- Presidente Prudente, 2022

110 p. : il., tabs. + projeto + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Educação Especial. 2. Ensino Colaborativo. 3. Desenho Universal para a Aprendizagem. 4. Formação de professores. I. Título.

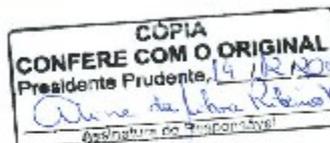
Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GISELE GONÇALVES DE CARVALHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

Aos 31 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GISELE GONÇALVES DE CARVALHO, intitulada **PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO: Possibilidades e desafios para os professores do ensino comum da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). MARIA CÂNDIDA SOARES DEL MASSO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas – IEP3 / PROFEI/Unesp Presidente PrudenteSP, Prof. Dr. EDUARDO GALHARDO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia Clínica / PROFEI/Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis, Prof. Dr. FÁBIO ARLINDO SILVA (Participação Virtual) do(a) Instituto de Educação e Pesquisas em Práticas Pedagógicas – IEP3 - UNESP / UNESP - Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas - São Paulo / SP. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof(a). Dr(a). MARIA CÂNDIDA SOARES DEL MASSO



Dedico esse trabalho especialmente à minha irmã Cleide Gonçalves de Carvalho que foi minha maior incentivadora a ingressar no processo seletivo do PROFEI, sem ela eu não teria dado nem o primeiro passo. Cleide, cada linha deste trabalho foi escrito pensando no quanto você foi importante nessa trajetória.

Dedico também ao meu marido, Vagner Lúcio da Silva Moraes e minha filha, Ana Luiza Gonçalves Moraes que sempre estiveram ao meu lado dividindo comigo os desafios e alegrias do percurso que me trouxe até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tamanha fidelidade e graça, por me sustentar nos momentos em que nem eu mesma acreditava que iria conseguir.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva –PROFEI que me possibilitou avançar na busca pelo aprendizado.

Ao meu pai José e minha mãe Ivani (*In memoriam*) por sempre investirem em meus estudos e acreditarem em meu potencial.

Ao meu marido Vagner e minha filha Ana Luiza por tanto amor, apoio, paciência e compreensão nos momentos que precisei ser omissa para me dedicar ao curso.

À minha irmã, Cleide, por ser minha maior incentivadora. Você é minha inspiração de determinação, garra e resiliência.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Candida Soares Del-Masso que com sua empatia e carisma me fizeram acreditar que seria possível e foi. Gratidão pela paciência, carinho, serenidade e ensinamentos.

Aos membros avaliadores da banca Prof. Dr. Eduardo Galhardo e Prof. Dr. Fábio Arlindo Silva por cada apontamento que contribuíram de forma indescritível e imensurável para o enriquecimento do meu trabalho.

Aos integrantes do GEPIS por todo ensinamento compartilhado.

A toda coordenação e professores do PROFEI pelo desenvolvimento e execução do programa que muito contribuiu para que eu saísse da inércia e adquirisse o embasamento necessário para tornar minhas aulas mais inclusivas.

Aos meus amados Adnael Belfort, André Gonçalves, Gleice Lopes, Shirley Canholato, Adriana Martins, Simone de Jesus, Karla Sampaio, Ricardo César, Pedro Sant’Ana Deise Reis por cada palavra de incentivo e torcida em cada etapa.

À minha amiga Fernanda Scandian, minha “Miss Tecnologia”, que não me deixou desistir logo no primeiro obstáculo.

Aos meus amigos Amanda e Augusto por cada minuto de dedicação e por não medirem esforços em me ajudar no processo seletivo e além dele.

À querida amiga Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Alves por ser um suporte fundamental nessa jornada, por toda paciência e positivismo.

À minha pedagoga Cida pelo auxílio nos momentos de dúvidas.

À amiga Rayssa pela gentileza e empatia socorrendo-me no final de semana com minhas dúvidas.

Aos meus sobrinhos, meu irmão Arilson, meus sogros, cunhados e cunhadas, minha madrasta Júlia e todos os amigos e familiares que se alegraram e torceram por mim.

Aos meus amigos TOP do PROFEI que tornaram essa árdua caminhada mais leve. Como foi prazeroso dividir cada momento com vocês! Maciel, obrigada por tamanha disponibilidade em compartilhar seu conhecimento. Dani, o que seria de minha caminhada no PROFEI sem você? Obrigada pela parceria e por intermediar para que a Prof<sup>a</sup>. Cândida me orientasse. Renan, impossível descrever e agradecer o quanto o convívio com você me fez crescer. Michelle, sua alegria e simpatia foram um destaque à parte nessa caminhada. Raquel, se eu pudesse usar apenas uma palavra para te descrever seria sabedoria e agradeço por dividi-la conosco. Ísis, companheirismo foi o seu lema durante todo o curso e não tenho como agradecer por tudo que fez por mim. Rose, obrigada por cada risada e demonstração de fé e perseverança. Bianca, meu equilíbrio, a doçura e calma que o grupo precisava.

Também não posso deixar de mencionar minhas queridas companheiras de jornada Júlia e Jorgeane pela grande parceria que desenvolvemos.

À minha ex-diretora Cenira e às atuais diretoras, Vanilda e Geovanna pelo apoio nessa trajetória. Muito obrigada pela compreensão e empatia!

À todas as colegas do AEE da E.E.E.F.M. Zuleima Fortes Faria, especialmente à Flávia por toda assessoria.

Ao superintendente da SRE – Vila Velha, Gison e à Renata, técnica pedagógica do Cefope, por toda atenção e suporte dispensados no desencadear da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa que possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos amados irmãos da 4<sup>a</sup> Igreja Batista em Guarapari que me sustentaram em oração.

Por fim, mas não menos importante, à Regina, irmã da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Cândida Soares Del-Masso por, assim como Dani, ter intercedido por mim junto à mesma para que eu tivesse o privilégio de ser sua orientanda.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

E sabemos que todas as coisas contribuem juntamente para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que são chamados por seu decreto. (Rm, 8, 28)

CARVALHO, Gisele Gonçalves de. **Práticas Inclusivas para a Educação:** possibilidades e desafios para os professores da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

## RESUMO

Diante dos desafios que permeiam o cotidiano dos professores da sala comum frente ao atendimento de estudantes Público-alvo da Educação Especial, esta pesquisa, de cunho qualitativo, realizada nas Escolas de Ensino Fundamental I e II da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, com recorte no município de Guarapari, analisou, por meio de roteiro de entrevista semiestruturada, quais têm sido as estratégias utilizadas por eles, bem como observar suas dificuldades, apontando possibilidades de efetivação da inclusão tendo o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem como ferramentas importantes nesse processo. A seleção dos participantes foi feita utilizando a Tabela de Números Equiprováveis proposta por Santos. Cinco escolas compuseram o espaço amostral de onde sorteamos 30% de seus professores da sala comum, totalizando 25 profissionais convidados. Como apenas uma escola possui Ensino Fundamental I, os cinco professores dessa modalidade foram convidados diretamente a participarem da pesquisa, não passando pelo sorteio. Dos trinta professores, apenas doze aceitaram participar. A análise dos resultados foi organizada em quatro categorias principais conforme a descrição de Bardin, a saber: Categoria 1 – Formação na área de Educação Especial e Inclusiva; Categoria 2 – Concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva; Categoria 3 – Práticas Pedagógicas; Categoria 4 – Atuação Colaborativa. Os resultados apontaram a necessidade de formação continuada voltada aos professores da sala comum que possa auxiliá-los no atendimento satisfatório e inclusivo dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial. Com isso, propomos como produto educacional um curso de formação de professores baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem e no Ensino Colaborativo.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Ensino Colaborativo. Desenho Universal para a Aprendizagem. Formação de Professores.

CARVALHO, Gisele Gonçalves de. **Práticas Inclusivas para a Educação:** possibilidades e desafios para os professores da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

### **ABSTRACT**

Faced with the challenges that permeate the daily lives of teachers in the common classes when dealing with Special Education students, this research, of a qualitative nature, carried out in Elementary Schools I and II of the State Teaching Network of Espírito Santo, in the city of Guarapari, analyzed, through a semi-structured interview script, which strategies have been used by them, as well as observing their difficulties, pointing out possibilities of effective inclusion with Collaborative Teaching and Universal Design for Learning as important tool in this process. The selection of participants was made using the Table of Equiprobable Numbers proposed by Santos. Five schools made up the sample space from which we drew 30% of their common class teachers, totaling 25 invited professionals. As only one school has Elementary School I, the five teachers of this modality were invited directly to participate in the research, not going through the draw. Of the thirty teachers, only twelve agreed to participate. The analysis of the results was organized into four main categories according to Bardin's description, namely: Category 1 – Training in the area of Special and Inclusive Education; Category 2 – Conceptions of Special Education and Inclusive Education; Category 3 – Pedagogical Practices; Category 4 – Collaborative Action. The results pointed to the need for continuing education aimed at teachers in the common class that can help them in the satisfactory and inclusive service of the Target Public of Special Education students. With this, we propose as an educational product a teacher training course based on Universal Design for Learning and Collaborative Teaching.

**Keywords:** Special Education. Collaborative Teaching. Universal Design for Learning. Teacher training.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Distribuição da carga horária docente por área de deficiência em escolas de período parcial.....	26
<b>Quadro 2</b> – Distribuição da carga horária docente na área de deficiência em escola de período integral .....	27
<b>Quadro 3</b> – Organização do Planejamento Pedagógico.....	28
<b>Quadro 4</b> – Organização do Planejamento Pedagógico.....	29
<b>Quadro 5</b> – Modalidades de Atendimento na Educação Especial .....	30
<b>Quadro 6</b> – Cursos Ofertados.....	55
<b>Quadro 7</b> – Categoria dos Cursos Ofertados .....	57
<b>Quadro 8</b> – Quantidade de Cursos Ofertados para Guarapari .....	58
<b>Quadro 9</b> – Categoria dos Cursos Ofertados para Guarapari .....	59
<b>Quadro 10</b> – Caracterização dos Participantes .....	63

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Desenho Universal para a Aprendizagem .....	37
<b>Figura 2</b> – Currículo.....	38
<b>Figura 3</b> – Concepção sobre inclusão .....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEFOPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ES	Espírito Santo
ERE	Ensino Remoto Emergencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEAPIE	Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCA	Professor Coordenador de Área
PL	Planejamento
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SEDU	Secretaria de Educação
SEDU-ES	Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
SRE	Superintendência Regional de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 OBJETIVO DA PESQUISA .....	19
<b>2 MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: SEU HISTÓRICO .....	24
2.2 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	32
2.3 ESTRATÉGIA DE AÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA PARA INCLUSÃO .....	34
2.4 ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE VENCER OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO .....	44
2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ESPÍRITO SANTO .....	51
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>61</b>
3.1 UNIVERSO DE PESQUISA .....	61
3.2 PARTICIPANTES .....	61
3.3 MATERIAIS E MÉTODOS.....	67
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	68
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS .....	68
3.6 ASPECTOS ÉTICOS.....	68
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>70</b>
4.1 CATEGORIA 1: FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	70
4.2 CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	75
4.3 CATEGORIA 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	78
4.4 CATEGORIA 4: ATUAÇÃO COLABORATIVA .....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>90</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>98</b>

<b>APÊNDICE A – Classificação de professores por escolas .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas.....</b>	<b>108</b>

## APRESENTAÇÃO

Filha de um pai trabalhador rural que nunca teve condições de estudar por morar em uma comunidade de difícil acesso escolar, crescendo analfabeto e estudando após casado, pois sempre pensou que a educação poderia transformar a vida e, por isso, nos incentivou a estudar; e de uma mãe de família muito carente, que sempre morou na zona rural e que, após o falecimento de sua mãe, ficou responsável por cuidar de seus 11 irmãos, amadurecendo muito rápido devido às responsabilidades. Estudou até a “antiga” quarta série e se tornou professora de escola primária, uma vez que na época não se exigia formação maior. Era de uma inteligência invejável e sempre investiu e apoiou meus estudos.

Sempre moramos na zona rural e a escola era distante, acordava às 5 horas, andava seis quilômetros a pé para chegar à escola e voltava no Sol quente fazendo o mesmo percurso. Era sol, chuva, frio e poeira, mas nunca podia desanimar porque meus pais sempre diziam que através dos estudos eu poderia ter uma vida melhor e ajudar outras pessoas.

Em 2005 participei do vestibular para o curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), onde fui aprovada em primeiro lugar geral. Não foi fácil, pois precisava trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. Tão logo concluí o curso, ingressei na pós-graduação na mesma instituição, recebendo o título de especialista em 2010.

Iniciei minha carreira como professora em 2011, fazendo pequenas substituições na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e, posteriormente, em contrato de designação temporária na Rede Municipal de Ensino da cidade de Orizânia, no mesmo estado.

Quando minha mãe faleceu em 2012, parecia que meu mundo havia acabado ... resolvi sair de Divino, no estado de Minas Gerais e mudar-me para Guarapari no estado do Espírito Santo.

Inicialmente, comecei a atuar em empregos informais, mas nunca desisti de trabalhar com a educação. Aprovada no concurso da Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo, ainda inexperiente, deparei-me com os mais diversos desafios que despontam da profissão, dentre eles o atendimento a estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Por diversas vezes não conseguia ensinar de forma satisfatória os estudantes que demandavam de adaptações ou

metodologias diferenciadas que de fato dessem suporte ao seu aprendizado. Sentia-me impotente e despreparada e sabia que precisava sanar essa precária formação. Não podia permanecer numa zona de conforto sabendo que estava limitando o acesso à aprendizagem de meus estudantes.

Faço esse panorama para contextualizar a trajetória que me trouxe até a busca pela qualificação profissional através do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, uma vez que, anos mais tarde, com uma carreira já consolidada, permanecia com latentes inquietações acerca de como efetivar a inclusão em minhas aulas. Percebia que embora o assunto fosse atraente, muitas vezes não era possível observar o desenvolvimento das habilidades esperadas. Além disso, sentia-me desconfortável com a ideia de promover em minhas aulas apenas a integração dos estudantes PAEE e buscava por capacitação que me permitisse atendê-los devidamente, bem como outros estudantes que embora não se enquadrassem como PAEE, necessitavam de olhar diferenciado para que suas potencialidades fossem exploradas. Era necessário sair da inércia, arregaçar as mangas e assumir as responsabilidades.

Assim, encontrei no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) a oportunidade de sanar parte dessa formação precária e ainda levar a outros profissionais possibilidades de romperem esse paradigma e conseguirem suporte para tornarem suas aulas inclusivas.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), recebeu alterações frente ao cenário da educação brasileira. Até então, na legislação educacional brasileira a educação especial permeava as diferentes modalidades de ensino. Na história das legislações educacionais brasileiras, a LDBEN é a primeira a considerar a educação especial como modalidade de ensino e atribuir a ela um capítulo específico – Capítulo V - da Educação Especial - contemplado pelos artigos 58, 59 e 60 e seus adendos. A saber:

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 portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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. 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 necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Esse importante passo foi fundamental para o despertar de um novo olhar para garantir às pessoas com deficiência o suporte legal necessário para que pudessem usufruir do direito à educação. Além disso, podemos dizer que este marco foi também um passo precursor para a perspectiva da educação inclusiva.

Retomando brevemente a trajetória da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) preconiza que nos artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Reiterando o que foi supracitado acerca da LDBN (BRASIL, 1996) a respeito da Educação Especial, a base para a sua construção foram os pressupostos exarados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil foi um dos 82 signatários, documento esse que fazia com que o país colocasse em prática o sistema inclusivo no prazo de 10 anos. Essa foi uma ação que impactou o sistema de ensino brasileiro orientando que todo o contexto educacional estivesse aberto para receber todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência e/ou outra situação de diversidade e vulnerabilidade.

Em seguida a LDBEN (BRASIL, 1996) é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), documento conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência. No que se refere à Educação, em seu Capítulo IV, Do Direito à Educação, Artigo 27, estabelece que:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

Conforme observamos, tanto na LDBEN (BRASIL, 1996) quanto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), cabe ao poder público a formação dos profissionais da Educação para atuarem junto aos Professores de Atendimento Educacional Especializado, tanto no Ensino Regular em salas de aula comum, como no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A atual legislação vigente no estado do Espírito Santo com foco na Educação Especial prevê que as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo contemplem a formação de profissionais no exercício da profissão quanto a adequada ação pedagógica considerando a diversidade de estudantes em processo de aprendizagem. Assim, independente da modalidade de ensino, há necessidade de que o professor seja preparado para atuar com os estudantes, particularmente com os estudantes público-alvo da educação especial que precisam de todo o aporte para serem efetivamente atendidos nas salas de aula comuns.

Conforme consta de documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2010a), as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Essas legislações corroboram o desenvolvimento e a ênfase de que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. É objetivo do atendimento educacional especializado prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum aos estudantes com deficiência, orientando os sistemas de ensino para garantir a transversalidade das ações da educação especial e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. O AEE deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino, por meio da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização, em salas de recursos multifuncionais. Esse atendimento poderá também ocorrer nos Centros de

Atendimento Educacional Especializado Públicos, assim como naqueles localizados nas instituições sem fins lucrativos e autorizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009).

Esta pesquisa se justifica frente aos muitos problemas que os profissionais se deparam em sala de aula, como despreparo para gerenciar as dificuldades inerentes ao seu cotidiano sendo potencializadas quando trata-se da presença de estudantes com deficiência no contexto escolar. Sabemos, através de evidências empíricas, que existem inúmeros obstáculos e limitações em sala de aula comum no que diz respeito ao atendimento de estudantes com deficiência, sua inclusão e interação com os demais estudantes. Dentre essas situações podemos destacar, por exemplo, a dificuldade de comunicação com estudantes surdos de modo mais direto, sem auxílio de intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para, no mínimo, cumprimentá-lo adequadamente; a dificuldade de compreender as peculiaridades das diferentes síndromes e/ou limitações de cada estudante com deficiência, de modo a conseguir atendê-lo satisfatoriamente; as dificuldades ao adequar atividades para que o estudante com deficiência possa interagir e participar juntamente com seus colegas explorando e valorizando suas potencialidades, habilidades e convívio social.

Com esta pesquisa nossa intenção foi conhecer, analisar e buscar novas práticas com os educadores, por entender a necessidade e a importância da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, o trabalho com o estudante com deficiência para que esse educando consiga estabelecer interação tanto social quanto cognitiva na atividade pedagógica que reproduza maior aproximação e envolvimento entre estudante e professor, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Ampliar o conhecimento e a discussão sobre o tema é um desafio para os educadores, pois incluir não se limita somente ao ambiente da escola, mas a inclusão deve ser pensada num contexto mais amplo, que possibilite aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos no dia a dia e na vida com dignidade e autonomia em sociedade.

## 1.1 OBJETIVO DA PESQUISA

Este estudo teve como objetivo identificar junto aos professores das salas de aula comum do Ensino Fundamental, dos anos iniciais e dos anos finais de escolas da Rede Estadual de Educação de uma cidade do Espírito Santo, como tem sido as

práticas pedagógicas realizadas com os estudantes com deficiência e de que forma elas acontecem, quais as dificuldades enfrentadas e como poderiam ser melhoradas visando o processo de inclusão desses estudantes favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo apontamos como produto educacional o curso de formação continuada voltado especialmente para os professores da sala comum da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, como suporte, visando a compreensão do processo pedagógico aos estudantes com deficiência presentes nesse espaço e possibilitando a articulação de práticas inclusivas que favoreçam sua plena participação e desenvolvimento na construção de seu conhecimento. Desse modo, pretende-se, por meio do curso, que os professores da sala comum consigam articular metodologias para que haja equidade na oferta do currículo e a inclusão dos estudantes com as mais diversas especificidades.

## 2 MARCO TEÓRICO

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) destaca a questão do ensino em salas de aula inclusivas, pela qual sugere a construção de um projeto pedagógico e de ações que possam ser utilizadas visando garantir a igualdade de todos os estudantes. Apesar de inúmeros levantamentos bibliográficos relacionados com a Inclusão, ainda existem situações para as quais não há respostas no que se refere aos problemas e dificuldades correlacionados entre estudantes com deficiências e as práticas pedagógicas que são utilizadas nas salas de aula comum.

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), que no seu Capítulo V define educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, observamos a importância e a necessidade de capacitar os professores, principalmente os professores da rede pública, em relação ao trabalho desenvolvido com a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar. Essa capacitação, com o objetivo de proporcionar melhor relação com os estudantes com deficiência, visa, principalmente, preparar os professores quanto ao processo de aprendizagem e necessidades adaptativas demandadas pelos estudantes com deficiência. Assim, percebemos, de fato, a necessidade de formação para a realização de boas práticas e de formação qualificada de forma a envolver os estudantes e ter estratégias diversificadas para atendê-los.

Em relação à formação na área da educação especial no estado do Espírito Santo se, por um lado, cabe-nos pensar a formação continuada do educador no sentido de mediar situações de aprendizado com qualidade social para todos os estudantes, inclusive aqueles que demandam apoios de diferentes naturezas, por outro lado, também os profissionais docentes e da área pedagógica deverão ter em seus cursos de formação conteúdos específicos, que garantam a possibilidade de mediação junto aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. A inclusão é um desafio de melhoria da qualidade da educação básica para que os estudantes, com e sem deficiência, possam exercer o direito à educação em sua plenitude, sendo indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças, às demandas e à diversidade escolar.

Quando pensamos em inclusão não devemos pensar em um determinado estudante e, sim, em como ensinar o currículo de forma que atenda a todos os

estudantes. Esses procedimentos e materiais do contexto pedagógico são destacados por Nunes e Madureira (2015) ao citarem os apontamentos de Meyer, Rose e Gordon (2014), ressaltando favorecimento do aprendizado de todos os estudantes. As autoras defendem que a inclusão escolar busca corresponder às carências de todos os estudantes de modo que haja acolhimento dos desses e que favoreça sua ativa participação nas atividades propostas em sala de aula. Isso sugere que as escolas precisam reestruturar seus papéis e repensar suas metodologias de modo que seja garantido o aprendizado de todos. De acordo com Zerbato e Mendes (2018), existem estratégias que podem ser utilizadas com os estudantes e que estão previstas nas propostas apresentadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) das quais podemos destacar: uso de tecnologias, ensino expositivo, outras atividades em sala de aula, avaliação e suportes adicionais, procedimentos que podem proporcionar bom aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes favorecendo a educação inclusiva. As pesquisadoras ainda apontam que, além de uma atividade pensada para todos, a inclusão exige entrosamento eficaz entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro de uma visão colaborativa, pois isso converge para um único objetivo que é o desenvolvimento de estratégias de ensino acessíveis para o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes nas salas de aula comuns.

De acordo com Nunes e Madureira (2018), a proposta do DUA deve criar oportunidades e estratégias que possam viabilizar as ações com a metodologia utilizada e as práticas para oportunizar a aprendizagem dos estudantes PAEE. A proposta tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino e aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, para que seja elaborado de forma mais justa e aprimorada para avaliar o progresso de todos os estudantes. De acordo com o DUA, os materiais elaborados poderão ser utilizados de forma conjunta para todos da sala de aula comum, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento de todos os estudantes. Interessante destacarmos que o que antes se propunha a oferecer materiais diferenciados apenas para alguns, com o DUA se propõe utilizá-los para todos na medida em que se fizer necessário.

Sabemos que ainda é um desafio incluir todos nas escolas em sala de aula comum com ambientes favoráveis de forma que possam aprender. Nesse sentido, o DUA tem como objetivo fortalecer essa aprendizagem com elaboração de estratégias

para acesso de todos os estudantes. Na perspectiva de Pletsch e Souza (2021, p. 20-21), o DUA:

Possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva. Essa perspectiva expressa a preocupação com o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais voltadas à pluralidade de sujeitos do conhecimento. Suas orientações advêm de diversos estudos que englobam o planejamento, a avaliação, o ambiente e os recursos que auxiliam no desenvolvimento de ações educacionais, sejam eles didáticos ou tecnológicos.

Usar o DUA como proposta de prática inclusiva possibilita que todos os estudantes tenham acesso ao currículo, sendo esses PAEE ou não.

Muitos educadores não possuem formação adequada para realizarem atividades com esse público, dificultando a execução de ações necessárias para que realmente possam atingir as habilidades propostas dentro do ano de escolaridade. As práticas inadequadas não permitem que os estudantes com deficiência tenham o mesmo desempenho dos demais estudantes que estão inseridos na turma.

Somado a proposta do DUA, um aspecto importante a se considerar é o Ensino Colaborativo que vem ao encontro de ações favoráveis a todos os estudantes. Conforme destacam Vilaronga e Mendes (2014, p.139, 142):

Para uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais [...].

O ensino colaborativo traz à tona o senso de compreensão que todos os estudantes pertencem à escola e que todos devem trabalhar cooperativamente para que haja sucesso no ensino e aprendizagem do corpo discente.

Para a condução de nosso estudo, abordamos a concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva a partir de documentos nacionais que foram a base para as ações no estado do Espírito Santo e, posteriormente, a partir dos documentos legais do estado, apresentando como é realizada a Educação Especial e Educação Inclusiva. Abordamos, igualmente, as concepções de DUA e de Ensino Colaborativo, ambos subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa.

## 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: SEU HISTÓRICO

A Educação Especial no estado do Espírito Santo tem sua trajetória iniciada em 1995, conforme cita Vieira (2018), a partir do ingresso da referida pesquisadora na carreira na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES) no mesmo ano de 1995, no deslançar da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que começava a ser implantada no estado. Ao longo dos anos a pesquisadora acompanhou e participou de marcos importantes para a implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no estado do Espírito Santo. Entre esses marcos, Vieira (2018) resalta os movimentos políticos que nortearam as ações no estado como o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) que, dentre outras ações, regulamentou a dupla matrícula dos estudantes PAEE nas escolas; a criação da Subgerência de Educação Especial dentro da Secretaria de Educação (SEDU) em 2007; “[...] em 2008, iniciou-se a elaboração do documento de Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino” (VIEIRA, 2018, p. 23); a Resolução nº 2.152/2010 (ESPÍRITO SANTO, 2010b) que vem regulamentar o atendimento e ensino para estudantes PAEE e a Lei Estadual nº 9.620/2011 (ESPÍRITO SANTO, 2011a) que garante “[...] o direito de matrícula às pessoas com deficiência nas escolas públicas estaduais mais próximas de suas residências, independentemente da existência de vagas ou lista de reserva” (ESPÍRITO SANTO, 2011a).

Atualmente a Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo é regulamentada por bases legais em níveis federais e estaduais na perspectiva da educação inclusiva. Atendendo à proposta da LDBEN, a Educação Especial no referido estado é realizada de maneira transversal em todos os níveis da Educação Básica, organizada da seguinte forma: a SEDU disponibiliza profissionais especialistas na Educação Especial em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino

a fim de atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE. Os professores que atuam na rede possuem formação específica ou especialização em Educação Especial, acrescidas de cursos de formação continuada como pré-requisitos para atuar nos diferentes segmentos da Educação Especial, como é o caso, por exemplo, de professores que atuam com educandos cegos ou com baixa visão. Tais profissionais precisam ter cursos específicos em Deficiência Visual. O mesmo acontece com as demais deficiências e as altas habilidades/superdotação.

A SEDU-ES não oferta concursos públicos para o cargo de professor MAPA<sup>1</sup> especialista em Educação Especial, portanto, todos os profissionais em exercício são contratados sob o regime de designação temporária, para a educação inclusiva esse fator torna-se relevante se pensarmos na rotatividade de profissionais nas escolas que gera ausência de sentimento de pertencimento e também possível descontinuidade de desenvolvimento de trabalhos.

Um marco importante para a Educação Especial no estado do Espírito Santo se deu em 2021, mediante a publicação da Portaria nº 148-R (ESPÍRITO SANTO, 2020a), da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo “[...] foi normatizada a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar - NEAPIE” (ESPÍRITO SANTO, 2021). No texto do documento é apontado que:

Art. 2º - Os NEAPIE são estruturas de apoio à implementação de políticas de educação inclusiva, atuando como parceiros no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas estaduais, por meio da oferta de capacitação aos profissionais da educação e produção de materiais visando garantir um trabalho inclusivo de qualidade aos estudantes público-alvo da Educação. (ESPÍRITO SANTO, 2021a).

Com relação a atuação dos referidos Núcleos, cada um deles é subordinado à sua Superintendência Regional de Educação (SRE) tendo como responsabilidades:

Art. 11 - Cabe aos NEAPIE:  
I- elaborar o Plano de Ação e o Plano Anual de Trabalho, com base nas diretrizes emanadas da Unidade Central da SEDU;  
II- elaborar o Regimento Interno, com base nas diretrizes emanadas da Unidade Central da SEDU;  
III- reportar-se ao Superintendente Regional de Educação como chefia imediata, nos termos da legislação vigente do servidor público estadual, e no que tange ao planejamento e execução do Plano Anual

---

<sup>1</sup> MAPA é um código conforme o Artigo 15: MA é do magistério e PA é da função docente.

de Trabalho e seus desdobramentos ao longo do ano, no que se refere a materiais, deslocamento de equipe, solicitações de contratação/dispensa de profissionais, dentre outros assuntos correlatos (ESPÍRITO SANTO, 2021a).

Desse modo, torna-se mais articulado o trabalho a ser desenvolvido, uma vez que os NEAPIE serão intermediadores de formações e informações entre a SEDU, SRE e escolas.

Além do Pedagogo, atuam nos NEAPIE professores especializados nas diversas áreas da Educação Especial podendo esses profissionais serem efetivos ou contratados em caráter de designação temporária. Em ambos os casos os profissionais passam por um processo seletivo. Já no âmbito estrutural das escolas estaduais de Ensino Fundamental do município de Guarapari, todas dispõem de salas de recursos multifuncionais (SRM) equipadas com computadores, impressoras e os mais variados recursos pedagógicos. As salas de aula comum podem contar com apoio de *datashow*, televisores e rede de internet, o que facilita a preparação de aulas diferenciadas e capazes de atender equitativamente todos os estudantes.

Quanto à carga horária dos professores especializados em Educação Especial que atuam nas escolas tanto de forma colaborativa quanto nas salas de recursos multifuncionais, prioriza-se a organização transversal de modo a possibilitar maior abrangência no atendimento aos educandos, bem como suporte aos professores regentes da sala comum. Os Quadros 1, 2, 3, 4 e 5 a seguir apresentam as divisões de carga horária de cada profissional da Educação Especial e o número de estudantes por ele atendidos em cada modalidade de ensino da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

**Quadro 1** – Distribuição da carga horária docente por área de deficiência em escolas de período parcial

PROFESSOR DE AEE POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA	DISTRIBUIÇÃO CARGA HORÁRIA – Nº DE ESTUDANTES			
	10h/seman a	16h/seman a	25h/seman a	40h/seman a
VISUAL – Baixa visão	01	02 a 03	04 a 08	09 a 12
VISUAL – Cegueira	–	01	02 a 04	05 a 08
AUDITIVA	01	02 a 03	04 a 08	09 a 12

PROFESSOR DE AEE POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA	DISTRIBUIÇÃO CARGA HORÁRIA – Nº DE ESTUDANTES			
	10h/seman a	16h/seman a	25h/seman a	40h/seman a
INTELECTUAL/TGD	01	02 a 03	04 a 07	08 a 12
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	01	02 a 08	10 a 16	15 a 32

Fonte: (ESPÍRITO SANTO, 2022).

O Quadro 1 apresenta a distribuição de carga horária e número de estudantes atendidos pelos professores especializados de acordo com cada área de atendimento nas escolas de tempo parcial, ou seja, escolas regulares cuja permanência do estudante na escola é de apenas um turno.

**Quadro 2** – Distribuição da carga horária docente na área de deficiência em escola de período integral

PROFESSOR DE AEE POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA	DISTRIBUIÇÃO CARGA HORÁRIA – Nº DE ESTUDANTES		
	16h/semana	25h/semana	40h/semana
VISUAL – Baixa visão	01	02 a 03	04 a 08
VISUAL – Cegueira	–	01	02 a 04
AUDITIVA	01	02 a 03	04 a 08
INTELECTUAL/TGD	01	02 a 03	04 a 07
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	01	02 a 08	10 a 16

Fonte: (ESPÍRITO SANTO, 2022).

No Quadro 2 observamos a distribuição de carga horária e número de estudantes atendidos pelos professores especializados de acordo com cada área de atendimento nas escolas de tempo integral, ou seja, escolas regulares com carga horária ampliada para sete horas diárias. Em ambos os casos essa carga horária é dividida entre os atendimentos feitos no contraturno na sala de recursos multifuncionais assim como na sala de aula comum de forma colaborativa.

**Quadro 3 – Organização do Planejamento Pedagógico**

FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE AEE	CARGA HORÁRIA/AULAS/PL*			
	10h/semanais	16h/semanais	25h/semanais	40h/semanais
ATENDIMENTO AOS ALUNOS NA SALA DE RECURSOS	04 aulas	04 aulas	08 aulas	12 aulas
PLANEJAMENTO INDIVIDUAL E JUNTO AO PROFESSOR CLASSE COMUM	03 PL	05 PL	07 PL	11 PL
TRABALHO COLABORATIVO NA SALA REGULAR	03 aulas	07 aulas	10 aulas	17 aulas

Fonte: (ESPÍRITO SANTO, 2022).

\* Planejamento (PL).

O Quadro 3 apresenta a organização dos horários de planejamento individual e coletivo, bem como a distribuição das aulas nas salas de recursos multifuncionais, de maneira complementar ou suplementar, no contraturno da matrícula do estudante na sala de aula comum. A quantidade de horas semanais trabalhadas varia de acordo com o número de estudantes atendidos, como apontado nos Quadros 1 e 2 supracitados. Destacamos, no entanto, que os estudantes atendidos podem estar em séries e/ou turnos distintos, sendo necessária adequação da carga horária de forma verticalizada para conciliar tais atendimentos. Para que ocorram os ajustes deve haver compatibilidade de horários para os planejamentos coletivos (professor especialista e professor regente de sala comum) ficando a cargo da escola a efetivação da ação. Porém, vale ressaltar que nas escolas de ensino fundamental 2, que contemplam 11 disciplinas por turma, trabalhando de forma verticalizada, ou seja, com poucos dias da semana na escola e ainda alternando entre planejamento, atendimento colaborativo e individualizado; na maioria das vezes o professor especializado não consegue ter contato com todos os professores da sala de aula comum. Geralmente, tenta-se organizar horário de planejamento do professor especialista nos dias do planejamento de área das demais disciplinas conforme apontado no Quadro 4:

**Quadro 4 – Organização do Planejamento Pedagógico**

<b>Organização do planejamento por área de atuação</b>		
Área de conhecimento	disciplinas envolvidas	dia do planejamento coletivo
Ciências da Natureza	Ciências	Quarta-feira
Matemática	Matemática	Quarta-feira
Códigos e linguagens	Língua Portuguesa, Educação Física e Inglês	Quinta-feira
Ciências Humanas	História, Geografia, Arte e Ensino Religioso	Terça-feira

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe destacar que as disciplinas de Estudo Orientado e Projeto de Vida não possuem dias de planejamento coletivo pré-determinado, enquadrando-se dentro dos dias das demais áreas de acordo com a possibilidade de adequação de horários e da área de atuação do professor que a ministra.

Mesmo quando não é possível que haja contato entre todos os professores ainda há a possibilidade da mediação do “Professor Coordenador de Área (PCA)” que participa do planejamento coletivo de sua área e tem uma (1) hora-aula por dia disponível na escola para auxiliar no alinhamento dos planejamentos e cuidar para que haja empenho e envolvimento no objetivo de proporcionar aos discentes um aprendizado equitativo conforme exarado na Portaria nº 034-R/2018 (ESPÍRITO SANTO, 2018a) e Portaria nº 154-R/2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020b).

Como o Atendimento Educacional Especializado ocorre pelo sistema de dupla matrícula, a orientação das diretrizes é que, caso não haja a opção pelo acompanhamento no contraturno, a carga horária que deveria ser destinada a ele seja compensada em atendimento colaborativo na sala de aula comum.

**Quadro 5 – Modalidades de Atendimento na Educação Especial**

FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE AEE	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA/Nº DE ALUNOS/PL/AULA			
	10h/semanais	16h/semanais	25h/semanais	40h/semanais
QUANTIDADE DE ALUNOS	01 a 03	04 a 06	07 a 10	11 acima
PLANEJAMENTO	04 PL	06 PL	08 PL	12 PL
QUANTIDADE DE AULA CONTRATURN O	08 aulas	12 aulas	16 aulas	28 aulas

Fonte: (ESPÍRITO SANTO, 2022).

O Quadro 5 apresenta o atendimento realizado pelo professor instrutor de Libras demonstrando a quantidade de estudantes por ele atendidos e o número de planejamentos a que tem direito. Suas aulas são ministradas apenas no contraturno da matrícula do estudante.

Analisando brevemente os Quadros 1, 2 e 3, pensando na grade curricular do Ensino Fundamental II, considerando que pelo número de estudantes atendidos pelos professores do AEE, entendendo que esses estudantes podem ser de classes e anos de escolaridade diferentes, bem como número de professores da sala regular que cada aluno possui, constatamos que é não é possível que haja atendimento colaborativo suficiente para atender todas as demandas e nem horário de planejamento compatível para que o professor do AEE consiga ter contato com todos os professores da sala comum para juntos definirem as melhores estratégias pedagógicas e metodologias a serem desenvolvidas para atender de forma satisfatória os estudantes PAEE.

Observando o Quadro 4 é possível perceber que o estudante surdo é atendido pelo professor especialista em Deficiência Auditiva de forma colaborativa e em contraturno pelo instrutor de Libras. Além desses profissionais, os discentes com surdez são assistidos por um intérprete de Libras que o acompanha em todas as aulas, não tendo esse profissional a disponibilidade para o horário de planejamento individual e nem coletivo, uma vez que está o tempo todo à disposição do estudante.

As Diretrizes para o AEE de 2022 apontam que de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, no ano

de 2020), “[...] 100% dos estudantes público-alvo da educação especial no estado do Espírito Santo estão matriculados nas escolas comuns e que não há no território nenhuma escola e classe especial” (ESPÍRITO SANTO, 2022, p. 7). Embora seja prioridade o atendimento ao discente PAEE dentro da própria unidade de ensino, as diretrizes para o atendimento educacional especializado no Espírito Santo (ES), apontam a possibilidade de atendimento em instituições filantrópicas de maneira complementar e/ou suplementar como, por exemplo, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi, sendo sempre no contraturno da escola regular. Em tais instituições são ofertadas diferentes modalidades de atendimentos, conforme citam Celio Sobrinho, Ramos e Anjos (2012, p. 32), sendo elas “[...] atividades artísticas culturais, Atendimento no Centro de Convivência, Atendimento Profissionalizante, Atendimento de esporte e lazer, Atendimento educacional e Atendimento clínico”.

De acordo com Cozer e Pattuzzo (2012), a maioria das pessoas atendidas por tais instituições estão em idade superior à estabelecida para obrigatoriedade escolar. Entretanto, os autores trazem um dado relevante ao mencionar que “56,5% dos usuários das instituições especializadas que participaram da pesquisa não estão matriculados nas instituições de ensino regular, quer dizer, nas escolas regulares” (COZER; PATTUZZO, 2012, p. 52, 53). Os autores destacam ainda que:

Temos um aparato legal que aponta para a garantia do atendimento e de apoio especializado às necessidades dos sujeitos matriculados no ensino comum. Porém, de acordo com os dados da pesquisa, todas as 46 Instituições Especializadas que participaram da pesquisa, possuem sala de recursos multifuncionais para o atendimento Educacional Especializado. Mas como acabamos de mencionar, para este atendimento acontecer, é preciso a garantia da matrícula do aluno no ensino regular, o que não está acontecendo na íntegra.

Ou seja, quando citam que 100% dos estudantes PAEE estão matriculados na escola regular, devemos ter em mente que se trata dos estudantes dentro da idade de obrigatoriedade escolar.

Com relação à formação continuada dos profissionais da educação, há encontros periódicos para os professores especializados e atuantes na Educação Especial, que ocorrem nos NEAPIE. No entanto, dentre os cursos ofertados nos dois últimos anos a todos os professores da sala da rede, nas plataformas digitais, não pode ser observado nenhum curso voltado para capacitação ao atendimento de

estudantes PAEE, entretanto, com base nas informações do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), houve cursos na perspectiva da educação inclusiva mas, ao que é possível observar, são cursos direcionados para professores que desejam atuar com AEE. Logo, o professor da sala regular não tem recebido formação que o prepare para atender aos estudantes PAEE.

## 2.2 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Em Consonância ao que rege a LDBEN (BRASIL, 1996), o estado do Espírito Santo, no que diz respeito especialmente ao município de Guarapari, vem deixando ao longo dos últimos anos, sob responsabilidade da Prefeitura, a oferta do Ensino Fundamental, e a Rede Estadual priorizando a oferta de Ensino Médio, implementando gradativamente escolas de tempo integral com Ensino Médio Profissionalizante. Conforme consta da LDBEN,

Art. 10 - Os Estados incumbir-se-ão de:

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei nº 5.474/1997 (ESPÍRITO SANTO, 1997),

Art. 2º O processo de Municipalização pretende promover condições básicas de natureza política e administrativa, a fim de que se cumpra o disposto nos Artigos 30 e 211 da Constituição Federal e no artigo 283 da Constituição Estadual.

Art. 3º O processo de Municipalização, no que diz respeito ao ensino fundamental, consiste em redistribuir de forma equânime os encargos e responsabilidades entre o Estado e os Municípios.

Art. 4º O processo de Municipalização visa a alcançar as seguintes finalidades:

- I - universalização do ensino fundamental, assegurando o acesso da criança, do jovem e adulto à escola e a sua permanência no processo educacional até a terminalidade;
- II - expansão da cobertura da educação infantil, com qualidade;
- III - redução contínua das taxas de analfabetismo de crianças, jovens e adultos;
- IV - melhoria da qualidade do ensino fundamental, com redução das taxas de reprovação e evasão escolar;
- V - progressiva implementação de processos democráticos de gestão da educação pública;
- VI - criação de condições para a expansão e qualificação do ensino médio. (ESPÍRITO SANTO, 1997)

Algumas escolas já foram municipalizadas em sua totalidade sem passar por período transicional, ao passo que as demais escolas que ainda ofertam essa modalidade de ensino vêm passando pela transição para Ensino Médio de forma gradativa, dando terminalidade através da não oferta de matrículas para cada ano escolar que se encerra, ou seja, a cada ano letivo, uma série inicial deixa de ser ofertada.

Em Guarapari, com base em observações feitas em visitas às escolas estaduais que ofertam Ensino Fundamental no referido município, hoje há apenas uma escola que oferta Ensino Fundamental I e II. No entanto, em 2022 encerra-se nela a oferta de Fundamental I; uma escola que oferta Ensino Fundamental II em tempo integral e três escolas que ofertam Fundamental II em tempo parcial, entretanto nessas já se iniciou o processo de terminalidade de oferta gradativa do Ensino Fundamental II, transicionando-se para a oferta apenas de Ensino Médio.

Segundo a Lei supracitada,

Art. 7º São responsabilidades do Governo Estadual e do Governo Municipal no processo de Municipalização:

- I - a garantia de cumprimento do calendário letivo de, pelo menos 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, anualmente;
- II - adotar, em função das peculiaridades do meio, políticas que promovam um ensino fundamental capaz de garantir ao aluno um mínimo de conhecimentos úteis;
- III - racionalizar e otimizar a utilização da rede física de prédios escolares, restringindo-se a construção de novos prédios a contextos onde comprovadamente se identificar necessidades de expansão;
- IV - planejar e executar em conjunto programas de formação continuada de pessoal para educação pública;
- V - custear as despesas com transporte escolar, mediante estudo detalhado de custos;
- VI - estabelecer padrão básico de qualidade do ensino e proceder, com a colaboração de outras instituições, a avaliação da qualidade do ensino fundamental e da educação infantil;

VII - definir e implementar de forma integrada políticas de currículo, melhoria do fluxo escolar, materiais didáticos, dentre outras. (ESPÍRITO SANTO, 1997)

Percebemos, portanto, que uma vez atrelada à escola comum, a educação Especial da Rede Estadual de Ensino do município de Guarapari tem caminhado a passos largos para ser ofertada apenas no Ensino Médio.

### 2.3 ESTRATÉGIA DE AÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA PARA INCLUSÃO

Nas escolas encontramos um contexto diário de diversidade, cada sujeito com suas singularidades e “bagagens” próprias. A forma de enxergar e se posicionar no mundo torna cada ser humano único. A diversidade se apresenta independentemente da presença de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e, talvez, a não observação desse fato ocasiona a não observação acerca das individualidades de cada estudante nos levando a padronizar e homogeneizar o que, em sua essência, é heterogêneo.

Analisando os conceitos de diversidade e inclusão e refletindo sobre realidade comum nas escolas, em que muitas vezes há a mera adaptação de atividades para estudantes PAEE ou a constante transferência de responsabilidade do professor da sala de aula comum para o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de preparar atividades ou buscar estratégias para alcançar os estudantes com dificuldades de aprendizado ou PAEE, entendemos que é importante refletir mais sobre a inclusão.

Pensar na inclusão é pensar em nossas responsabilidades enquanto professores e em como nosso papel é fundamental para que nossos estudantes consigam vencer barreiras e de fato alcancem não apenas sucesso no processo de aprendizagem, mas também autonomia, autoestima e cidadania.

Acreditamos que os professores têm a responsabilidade ética e moral de fazer-se conscientes do impacto que eles têm sobre seus alunos. Esse impacto de qualquer professor existe, e o mesmo não pode fechar os olhos para essa realidade. Tal influência não se dá apenas na linha dos conhecimentos e do desenvolvimento intelectual, incide também no desenvolvimento emocional e social dos alunos. Podemos influir também no desenvolvimento moral, no discernimento dos próprios valores sociais e no discernimento para saber o que eles

querem ou pretendem fazer da sua vida no futuro (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020, p. 12).

Logo, inclusão vai muito além dos marcos legais nos quais se baseiam. Não é difícil nos depararmos com discrepâncias entre a teoria garantida por lei e a realidade dentro dos muros das escolas, sendo, portanto, necessário colocar a inclusão diante da quebra de paradigmas e voltada para vencer tal distanciamento entre teoria e prática. Conforme ressaltam Fernandes, Silva e Amorim (2020) e Souza e Gomes (2019), a ideia não é uma proposição utópica, muito menos o anúncio de uma escola homogênea, mas a superação de se viver apenas na expectativa de efetivação do discurso e de fato vivenciá-lo. Outro fator importante sobre a inclusão é que a mesma não deve ser pensada apenas para pessoas com deficiência. Uma escola inclusiva (seja em qual for a modalidade) precisa estar voltada para todas as diferenças, valorizando as individualidades e buscando caminhos para que toda sua estrutura esteja voltada para atendê-la de modo que o aprendizado seja efetivo para todos.

Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência, em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020, p. 4).

A inclusão por si só já evidencia a importância da autoanálise por parte do docente, focando nas fragilidades das práticas pedagógicas e não nas dificuldades dos educandos. Dessa forma, é importante que cada professor possa refletir e rever suas metodologias de modo a adequar suas práticas visando atender e estimular todos seus estudantes em prol da aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

Afinal, “[...] Presença física somente não é sinônimo de inclusão e sem reflexão e ação contrária a essa prática não há avanço, é falha e insuficiente a educação proposta para esse público” (SOUZA; GOMES, 2019, p. 249). Portanto, a revisão das práticas pedagógicas e a implementação de uma escola inclusiva está diretamente relacionada com o trabalho dos professores, protagonistas nas ações que aproximam discurso e práxis.

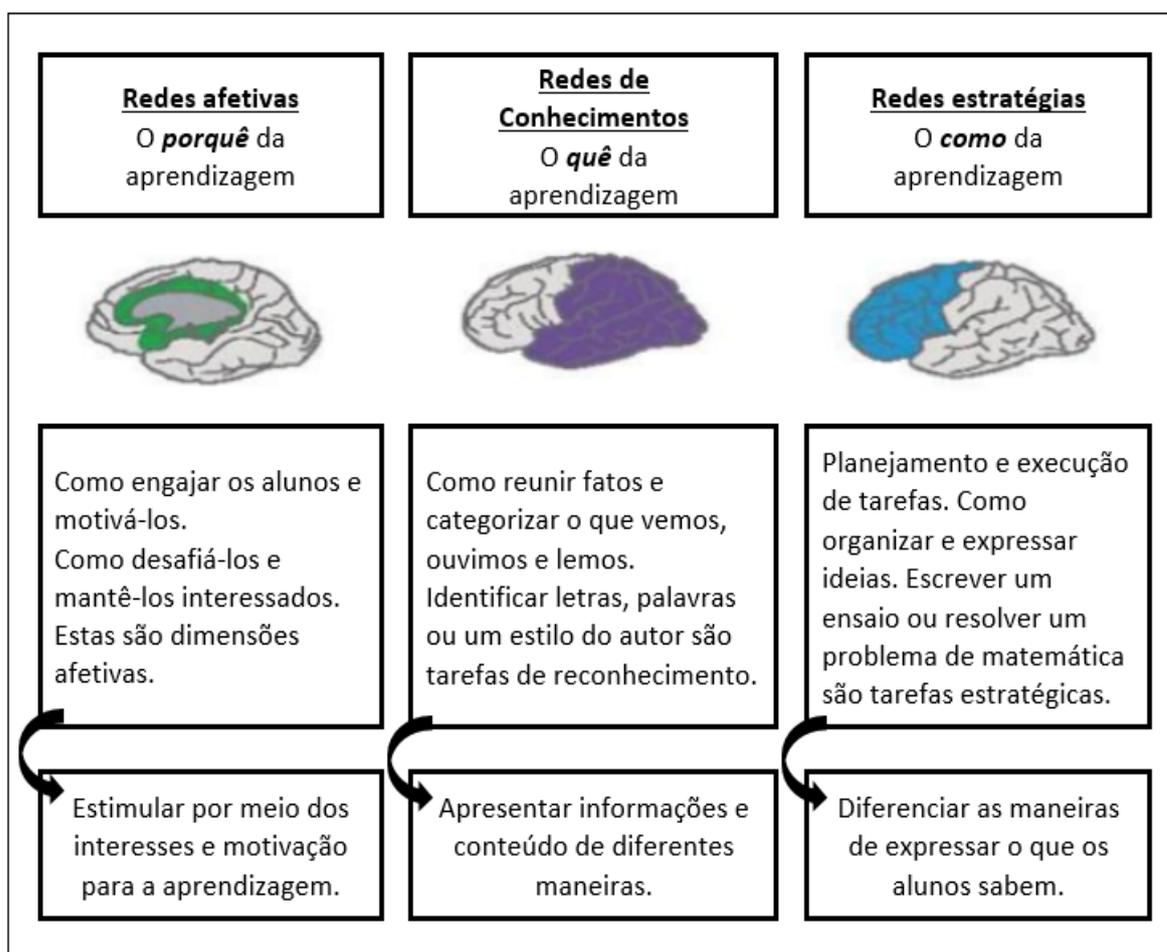
Sendo assim, cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na

construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. O professor deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando somente nos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020, p. 5).

Nesse viés, trazemos o debate sobre a aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) a fim de promover a equidade em sala de aula. Souza e Gomes (2019, p. 261) afirmam que “[...] uma escola para todos não significa a mesma escola para todos [...]”, isso quer dizer que a padronização pode garantir a integração, mas não a inclusão. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como importante ferramenta pedagógica que nos permite pensar na educação para todos, respeitando as diferenças e compreendendo as individualidades.

O DUA foi pensado inicialmente para superar barreiras arquitetônicas. No entanto, na década de 1990, Rose, Meyer e outros pesquisadores trouxeram essa idealização para dentro da perspectiva educacional. A implementação da nova ideia começou então mudando o foco das limitações dos estudantes para escola, entendendo que as instituições devem se adequar para atender seus estudantes e não o contrário. Além disso, ampliou-se a percepção de que não eram apenas os estudantes PAEE que enfrentavam barreiras que dificultavam sua progressão no âmbito educacional, mas também no seu desenvolvimento socioemocional, citam Meyer, Rose e Gordon (2014). Os autores mencionam que vivenciaram a experiência de observarem estudantes recuperarem a autoestima e a motivação, alcançarem objetivos até então considerados inatingíveis e desenvolverem autonomia importante para seu aprendizado seja por adequações de recursos ou por níveis diferenciados de desafios. Além disso, docentes conscientizaram-se de suas responsabilidades em todo esse processo cujo impacto ultrapassa os limites da pedagogia. A proposta do DUA apresentada por Meyer, Rose e Gordon (2014) é baseada em alguns princípios que podem ser observados na Figura 1.

**Figura 1 – Desenho Universal para a Aprendizagem**



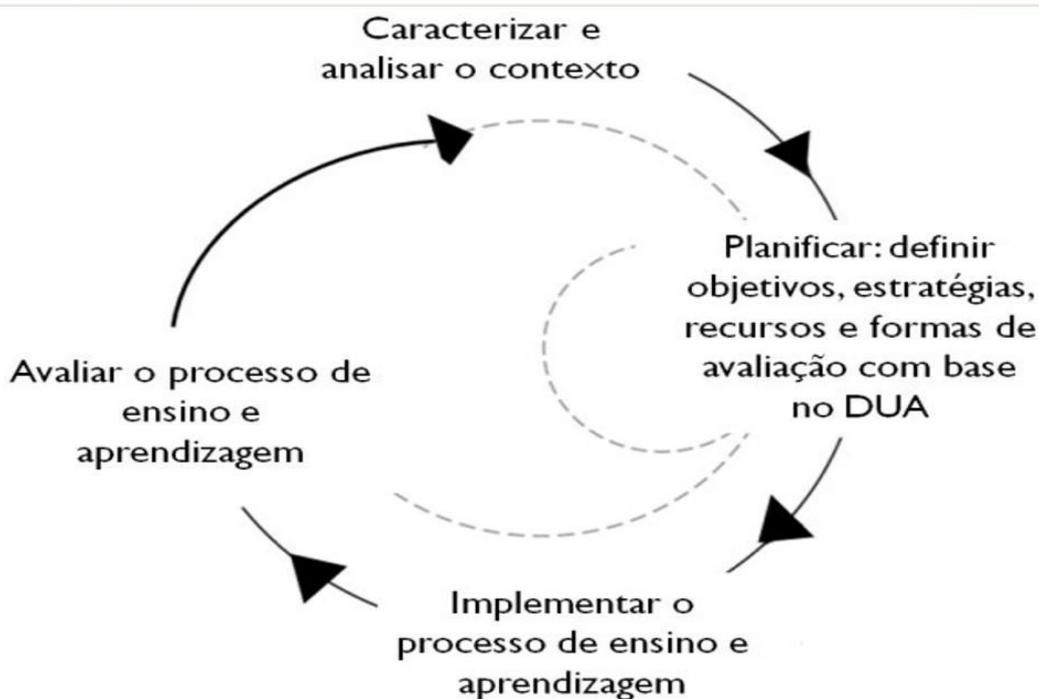
Fonte: Zerbato e Mendes (2018, p. 151).

De modo simplificado, os autores descrevem que no “Princípio do engajamento” o objetivo é despertar a motivação e interesse dos estudantes considerando suas vivências e conhecimentos prévios, incentivando e valorizando suas ações, além de levar em consideração a acessibilidade. Já o “Princípio da representação”, sugerem que os conteúdos sejam abordados a partir de diferentes estratégias, proporcionando aos discentes diferentes caminhos para absorver a informação e trazer sentido ao seu aprendizado, pois “[...] quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades de aprendê-lo” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152); e o “Princípio da ação e expressão” onde a avaliação não é feita de forma mecânica e sistematizada, mas de maneira empírica e dinâmica, tendo o estudante como protagonista na construção e expressão de seu aprendizado (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 51). Neste

princípio é importante que haja o encorajamento da participação dos estudantes, fazendo-os perceberem que não se trata de avaliação meritocrática, mas de uma bússola que direcionará as novas estratégias para que as lacunas ainda existentes sejam preenchidas e que os pontos altos do aprendizado adquirido sejam ressaltados.

Para a implementação desses princípios os métodos de ensino baseados no DUA devem ser versáteis e diversificados de modo a permitirem possibilidades de aprendizagem apropriadas e desafiadoras para todos os estudantes (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 138). Além disso, todos os passos do planejamento da aula precisam levar em consideração as bases do currículo como mostra a Figura 2.

**Figura 2 – Currículo**



Fonte: Nunes e Madureira (2015).

A Figura 2 nos permite interpretar ainda que para traçar um panorama do contexto a ser trabalhado é preciso que o professor conheça seus estudantes e o conhecer vai muito além de saber os nomes, é ter pelo menos uma ideia de suas histórias, suas fragilidades e potencialidades. A partir dessa análise, mesmo que superficial, pode-se pensar as abordagens que melhor se encaixam no perfil da turma, ou seja, se é uma turma receptiva a atividades mais interativas, mais descritivas ou mais visuais, enfim, esse perfil permitirá o planejamento da metodologia a ser aplicada

e o sucesso de seu desenvolvimento, bem como nas possíveis opções de verificação da aprendizagem.

Segundo os idealizadores do DUA no âmbito educacional, o mesmo encontra-se em constantes mudanças e transformações à medida que as relações entre educandos e educadores vão se fortalecendo e os princípios vão sendo colocados em prática. Meyer, Rose e Gordon (2014) ressaltam também que o impacto de tais ações alcançam os estudantes em sua totalidade, transformando o espaço de aprendizado, inovando-o e flexibilizando-o.

De acordo com Zerbato e Mendes (2018, p. 150) “[...] o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não”. Ao pensar suas práticas baseadas no DUA, ou seja, apresentando o currículo de formas variadas, os professores permitem que haja maior participação dos estudantes, deixando-os confortáveis a trilharem o caminho do aprendizado, vencendo barreiras e participando ativamente da construção de seu conhecimento. Esse procedimento nos remete a uma clássica frase do mestre Freire que diz “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Conhecer os estudantes, respeitar suas experiências, seus conhecimentos, ajudá-lo a superar desafios e incentivá-lo a buscar o caminho que melhor atenda seus métodos de aprendizagem, darão sentido ao trabalho do professor que ao buscar o DUA como prática pedagógica despe-se de toda arrogância e prepotência de um patamar hierárquico e coloca-se em posição de mediador e incentivador que valoriza as potencialidades de seus estudantes e aponta o caminho para sua autonomia. Como cita Freire:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas sem impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1996, p. 62).

Uma aula baseada no DUA não visa atender apenas estudantes PAEE, mas, também, estudantes que, de alguma forma, enfrentam outras barreiras e que através

dos recursos adequados terão seu direito de acesso ao currículo garantido. Zerbato e Mendes (2018) destacam que o DUA permite aumentar as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes sem distinções, pois ajuda os professores no desenvolvimento de metodologias mais eficazes para o sucesso da aprendizagem, uma vez que se baseia no princípio de acessibilidade para todos os estudantes sem diferenciações. Aceitar que a escola é heterogênea e dinâmica, que é um lugar de fala e afirmação de todos é um bom passo para que ela se torne inclusiva, pois “[...] aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar [...] Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la” (FREIRE, 1996, p. 120) e, ao tirar sua voz, o deixo fadado à discriminação e exclusão. Complementando, Zerbato e Mendes (2018, p. 152) citam que “[...] se a forma de aprender de cada estudante não for respeitada, corre-se o risco de dar continuidade a um ensino tradicional homogêneo e excludente, no qual o aluno PAEE e muitos outros alunos não têm vez”.

Um ponto importante que devemos frisar é que o DUA não deve ser pensado apenas como um apontamento para superação de obstáculos arquitetônicos ou de adaptação de atividades para acesso ao currículo. O DUA vem como um gatilho que nos leva a reflexão sobre mudanças atitudinais. Ele nos convida a pensar se estamos facilitando a integração de estudantes PAEE ou se estamos visando a inclusão de todos os estudantes de forma que seja unânime a utilização dos recursos e das possibilidades que favoreçam a subsistência e o êxito escolar (PAPIN *et al.*, 2018). Ponderando sobre as discussões de Papin *et al.* (2018), Nunes e Madureira (2015) e Meyer, Rose e Gordon (2014), trouxemos para o debate as questões levantadas por Papin e colaboradores (2018, p. 58), correlacionando-as com exemplos práticos do cotidiano da escola.

Tendo por base o foco em uma educação e metodologias inclusivas, pensemos em aplicações práticas do DUA:

O conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas?’. Vamos pegar como exemplo a disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Embora as aulas de Ciências sejam de fácil aceitação e interesse dos alunos, as dificuldades em geral para compreender assuntos e termos criam barreiras que dificultam a aprendizagem. Vamos supor que o professor de tal disciplina utilize em sua turma somente aulas expositivas com apoio do livro didático. Ao trabalhar o Sistema Solar, embora o assunto seja capaz de despertar a curiosidade dos alunos, ao abordar os movimentos dos

planetas, suas localizações, relações de proporcionalidade de tamanhos, no caso da Terra, as influências das estações do ano, bem como a lua e suas fases e eclipses, muitas vezes os alunos se perdem em tantas informações e não compreendem como tudo funciona devido a uma visão abstrata. Quando o conteúdo for sobre o reconhecimento de partes de uma célula com suas respectivas funções e a memorização de termos e conceitos técnicos a situação é ainda mais difícil, pois a assimilação de algo que não se vê é pouco favorável quando se utiliza apenas as figuras dos livros didáticos nada acessíveis. Outro conteúdo que ao ser trabalhado expositivamente constantemente desencadeia uma hostilidade são as mudanças de fases de uma substância ou separações e tipos de misturas; enfim, descritores importantes do currículo muitas vezes não são aprendidos porque a metodologia retrógrada e falha deixa lacunas que dificilmente serão superadas nos anos subsequentes. Lembrando ainda que [...] para determinados alunos que apresentam deficiência o conteúdo deve ser apresentado por meio de recursos acessíveis [...] o que nem sempre acontece (PAPIN *et al.*, 2018, p. 61).

Outros exemplos usados pelos autores são pontuados a seguir:

Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo?

Cabe aqui repensar o modelo metódico e considerar a utilização projetos interdisciplinares e também as feiras de Ciências (tendo em vista que é a disciplina usada como pano de fundo para nossa reflexão) como grandes oportunidades de dar aos alunos autonomia para se expressarem.

De que forma é possível estimular e despertar o interesse e a motivação para o envolvimento dos alunos?

Voltando nas aulas de Ciências anteriormente citadas, vejamos propostas baseadas no DUA para abordagem dos mesmos conteúdos (PAPIN *et al.*, 2018, p. 61).

Na aula sobre Sistema Solar é possível que o tema seja abordado de diferentes e acessíveis formas, de acordo com a realidade de cada turma, tais como: utilização de videoaulas com legenda, construção de maquetes com a participação dos estudantes que enquanto desenvolvem a tarefa adquirem noções de proporcionalidade, posicionamento e características, além de serem acessíveis devido à possibilidade de toque. Demonstrações práticas sobre eclipses e fases da lua podem ser feitas utilizando recursos simples como lanterna e balões.

Já com relação às aulas sobre células, além de também ser possível o uso de videoaulas e animações em diferentes recursos digitais, pode-se trabalhar maquetes abordando paralelamente a ideia de sustentabilidade ao se construir maquetes comestíveis ou com materiais recicláveis. Desse modo, os estudantes poderão

visualizar cada componente celular e à medida que constroem os modelos, aprendem as funções de cada estrutura. As maquetes são recursos visuais que também podem ser descritas e tocadas, por isso são tão úteis para proporcionar aulas acessíveis. Aulas de mudanças de estados físicos da matéria, densidade, substâncias, assim como propriedades do ar, dentre outros conteúdos, permitem a utilização de diversas experiências que podem ser realizadas dentro da sala de aula, com materiais simples como gelo, naftalina, água quente ou, ainda, óleo, seringas, balões e corantes por exemplo. Essas demonstrações práticas com incentivo à participação do estudante fazem com que ele se torne agente ativo na construção do seu conhecimento. Complementando, Papin *et al.* (2018, p. 56) citam que “[...] os princípios do DUA assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos na aula que está sendo proposta”.

Assim, é fundamental que tenhamos consciência de que ao lançarmos mão dos recursos descritos anteriormente, permitiremos o acesso e participação de todos os estudantes de forma equitativa. Os estudantes que possuem habilidades em outras áreas e dificuldades na disciplina de Ciências, ou os estudantes PAEE terão acesso ao currículo pois, conforme destacam Zerbato e Mendes (2018, p. 150), “[...] na perspectiva do DUA o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados”.

Ao planejar suas aulas pautadas no DUA o professor poderá apresentar o conteúdo de diversas formas, tornando-as mais interativas e atrativas, vai passando a assumir o papel de mediador e colocando em evidência toda capacidade e potencialidade do estudante de produzir e demonstrar o que foi aprendido. É fato também que quando o estudante interage e tem sua atenção conquistada durante uma aula, a absorção do conteúdo acontecerá de forma natural e, conseqüentemente, passará a fazer sentido em sua vida, logo, não será esquecido.

Papin *et al.* (2018, p. 60) evidenciam passos importantes a serem seguidos para um planejamento baseado no DUA. No que se refere ao:

‘Conteúdo’

Domino plenamente o assunto ou preciso me aprofundar?

Faz parte do currículo?

Que descritores preciso enfatizar?

De que formas variadas posso apresentá-lo para que o torne atrativo e permita a participação de todos os alunos?

‘O objetivo’

O que espero que meu aluno aprenda sobre isso ao final da aula?

Quais os principais pontos que precisam ser fixados e como destacá-los de modo que os alunos consigam encontrar sentido ao que está sendo passado?

Que expectativas precisam ser modificadas para garantir que todos tenham acesso ao que se pretende passar?

‘Os materiais e recursos’

Tenho todos os recursos e materiais necessários para que desenvolva a aula conforme foi idealizada?

Se não disponho no momento de tudo que preciso, onde posso conseguir?

Esses recursos e materiais tornam minha aula acessível para todos?

Que tipos de apoio ou modificações preciso organizar para a participação de todos na aula?

Caso algum recurso falhe, como posso prosseguir com a aula sem prejudicar o aprendizado dos alunos?

‘Avaliação’

De que formas posso identificar o que os alunos conseguiram assimilar da aula?

Quais são os caminhos que posso apontar para que o aluno demonstre com autonomia o que aprendeu?

As formas de avaliação contemplam todos os alunos em suas dificuldades e potencialidades?

Após a análise do feedback dos alunos como posso preencher as lacunas que restaram de modo que todos tenham a possibilidade de aprender?

Durante todo esse planejamento é válido pensar que quando tenho estudantes PAEE:

[...] [esses] estudantes não precisarão o tempo todo do programa individualizado e do suporte individualizado. É importante avaliar os momentos em que eles precisam dessas estratégias e os momentos em que aprenderão juntamente com os demais alunos, realizando as mesmas atividades sem acomodações (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 153).

Assim, é imprescindível ter clareza quanto a essas ações para que dentro das classes comuns não ocorram segregações, discriminações e exclusões.

Souza e Gomes (2019, p. 252, 259) ressaltam inclusive que a aplicação do DUA não deve se basear no conceito de “adaptação” que no intuito de incluir, apenas – promove integração mas deve basear-se no conceito de “adequação” que leva em consideração a diversidade da sala de aula e promove amplas oportunidades de

favorecer o processo de aprendizagem, observando e atendendo a realidade de todos os estudantes e não uma versão idealizada dos mesmos.

O DUA é pensado para favorecer a equidade e não uma padronização que pode garantir integração, mas não uma inclusão. Bock, Gesser e Nuernberg (2018) nos fazem refletir que as transformações nas metodologias e apresentação do currículo não devem ser pautadas apenas pelas obrigações previstas nas legislações, mas pelo entendimento da necessidade de adequá-las de modo a atender as habilidades, limitações e potencialidades de cada estudante. Para se alcançar uma educação equitativa e inclusiva é preciso que haja reestruturação das políticas públicas e das práticas pedagógicas de modo que os recursos de acessibilidade não se limitem ao espaço das salas de recursos multifuncionais, mas que estejam presentes dentro da sala comum para o acesso de todos e não de uma minoria (salvo recursos específicos), de modo que não ocorra uma aula com comportamento segregador, pensada, dividida e realizada de forma a evidenciar uma “exclusão velada” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 145).

Afinal, uma educação para todos não pode se dar com a separação de alguns, seja em salas de recursos multifuncionais ou na sala de aula comum. É fundamental que haja espaços de apoio, mas esses não devem substituir ou suprimir o ensino na sala comum que precisa ser ofertado de forma equitativa e acolhedora a todos os estudantes.

#### 2.4 ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE VENCER OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

O Ensino Colaborativo, como o próprio termo sugere, é um trabalho cooperativo entre o professor regente da sala de aula comum e o professor da Educação Especial, sendo de extrema importância para a formação de uma Escola Inclusiva garantindo o sucesso e a permanência do estudante público-alvo da Educação Especial. No entanto, é exatamente esse o maior desafio do trabalho, pois vários obstáculos impedem que haja prática efetiva e satisfatória para esse tipo de atendimento, a começar pela dificuldade de comunicação entre os profissionais envolvidos e a pouca formação na área de Educação Especial ofertada aos professores da sala comum. Nessa perspectiva, Vilaronga e Mendes, (2014, p. 141), argumentam que:

[...] Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas e sem troca efetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola), os professores recebem todos os anos alunos com as mais distintas deficiências. O discurso da obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do país. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141)

Complementando, os autores destacam que há sobrecarga de trabalho do professor de Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais, o que dificulta que ele possa buscar mais qualificação dentro de sua jornada de trabalho, assim como exercer o ensino colaborativo juntamente com o professor regente da sala de aula comum.

Entretanto, o que se observa no cotidiano das escolas é que essa ferramenta tão importante para a inclusão não é aplicada de forma a realmente atender a demanda, não apenas dos estudantes PAEE, mas de toda a escola, uma vez que em uma escola verdadeiramente inclusiva não deve existir a separação de estudantes, mas o consenso de que todos são estudantes da escola.

Sob o ponto de vista de Capellini e Zerbato (2019, p. 36), o ensino colaborativo:

[...] é um dos modelos de prestação de serviço de apoio, no qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes

Todavia, o que vemos na prática é uma segregação de saberes e um desconforto nos raros momentos em que ambos dividem a sala de aula comum. É inegável que boa parte dos professores do ensino comum sintam-se desconfortáveis e despreparados para atender estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) mencionam essa indisponibilidade de profissionais para atuarem em parceria em prol do aprendizado do estudante PAEE sob a justificativa, dentre outras, de não receberem as mesmas formações e o pouco vínculo profissional.

Não é raro ouvirmos relatos de transferência de responsabilidades (conscientes ou inconscientes) e de negligência na oferta do currículo para esses estudantes, o que resulta numa segregação dentro de um ambiente onde deveria ocorrer a inclusão.

Para Mendes (2002), em seu artigo “Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil”, são frequentes os relatos de que na inclusão o aprendizado é irrelevante, devendo-se priorizar a integração e socialização dos PAEE. A autora ainda relata que é comum haver visão equivocada sobre o estudante PAEE, na qual muitas vezes os professores da sala comum se referem aos mesmos como “[...] aluno do AEE e não como aluno da Escola, deixando implícita uma ideia de não pertencimento àquele ambiente” (MENDES, 2017). Assim, é imprescindível que haja o entrosamento e apoio mútuo entre o professor da sala comum e o professor de AEE, compartilhando responsabilidades e conduzindo em parceria todos os processos em prol da aprendizagem, conhecendo e compreendendo a heterogeneidade dos estudantes, apontam Ferreira *et al.* (2007).

Mesmo com legislações que garantam o direito a uma educação de qualidade aos estudantes PAEE, na realidade escolar ainda há um árduo caminho a ser percorrido e grandes barreiras a serem vencidas, pois sabemos que são inúmeras as fragilidades desse processo de inclusão sob a perspectiva do professor da sala de aula comum e que há necessidade de reformulação de políticas públicas e de gestão que favoreçam o ensino colaborativo, a formação continuada e, por fim, a inclusão propriamente dita.

Dentre as dificuldades do professor da sala de aula comum, no que diz respeito ao atendimento de estudantes PAEE, podemos observar duas circunstâncias principais: a falta de formação adequada e as limitações que impedem a implementação de um ensino colaborativo eficiente. De acordo com o Manual de Gestão Escolar do estado do Espírito Santo.

O professor do AEE e o professor do ensino regular, trabalhando em conjunto encontrarão estratégias e recursos que viabilizem a aprendizagem do estudante com deficiência. O professor do AEE atuará na sala de aula do ensino regular de tempo parcial ou integral da seguinte forma:

- observação das aulas do ensino regular para proposta de atividades e sugestão de recursos demandados pelo estudante;
- planejamento das atividades pelos professores do ensino regular, após observação e colaboração do professor de AEE (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 58-59).

Nas Diretrizes da Educação Especial no Espírito Santo, da SEDU, são atribuições do professor especializado:

- Realizar atendimento educacional especializado em turno inverso ao do ensino regular, por meio de um plano de trabalho organizado de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, podendo esse atendimento ocorrer na sala de recursos localizada na escola onde o aluno estiver matriculado ou em escola da região;
- Atuar colaborativamente com o pedagogo e professor da classe comum, nas avaliações pedagógicas e encaminhamentos, nas adequações curriculares, elaborando estratégias necessárias para a construção do conhecimento, como também participando do processo avaliativo;
- Participar de planejamentos, Conselhos de Classe e de outras atividades realizadas nas escolas regulares e Superintendências Regionais de Educação;
- Apoiar a família quanto às ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos;
- Responsabilizar-se, juntamente com a escola, pelos levantamentos de dados solicitados pela SEDU/SRE e pelo censo escolar (ESPÍRITO SANTO, 2011b, p. 18).

Entretanto, percebemos que na maioria das vezes ocorre a inviabilidade desse atendimento justamente pela alta demanda de trabalho nas salas de recursos multifuncionais e pela dificuldade de conciliar os planejamentos com os professores da sala de aula comum. A situação é ainda pior nas turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, uma vez que o estudante possui diversas disciplinas e não é possível acompanhá-lo de maneira colaborativa em todas elas, tão pouco planejar com todos seus professores. Além disso, vale ressaltar que os professores de AEE atendem, muitas vezes, mais de um estudante e que por trabalharem em turno e contraturno, ficam na escola de 2 a 3 vezes na semana ou trabalham em mais de uma escola, o que impossibilita o contato com professores de sala de aula comum que possuem apenas 1 ou 2 aulas por semana na turma, sendo que, na maioria das vezes, esses professores não coincidem com os respectivos horários.

O sucesso do Ensino Colaborativo deve ser estimulado no ambiente escolar e encarado como um momento de troca de experiências profissionais, ofertando aos professores envolvidos uma carga horária de planejamento adequada às necessidades das demandas, bem como formações que auxiliem na preparação desses profissionais, argumentam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). É comum encontrarmos resistência dos professores da sala de aula comum quanto à presença do professor de AEE em sua sala de aula. Também é comum que, muitos tenham a ideia de que o estudante público-alvo da Educação Especial é responsabilidade do professor de AEE, pensamento equivocado que não só impede a efetivação do ensino colaborativo, mas o processo de inclusão (MENDES, 2017). Complementando,

[...] o mesmo raciocínio pode ser aplicado quando um professor de classe comum se refere ao professor de Educação Especial, quando quer falar sobre alguém PAEE, como 'seu aluno' e não como 'nosso aluno', indicando que, velada ou explicitamente, não se considera a escola como lugar de participação desses estudantes (MENDES, 2017, p. 77).

Assim, muitos professores utilizam esse discurso e apoiam-se no argumento de falta de capacitação adequada para transferir ao professor de AEE (já sobrecarregado) a responsabilidade pelo estudante público-alvo da Educação Especial, esquecendo-se que o trabalho deve ser colaborativo e como objetivo a inclusão e o sucesso do estudante que é “de todos” e “da escola”.

Sobre o modelo de ensino colaborativo e os papéis de cada professor nesse processo, Mendes (2002, p. 79) diz ainda que:

Essa estratégia envolve o trabalho em conjunto entre professores do ensino regular e os professores do ensino especial, estes como auxiliares para elaborar, recomendar e desempenhar estratégias a fim de ensinar crianças ou jovens com deficiência. O professor da classe comum deve assumir a responsabilidade pela educação de todos os seus alunos, tentando todas as estratégias de ensino necessárias e possíveis antes de enviar qualquer aluno para um programa mais segregado de ensino especial.

Para que o ensino colaborativo seja eficiente é preciso que os papéis do professor da sala de aula comum e do professor de AEE estejam bem definidos e alinhados, havendo maior possibilidade de fazer com que ele se concretize e permita o sucesso, assim como a inclusão de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

Sobre o ensino colaborativo e a redefinição de papéis, Vilaronga e Mendes (2014) ao citarem Wood (1998) destacam que “A proposta implica a redefinição do papel dos professores do ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares” (VILARONGA; MENDES 2014, p. 142). Ao contrário do que temos visto em muitas escolas onde o estudante com deficiência é visto como “[...] aluno da sala de recursos multifuncionais” e, portanto, em boa parte das vezes, é direcionado para lá sem o mínimo de esforço de incluí-lo na sala de aula comum.

Sabendo que na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo o estudante PAEE ao receber atendimento especializado tem parte de sua carga horária ofertada em sala de recursos multifuncionais no contraturno e parte como “ensino colaborativo” (onde o professor de AEE o acompanha dentro da Sala de Aula Comum), como professora da sala comum da Educação Básica, posso citar diferentes contextos vividos por mim no que diz respeito a aplicabilidade do ensino colaborativo na referida rede. Assim, podemos pontuar os seguintes aspectos:

1. Ter na sala de aula comum estudantes PAEE e não ter nenhum contato com o professor de AEE por incompatibilidade de horários de planejamento, bem como de horário de atendimento em parceria na sala de aula comum.

Neste caso, tivemos muitas dificuldades em atender os estudantes PAEE, pois não tínhamos o suporte necessário para ofertar o currículo de forma satisfatória. Em alguns casos, por não ter informação prévia, os estudantes vivenciaram situações constrangedoras por não saber quem eram os estudantes PAEE da turma. Embora buscasse fazer o melhor para que todos os estudantes tivessem equitativamente a possibilidade de aprendizado, sentíamos que faltava o suporte necessário para atendê-los adequadamente.

2. Ter contato com o professor de AEE no planejamento, mas não em sala de aula e receber apenas apoio na adaptação de atividades escritas.

Com o apoio do professor de AEE já conseguíamos alcançar melhor os estudantes PAEE, ajudando ao pensar atividades que, de fato, pudessem alcançá-los. Nestas situações, recebíamos a orientação especializada que facilitava a condução da aula de modo que todos pudessem participar. Recebíamos o apontamento de recursos que até então desconhecíamos, mas que eram fundamentais para que o estudante PAEE pudesse ser incluído na aula.

3. Ter o professor de AEE junto em sala de aula, mas não desenvolver de fato um trabalho colaborativo, pois a aula não era planejada em parceria. Em outros casos, o professor de AEE exercia apenas o papel de observador

para compreender o conteúdo que estava sendo trabalhado e auxiliar o estudante PAEE em seu atendimento na sala de recursos.

Era uma situação desconfortável para ambos, pois a divisão de tarefas e a compreensão dos papéis de cada um não foram bem definidos e o momento de encontro que poderia ser rico e proveitoso para a inclusão, foi desperdiçado por falta de planejamento.

4. Como mestranda em Educação Inclusiva, atuar como estagiária em AEE e ter tempo adequado para planejar com a professora de ensino comum, bem como estar com ela em sala e trabalharmos em parceria e harmonia.

Já com maior compreensão do que é o ensino colaborativo e com tempo de planejamento com a professora da sala de aula comum, ao atuar como estagiária de AEE, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho colaborativo com clareza na divisão de papéis e com a consciência de que todos os estudantes da classe são estudantes de ambas, sendo possível compreender que o Ensino Colaborativo é uma importante ferramenta na inclusão, pois todos os estudantes participaram plenamente de todas as atividades propostas e o aprendizado foi muito satisfatório.

Diante de todos os apontamentos que temos refletido, fica a ideia de que a proposta do ensino colaborativo é promissora e importante para o sucesso de formação de uma escola inclusiva. No entanto, para que isso de fato ocorra há de se repensar os papéis de cada professor nesse processo, bem como a reestruturação do atendimento na sala de recursos multifuncionais de modo que o professor de AEE tenha maior disponibilidade para acompanhar esse estudante, principalmente quando houver muitas disciplinas, como é o caso do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Afinal, da mesma forma em que muitos professores de sala de aula comum apoiam-se no discurso de falta de capacitação adequada (fator que pode ser minimizado com cursos de formação e extensão universitária de curto prazo), há de se considerar que os professores de AEE não possuem formação específica em cada disciplina (fator que não se resolve com cursos de capacitação e formação de curto prazo) para auxiliar esse estudante sem o mínimo de planejamento com o professor regente. Logo, torna-se imprescindível que haja nova proposta político-pedagógica

que favoreça atendimento satisfatório, a quebra de paradigmas, a visão de trabalho em equipe e a fundamentação de um objetivo único que é o sucesso do estudante.

Com isso, é possível percebermos que o Ensino Colaborativo é um caminho facilitador para a inclusão, mas que para implementá-lo de forma a atender a demanda da escola é preciso tempo de planejamento comum de qualidade e definição de papéis e parceria bem estruturados. Assim, o caminho seria a formação continuada, qualificando cada vez mais os profissionais e orientando-os sobre a função de cada profissional dentro desse modelo de ensino, priorizando o tempo de planejamento comum com ênfase no Fundamental II e no Ensino Médio, de modo que o professor do AEE tenha contato e possa trabalhar em parceria com todos os professores da sala de aula comum no qual está inserido o estudante PAEE.

Com base nesses questionamentos, fomos buscar na pesquisa prática algumas respostas a partir dos olhares dos professores regentes das salas de aula comum, o que apresentamos a seguir.

## 2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ESPÍRITO SANTO

A política de formação continuada do magistério no estado do Espírito Santo é regulamentada pela Portaria nº 185-R (ESPÍRITO SANTO, 2018b), de dezembro de 2018, cuja estruturação foi norteadada por um plano de consulta pública aliado a um projeto em parceria com a Fundação Carlos Chagas com ações voltadas para formação continuada e formação inicial de professores no estado.

De acordo com a referida portaria e com o documento da política de formação de professores do Espírito Santo, a análise que alicerçou a proposta de formação dos docentes no estado se deu da seguinte forma:

Para elaborar o diagnóstico que embasou a proposição desta Política de Formação de Professores, contou-se com as seguintes fontes de informação:

- a) Dados dos Censos da Educação Básica e da Educação Superior, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e dados administrativos fornecidos pela própria SEDU;
- b) Documentos oficiais e legislação da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) pertinentes à formação de professores e assuntos correlatos;

- c) Entrevistas com 24 profissionais que compõem os níveis central e intermediário de gestão da Secretaria e com 2 profissionais ligados à Undime-ES;
- d) Entrevistas in loco com 84 profissionais de 10 unidades escolares da rede estadual distribuídas em 6 SREs (diretores de escola, pedagogos, coordenadores pedagógicos, professores coordenadores de área – PCAs e professores de diversas áreas, etapas e modalidades de ensino);
- e) Consulta pública com professores, pedagogos, diretores, demais profissionais da educação e outros interessados, disponibilizada no site da SEDU. (ESPÍRITO SANTO, 2018b, p. 9)

Dessa forma percebe-se, portanto, a busca por transparência e pela participação ativa daqueles aos quais a política desenvolvida se destina. Além de uma fundamentação consolidada em dados oficiais de modo a procurar atender às necessidades reais da referida rede.

No entanto, há de se pensar que, por outro lado, o fornecimento de cursos na área de Educação Especial e Inclusiva dependerá muito do interesse dos profissionais em manifestar a necessidade de implementação de formações e que, diante disso, como propõe Garcia (2013, p. 110) sejam corresponsáveis pela implementação de ações políticas voltadas para a capacitação docente.

A mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política.

A autora menciona ainda em sua análise que o insucesso dos desígnios dessas políticas “[...] recai sobre a competência docente”.

Nesse viés, podemos pensar que a formação continuada na perspectiva inclusiva, bem como o sucesso de suas aplicações estão vinculados a ação conjunta de políticas públicas e de manifestação individual de cada educador em movimentar-se em prol da busca pela qualificação.

A Portaria nº 185-R define a política de formação dos professores como:

Parágrafo único - Entende-se por Política de Formação de Professores o conjunto de ações de governo direcionadas aos processos formativos de caráter sistemático, organizado e intencional, centrados nos contextos de trabalho, voltados para a construção de valores, saberes, conhecimentos e melhorias das práticas docentes (ESPÍRITO SANTO, 2018b).

Sendo assim, precisamos pensar nos cursos de formação continuada como oportunidade de reavaliar práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito à práticas inclusivas, de modo que a cada dia possamos incentivar o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de sua autonomia e protagonismo na construção de seu conhecimento, sendo observada as pluralidades (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020).

A Lei Estadual nº 9.770 (ESPÍRITO SANTO, 2011c) de 2011 que altera o dispositivo da Lei nº 5.580 (ESPÍRITO SANTO, 1998), de 13 de janeiro de 1998, garante aos profissionais do magistério do Espírito Santo a destinação de um terço de sua carga horária de trabalho para realização de planejamento e qualificação profissional. Enquanto o regimento escolar da Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo, ao tratar em seu Art. 67 dos direitos e deveres do corpo docente, prevê ao profissional a garantia de:

- III - participar de grupos de estudo, encontro, curso, seminário e outros eventos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação e pela própria unidade de ensino, tendo em vista o constante aperfeiçoamento profissional;
- X - participar do processo de formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação; (ESPÍRITO SANTO; 2010a, p. 31).

Novamente nos deparamos com ações do Governo do estado do Espírito Santo que visam favorecer a participação em formações continuadas, ações essas que são complementadas pela Lei nº 10.149 (ESPÍRITO SANTO, 2013), de 17 de dezembro de 2013 e pela Portaria 078-R (ESPÍRITO SANTO, 2014), de 7 de Abril de 2014 que oficializam e regulamentam a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE ) cujo “[...] objetivo central é implementar de forma sistemática a política de formação continuada destinada aos profissionais da educação da rede estadual de ensino.” (ESPÍRITO SANTO, 2013). De acordo com as Diretrizes para a formação continuada dos profissionais da Educação do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2014), os cursos oferecidos pelo CEFOPE, de modo a incentivar e valorizar a participação dos docentes, terão carga horária igual ou superior a 40 horas, serão classificados de acordo com sua carga horária, em: Capacitação (com carga horária igual ou superior a 40 horas e inferior a 120 horas), Aperfeiçoamento (com carga horária igual ou superior a 120 horas e inferior a 360 horas) e Especialização (com carga horária superior a 360 horas, sendo estes

ministrados por Instituições de Ensino Superior, devidamente registradas e regulamentadas pelo MEC) (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Diante do exposto é perceptível o direcionamento do estado do Espírito Santo para políticas e ações que visam garantir o direito e a oferta à formação inicial e continuada dos profissionais da Educação ao promover estruturação da legislação estadual que facilite aos docentes o investimento na qualificação profissional.

O documento da Política de Formação de Professores do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2018b) ao relatar o diagnóstico que nortearia as ações governamentais na implementação de políticas relacionadas às formações docentes, através da consulta realizada, mostra que:

Alguns dos temas que precisam receber maior atenção nas iniciativas que farão parte da política de formação continuada, de acordo com os resultados da consulta pública, são: 'Ensino de alunos com necessidades educacionais especiais', 'Educação para a diversidade' e 'Comportamento do estudante e gestão de sala de aula'. Mais da metade dos professores apontou grande necessidade de formação nestes temas, ao mesmo tempo em que foram os temas que registraram os menores percentuais de participação dos professores em formações (ESPÍRITO SANTO, 2018b).

Isso nos mostra antagonismo expressivo uma vez que, ao mesmo tempo em que se discute muito as dificuldades quanto ao atendimento de estudantes PAEE, ainda há baixa participação nas formações que visam promover qualificação nessa área. Tal ideia está em consonância com os apontamentos de Fernandes, Silva e AMORIM (2020) sobre a disparidade que prevalece entre a inclusão estar devidamente ancorada em termos legais, mas ainda distante do que é disponibilizado na escola.

Pensando na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e tendo este dado como ponto de partida, analisamos os cursos oferecidos pelo CEFOPE nos últimos 10 anos que abordavam esta temática. Os dados foram oferecidos pela própria instituição através de ofícios e documentos devidamente registrados, autorizados e organizados no Quadro 6:

**Quadro 6 – Cursos Ofertados**

<b>Curso</b>	<b>Número de cursos ofertados 2012-2022</b>	<b>Municípios que já sediaram o curso ou plataformas onde foram disponibilizados</b>	<b>Número total de vagas ofertadas 2012-2022</b>	<b>Número de inscritos 2012-2022</b>	<b>Número total de concluintes 2012-2022</b>
Curso de Formação de Textos Braille 50h	1	Vitória	25	21	17
LIBRAS básico – 120h	57	Vitória Vila Velha Cachoeiro de Itapemirim	3.415	2.670	2.144
LIBRAS intermediário – 120h	39	Vitória Vila Velha Cachoeiro de Itapemirim	2.103	1.053	791
Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos/trabalho colaborativo – 150h	1	Cariacica	115	111	93
Formação em Atendimento Educacional Especializado – 180h	2	Portal dos cursos da SEDU –Vitória	10.051	8.017	4954
* Formação para cuidadores das escolas da rede pública estadual do Espírito Santo – 40h	5	Vitória todas as SRE portal de cursos da SEDU AVA da SEDU	6.540	2.197	1.687
Curso de formação na área de deficiência visual – 160h ou 120h	5	Nova Venécia Vitória	169	165	120
II Seminário Nacional da Educação Especial e XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva – 24h	1	Vitória	100	51	0
Abordagens em Altas Habilidades/superdotação no contexto da	1	Vitória	27	27	25

Curso	Número de cursos ofertados 2012-2022	Municípios que já sediaram o curso ou plataformas onde foram disponibilizados	Número total de vagas ofertadas 2012-2022	Número de inscrites 2012-2022	Número total de concluintes 2012-2022
Educação Inclusiva – 120h					
Curso de Atendimento Educacional Especializado na Área de deficiência auditiva	18	Vila Velha Cachoeiro de Itapemirim Vitória Colatina Linhares	1.244	731	479
Curso inclusividade musical para deficiência visual	1	Vitória	15	5	4
Minicurso Classe hospitalar – 40h	1	Vila Velha	16	16	16
** Curso de formação para profissionais do APOIE – 100h	2	Cachoeiro de Itapemirim AVA SEDU	55	49	33
Curso de formação de professores em Educação Especial	1	Nova Venécia	51	51	50

Fonte: CEFOPE/SEDU-ES. Elaborado pela autora.

\* Os cuidadores não atuam como professores, mas auxiliam nos cuidados básicos de locomoção, higiene e alimentação dos alunos PAEE que não possuem plena autonomia nessas áreas.

\*\* Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) – criado pela Portaria nº 108-R, de 08 de novembro de 2019, o grupo é formado por Psicólogos e Assistentes Sociais – As formações para este público estão no quadro porque foram consideradas pela SEDU como formações na área de Educação Especial e Inclusiva por tratar de acolhimento de todos os alunos com problemas socioemocionais que afetam seu cotidiano escolar.

Com base nos dados coletados e seguindo a proposta de Bardin (2016), analisamos os mesmos em categorias mostradas no Quadro 7:

**Quadro 7 – Categoria dos Cursos Ofertados**

<b>CATEGORIA</b>	<b>Nº DE CURSOS OFERTADOS</b>	<b>Nº DE VAGAS OFERTADAS</b>	<b>Nº DE INSCRITOS</b>	<b>Nº DE CONCLUINTES</b>
Cursos relacionados à deficiência auditiva	114	6.762	4.967	3.414
Cursos relacionados à deficiência visual	7	209	191	141
Cursos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado	9	10.217	8.179	5.097
Curso relacionado à Altas Habilidades e Superdotação	1	27	27	25
Eventos e/ou Cursos diversos não relacionados diretamente à perspectiva inclusiva	9	6.711	2.313	1.736

Fonte: CEFOP/SEDU-ES. Elaborado pela autora.

Percebe-se, portanto, que a área que ofertou o maior número de cursos foi a relacionada à deficiência auditiva, contrapondo-se ao fato de que, embora tenham sido ofertados número menor de cursos, aqueles voltados para o atendimento educacional especializado ofertaram número maior de vagas. Mas, se levarmos em conta que os dados são dos últimos dez anos e que em apenas um curso foram ofertadas aproximadamente dez mil vagas, voltamos à observação inicial de que a área em destaque nos cursos de formação é a de Deficiência Auditiva que ao longo do período analisado manteve quantidade maior de formações.

Embora diante dos dados coletados os cursos na área de deficiência visual sejam expressivos, ao considerarmos o número de vagas oferecidas e que se trata de uma década de análise, percebemos que a relevância dá espaço para a precariedade

em formações na referida área. Precariedade essa que é evidenciada de forma ainda mais agravante nas demais categorias relacionadas.

Quando analisamos os dados voltados aos cursos que possam contemplar os profissionais do município de Guarapari, embora não seja possível precisar o número de profissionais alcançados referente ao município em questão, levamos em conta aqueles ministrados no município de Vila Velha cuja Superintendência Regional de Educação (SRE) abrange os municípios de Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves. Fazendo também a ressalva de que os cursos ofertados no portal da SEDU e demais plataformas digitais são disponibilizados para toda a rede. Logo, temos (Quadro 8):

**Quadro 8 – Quantidade de Cursos Ofertados para Guarapari**

<b>Curso</b>	<b>Número de cursos ofertados 2012-2022</b>	<b>Municípios que já sediaram o curso ou plataformas onde foram disponibilizados</b>	<b>Número total de vagas ofertadas 2012-2022</b>	<b>Número de inscritos 2012-2022</b>	<b>Número total de concluintes 2012-2022</b>
LIBRAS básico – 120h	16	Vila Velha	933	619	552
LIBRAS intermediário – 120h	13	Vila Velha	550	289	240
Formação em Atendimento Educacional Especializado – 180h	1	Portal dos cursos da SEDU	9.999	7.966	4.904
Curso de Atendimento Educacional Especializado na Área de deficiência auditiva	5	Vila Velha	352	183	95
Minicurso Classe hospitalar – 40h	1	Vila Velha	16	16	16

<b>Curso</b>	<b>Número de cursos ofertados 2012-2022</b>	<b>Municípios que já sediaram o curso ou plataformas onde foram disponibilizados</b>	<b>Número total de vagas ofertadas 2012-2022</b>	<b>Número de inscritos 2012-2022</b>	<b>Número total de concluintes 2012-2022</b>
* Formação para cuidadores das escolas da rede pública estadual do Espírito Santo – 40h	4	Todas as SRE portal de cursos da SEDU AVA da SEDU	5.670	1.343	1.113
** Curso de formação para profissionais do APOIE – 100h	2	Cachoeiro de Itapemirim AVA SEDU	55	49	33

Fonte: CEFOPE/SEDU-ES.

\* Os cuidadores não atuam como professores, mas auxiliam nos cuidados básicos de locomoção, higiene e alimentação dos alunos PAEE que não possuem plena autonomia nessas áreas.

\*\* Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) – criado pela Portaria nº 108-R, de 08 de novembro de 2019, o grupo é formado por Psicólogos e Assistentes Sociais – As formações para este público estão no quadro porque foram consideradas pela SEDU como formações na área de Educação Especial e Inclusiva por tratar de acolhimento de todos os alunos com problemas socioemocionais que afetam seu cotidiano escolar.

Seguindo o mesmo processo de análise de dados podemos observar (Quadro 9):

**Quadro 9 – Categoria dos Cursos Ofertados para Guarapari**

<b>CATEGORIA</b>	<b>Nº DE CURSOS OFERTADOS</b>	<b>Nº DE VAGAS OFERTADAS</b>	<b>Nº DE INSCRITOS</b>	<b>Nº DE CONCLUINTES</b>
Cursos relacionados à deficiência auditiva	34	1835	1091	887
Cursos relacionados ao Atendimento Educacional	1	9999	7966	4904

Especializado				
Eventos e/ou Cursos diversos não relacionados diretamente à perspectiva inclusiva	7	5741	1408	1662

Fonte: CEFOPE/SEDU-ES.

Identificamos nessa análise que ao abordarmos o recorte do município alvo de nossa pesquisa passamos de 5 para 3 categorias, sendo excluídas as categorias: Cursos relacionados à deficiência visual e Curso relacionado à Altas Habilidades e Superdotação. Tal fator nos expõe defasagem ainda maior em formações que contemplem as mais diversas especificidades dentro da Educação Especial, sobretudo na perspectiva da Educação Inclusiva.

É notório que tanto no âmbito geral quanto no recorte ao qual o município de Guarapari se enquadra, o número de inscritos e, mais ainda, o de concluintes, é consideravelmente baixo diante do número de vagas oferecidas. Podemos perceber também que os cursos ministrados são direcionados a profissionais que já atuam ou desejam atuar como professores do AEE, principalmente na área de deficiência auditiva. Com isso, os anseios mencionados na consulta pública anteriormente mencionada tendem a permanecer latentes, principalmente no que diz respeito aos professores da sala comum que a cada ano recebem mais e mais alunos PAEE e, por vezes, sentem-se resistentes à quebra de paradigmas que implicam em novo olhar e propostas inovadoras de atuação e, por isso, sentem-se despreparados para atendê-los adequadamente (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020). Tal fato evidencia a necessidade de formação voltada para os professores da sala comum, abordando as diversas especificidades dos alunos PAEE e indicando sugestões de como desenvolver práticas inclusivas de ensino.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A seguir apresentamos a Trajetória Metodológica com o intuito de possibilitar a adequada compreensão sobre como a pesquisa foi realizada.

#### 3.1 UNIVERSO DE PESQUISA

Para compor o universo da pesquisa deste estudo, realizamos a identificação de todas as Escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Guarapari, estado do Espírito Santo. Foram identificadas cinco escolas sendo que todas atendem os anos finais do ensino fundamental e apenas uma atende os anos iniciais do ensino fundamental. Essas escolas foram denominadas Escolas A, B, C, D e E. A Escola A conta com 18 professores que atendem estudantes do 6º ao 9º ano; Escola B conta com 24 professores sendo que 5 professores atendem ao 5º ano e 19 professores atendem estudantes do 6º ao 9º ano; Escola C conta com 16 professores que atendem estudantes do 6º ao 9º ano; Escola D também conta com 16 professores que atendem estudantes do 6º ao 9º ano e a Escola E conta com 13 professores que atendem estudantes do 6º ao 9º ano.

Em cada uma das escolas foram sorteados 30% dos professores que atendiam aos anos finais do ensino fundamental e, como somente uma escola atendia os anos iniciais, os cinco professores foram convidados a participar do estudo. Para o sorteio dos participantes do estudo foi utilizada a Tabela de Números Equiprováveis (SANTOS, 2018).

#### 3.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo professores de quatro das cinco escolas, os quais foram selecionados mediante sorteio aleatório e um dos cinco professores convidados que ministrava aulas para o ensino fundamental nas séries iniciais. Para a identificação dos professores das Escolas A, B, C, D e E esses foram classificados em ordem crescente, tais como: A1, A2 até A18 e, assim, nas demais escolas. Esses dados encontram-se no Apêndice A. Após essa classificação, esses foram numerados em ordem crescente, excluindo-se os cinco professores da Escola B, sendo que desta

escola todos os professores foram incluídos. Assim, esses professores da Escola B não participaram do sorteio.

Foram sorteados 25 professores acrescido dos cinco professores da Escola B, perfazendo o total de 30 professores participantes do estudo. Após o sorteio e a identificação dos professores, esses foram convidados individualmente, mediante ofícios enviados às escolas e, posteriormente, feito contato por telefone com os participantes para os agendamentos dos encontros presenciais. Aos que demonstraram interesse em participar da pesquisa solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta do Apêndice B. Antes da realização das entrevistas, que foram feitas via *Google Meet*, solicitamos a autorização para gravar a fim de nos dar condições de fazer a transcrição, informando que os dados seriam usados somente no contexto deste estudo.

Dentre os 30 participantes do estudo, somente 12 responderam positivamente para o agendamento da entrevista. Os 12 participantes são professores da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, sendo 11 do Ensino Fundamental II e um do Ensino Fundamental I, representando quatro das cinco escolas alvo da pesquisa, cujo perfil profissional estão identificados no Quadro 10.

**Quadro 10 – Caracterização dos Participantes**

<b>Perfil Profissional</b>										
<b>Identificação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Situação funcional</b>	<b>Modalidade de atuação</b>	<b>Disciplina que ministra</b>	<b>Possui pós-graduação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Possui curso de formação em EE ou EI</b>	<b>Ano que começou a trabalhar em Guarapari</b>
A3	Masc.	Acima de 40 anos	Contratado em designação temporária	Fundamental II	Ciências	sim	sim	não	não	2021
B1	Masc.	Acima de 40 anos	Efetivo	Fundamental I	Língua Portuguesa; Matemática, Ciências, História e Geografia	sim	não	não	não	2020
B7	Fem.	Acima de 40 anos	Contratado em designação temporária	Fundamental II	Língua Inglesa	sim	não	não	não	2011

Perfil Profissional										
Identificação	Gênero	Faixa etária	Situação funcional	Modalidade de atuação	Disciplina que ministra	Possui pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Possui curso de formação em EE ou EI	Ano que começou a trabalhar em Guarapari
B14	Fem.	Acima de 40 anos	Contratado em designação temporária	Fundamental II	Projeto de Vida e Língua Portuguesa	sim	não	não	não	2010
B20	Fem.	Entre 36 e 40 anos	Contratado em designação temporária	Fundamental II	Ciências	sim	sim	sim	não	2021
C4	Fem.	Entre 36 e 40 anos	Contratado em designação temporária	Fundamental II	Ensino religioso e projeto de Vida	sim	não	não	sim	2020

Perfil Profissional										
Identificação	Gênero	Faixa etária	Situação funcional	Modalidade de atuação	Disciplina que ministra	Possui pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Possui curso de formação em EE ou EI	Ano que começou a trabalhar em Guarapari
C6	Fem.	Abaixo de 25 anos	Contratado em designação temporária	Fundamental II	História	sim	não	não	não	2022
C7	Fem.	Acima de 40 anos	Efetivo	Fundamental II	Língua Portuguesa	sim	não	não	sim	2016
C8	Masc.	Acima de 40 anos	Efetivo	Fundamental II	Educação Física e Projeto de Vida	não	não	não	não	1986

Perfil Profissional										
Identificação	Gênero	Faixa etária	Situação funcional	Modalidade de atuação	Disciplina que ministra	Possui pós-graduação	Mestrado	Doutorado	Possui curso de formação em EE ou EI	Ano que começou a trabalhar em Guarapari
C9	Masc.	Abaixo de 25 anos	Contratado em designação temporária	Fundamental II	Geografia e Estudo Orientado	sim	não	não	não	2022
C16	Masc.	Entre 26 e 30 anos	Efetivo	Fundamental II	Geografia e Estudo Orientado	não	não	não	não	2020
D9	Masc.	Acima de 40 anos	Efetivo	Fundamental II	Ciências	sim	não	não	não	1997

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos 12 participantes do estudo, seis eram do gênero feminino e seis do gênero masculino. Em relação a faixa etária, dois participantes possuíam idade abaixo de 25 anos, um participante com idade entre 26 e 30 anos de idade, dois participantes com idade entre 36 e 40 anos de idade e sete participantes com idade superior a 40 anos, sendo estes aqueles que estão há mais tempo na Rede Estadual de Educação da cidade de Guarapari, ES.

No que se refere a formação dos participantes em nível de pós-graduação, pudemos observar que a maioria dos participantes, ou seja, 10 participantes (83,3%) possui pós-graduação. Entretanto, quando solicitados a informar se essa formação era em nível de mestrado e doutorado, esse dado demonstrou que apenas dois (16,7%) dos participantes têm mestrado e um (8,35%) deles que tem mestrado também tem doutorado.

Um dado que nos chamou a atenção nas respostas foi que nenhuma das especializações dos professores foram relacionadas à Educação Especial ou Educação Inclusiva. Nas respostas dos participantes identificadas durante a realização das entrevistas, apenas dois deles informaram que possuíam curso de formação continuada na temática educação especial e inclusiva, dado esse que sugere a importância de formação.

### 3.3 MATERIAIS E MÉTODOS

A investigação teórica da pesquisa foi realizada por meio de método bibliográfico com levantamento da temática em livros, revistas, publicações em periódicos, artigos, teses e dissertações que abordaram a temática da Educação Inclusiva com especial ênfase nos textos que identificaram o estado da arte do Espírito Santo, com data limite de publicações dos últimos 10 anos, ou seja, no período de 2010 até 2020.

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa com a aplicação de roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE C) destinado aos professores selecionados para o estudo. As questões abordaram a identificação dos participantes com perguntas sobre o perfil desses profissionais, formação acadêmica, tempo de magistério; questões que verificaram o conhecimento do professor sobre a educação inclusiva e algumas abordagens a ela relacionadas com uma questão aberta ao final para que pudessem exarar qualquer comentário que tivessem interesse.

O instrumento foi testado previamente, por meio de entrevista piloto, para corrigir possíveis erros de compreensão e interpretação das perguntas, bem como sua eficiência para a realização dos objetivos. A opção pela entrevista semiestruturada se justificou pelo caráter subjetivo da pesquisa, pois levou em consideração a opinião dos participantes sobre os fatores intervenientes na inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial, sua compreensão dos pressupostos que norteiam a educação inclusiva e sua avaliação deste processo.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada mediante método exploratório do tipo roteiro de entrevista (APÊNDICE C) que subsidiou a pesquisa identificando o olhar do professor acerca da educação inclusiva nas escolas do ensino fundamental selecionadas para o estudo.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os dados receberam análise qualitativa, considerando o referencial teórico utilizado na revisão bibliográfica, o contexto da comunidade escolar e as respostas dos professores participantes do estudo. Os dados obtidos foram categorizados e receberam análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2016). Foram elencadas quatro categorias de análise sendo elas: Categoria 1: Formação para a atuação com estudantes com deficiência; Categoria 2: Concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva; Categoria 3: Práticas Pedagógicas; Categoria 4: Atuação Colaborativa, as quais serão analisadas na seção dos Resultados e Discussões.

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, cadastrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 54261121.0.0000.5402, tendo parecer favorável sob o número Parecer 5.552.957.

Os participantes do estudo foram consultados previamente. Aqueles que aceitaram participar do estudo preencheram e assinaram o TCLE, conforme apresentado no Apêndice B.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisarmos os resultados das entrevistas identificamos aspectos significativos no que se refere a formação docente e a atuação na área educacional. Observamos que a maioria dos professores da sala de aula comum não receberam ou não tiveram acesso à formação continuada nesta temática e os que receberam informações sobre tais cursos, muitas vezes, não conseguiram participar devido a demanda diária de trabalho que tornava seu tempo precário e desestimulava a participação nessas formações ou, ainda, por mesmo considerando os cursos bons, acreditavam que não auxiliaria a trabalhar de forma específica.

Esses dados são evidenciados quando ao serem questionados se têm recebido formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, dez (83%) dos participantes responderam que não e dois (17%) responderam que sim.

No que se refere à concepção de uma escola inclusiva, não há entre os participantes da pesquisa consenso em considerar sua escola inclusiva. Há inclusive discordância entre os professores que atuam na mesma escola. É notório que, embora haja um desejo de que a escola de fato se torne inclusiva, ainda há um caminho a ser seguido onde cada pessoa dentro da comunidade escolar reconheça seu papel e suas responsabilidades (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020). Indicam que “[...] uma instituição educacional com orientação inclusiva” é aquela que está voltada para sua reestruturação nos mais diversos âmbitos a fim de corresponder às individualidades existentes em seu cotidiano incluindo as relacionadas com algum tipo de deficiência. Consequentemente, é natural que haja ainda divergência entre as escolas nesse processo, pois, além da sujeição a uma gestão com essa visão, e “[...] uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional”.

Para a realização da análise de conteúdo das entrevistas realizadas neste estudo reiteramos os apontamentos de Bardin (2016), organizando quatro categorias de análise, sendo elas: Categoria 1: Formação para a atuação com estudantes com deficiência; Categoria 2: Concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva; Categoria 3: Práticas Pedagógicas; e Categoria 4: Atuação Colaborativa.

### 4.1 CATEGORIA 1: FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Ao analisarmos os preceitos preconizados pela atual LDBEN quanto à formação em Educação Especial, em seu Artigo 59 é pontuado que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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, p. 19).

No entanto, é inegável diante dos relatos recebidos durante a pesquisa, que os professores entrevistados não se sentem preparados para atender estudantes PAEE alicerçados no discurso de não possuírem formação acadêmica básica adequada para tal e mesmo os que já tiveram algum tipo de formação, seja em outro curso de graduação, especialização ou formação continuada, também alegaram não se sentirem capacitados para atenderem de forma satisfatória seus estudantes PAEE. Vejamos, por exemplo, alguns relatos quando questionados quanto ao atendimento de estudantes PAEE:

Não, em momento algum. Porque eu não tenho cursos. Eu não consigo atender as necessidades deles, eu não consigo compreender as necessidades de um aluno da Educação Especial, por não ter uma formação específica nessa área. Eu tento, mas eu sei que eu não atendo totalmente<sup>2</sup>. (Professora B7) (informação verbal)

Olha, eu já me questioneei muito sobre isso. Preparada não! Dizer que eu sou preparada, Não! sou uma pessoa interessada, eu tento o máximo possível colocar meus alunos e incluí-los [...] (Professora B14). (informação verbal)

Não muito porque eu não tive uma formação mais específica para estar atendendo a eles. (Professor C9). (informação verbal)

Não, não me sinto. Porque na minha formação não teve tanto trabalho em relação a educação especial, foi pouca coisa, entendeu? Não é algo que prepare. (Professor C16). (informação verbal)

Não. Porque a minha formação foi para trabalhar com ciências e biologia. Sou professor de Ciências e Biologia. Então você quer transmitir esse conteúdo, você usa metodologias para isso daí. E lidar com um aluno especial. Requer, a meu ver, uma formação que seria uma outra faculdade. (Professor D9). (informação verbal)

---

<sup>2</sup> Trata-se de excertos de entrevistas com os participantes, realizadas no período de agosto a setembro de 2022, coletadas por meio de entrevista, com roteiro semiestruturado, via *Google Meet*, para o atendimento aos objetivos desta pesquisa.

Apesar de estar previsto na Portaria n.º 1.793 (BRASIL, 1994) alterações curriculares para os cursos de licenciatura e pedagogia, incluindo temas específicos relacionados à Educação Especial, percebemos que os docentes relatam não terem recebido em sua formação a devida capacitação. Com o objetivo de esclarecermos esse aspecto, analisamos os currículos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a principal Universidade do estado e constatamos que a mesma está em conformidade com o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) ao ofertar em todos os cursos de licenciatura a disciplina “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais”. Está previsto no Decreto:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

No entanto, as disciplinas “Educação e Inclusão” e “Educação e diversidade” não são ofertadas em todos os cursos de licenciatura, apenas o Curso de Educação Física apresenta as disciplinas “Educação Física e Inclusão” e “Educação Física, adaptação e inclusão” que são específicas da área. Logo, de modo geral, podemos considerar relevante as queixas de uma formação acadêmica básica precária nessa temática.

Quando analisamos as respostas transcritas das entrevistas e os percentuais contidos na Figura 3 sobre o recebimento de ofertas de cursos de capacitação e formação continuada relacionados à Educação Especial e Educação inclusiva, bem como o interesse em participar de formações na área, percebemos que a maioria dos professores da sala regular não receberam ou não tiveram acesso à formação continuada nesta temática e os que receberam informações sobre tais cursos, muitas vezes, não conseguiram participar ou sentiram-se desmotivados a participar devido a demanda diária de trabalho como relata o professor D9 “cada momento surge algo novo, uma burocracia nova, algo a preencher. E agora, on line, como isso ficou mais

fácil, demanda mais coisas para você fazer e coisas repetitivas, coisas que geram você ter que fazer o mesmo trabalho com algumas modificações, mas que você tem que fazer” o que desestimula a participação nessas formações; a falta de disponibilidade de carga horária, como afirma o professor A3 “A gente fica feliz de saber que tem essas capacitações e tendo a possibilidade, a disponibilidade de carga horária, a gente participa”; ou, ainda, mesmo considerando os cursos bons, acreditam que não auxiliam a trabalhar de forma específica, tendo por base as falas dos professores C6 “os cursos são bons de certa forma que traz um esclarecimento da contextualização de tudo, só que não ensina efetivamente como que se deva trabalhar”; C7 “O Estado até oferece. Só que nada que faça frente à necessidade desse aluno”; e D9 “alguns cursos que a gente participa e o que acontecia, além de ser um conteúdo superficial, [...] eu reparava que eram tiradas do próprio YouTube ou já estavam disponíveis no YouTube”. Há de se levar em consideração que os fatores aqui mencionados podem ser um indicativo de um dos motivos pelos quais muitos profissionais não concluem os cursos de formação continuada.

Refletindo sobre a formação de professores, André (2015, p. 37) propõe autoanálise crítica, o que facilitaria engajamento na busca por “[...] um mundo melhor e socialmente mais justo”. A autora também menciona que as ações que resultam em progresso nas escolas necessitam de um envolvimento de todos de forma interativa e com trocas mútuas. Nessa perspectiva, o foco é satisfazer as necessidades de seu público. De forma semelhante, Feldmann (2009) salienta que para se refletir sobre a formação de professores é preciso levar em consideração a “[...] construção de mudanças [...]” que devem ser compreendidas como aperfeiçoamento da conjuntura humana. Assim, podemos considerar que, diante do exposto, o reconhecimento de suas fragilidades indicam que essa autoavaliação tem sido relevante e que a busca pela troca de experiências com os professores do AEE são passos significativos nessa “[...] possibilidade de recriar conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, considerando as diversidades e multiculturalidade presentes nos cotidianos das escolas” (FELDMANN, 2009, p. 78).

Merece destaque nesta análise os desafios relatados pelos professores que, sendo regentes em classes do Ensino Fundamental II, não dominam as metodologias adequadas para alfabetizarem estudantes PAEE que chegam em suas salas de aula com essa significativa defasagem de aprendizagem.

[...] eles estão no nono ano e um deles, inclusive, já tem 19, 20 anos e não sabe ler, nenhum dos dois sabem ler. E infelizmente a escola, não digo nem esse ano. Digo, a trajetória deles contribuiu muito pouco. Eu acho assim, quase que inaceitável um aluno de 20 anos no nono ano sem dominar a leitura (Professora C7). (informação verbal)

Nós recebemos alunos do ensino fundamental, séries finais e também no ensino médio, que não são alfabetizados. Como você vai trabalhar com eles? aí a gente trabalha de forma precária (Professor D9). (informação verbal)

Os motivos pelos quais esses estudantes chegam ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio não alfabetizados transcendem as discussões desta pesquisa. Porém, cabe abrirmos observação de que essa realidade não é mais uma exclusividade de alunos PAEE. Com o advento da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo já no início de 2020, alunos não alfabetizados que tiveram suas aulas suspensas passaram a ser assistidos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Mainardes (2021) relata que nesse novo modelo de ensino adaptado em tempo recorde por administradores, gestores e professores, muitas vezes as atividades se resumiam em atividades impressas retiradas e devolvidas nas escolas. O autor ressalta os desafios para esses alunos em processo de alfabetização, sem a mediação do professor, dependendo do auxílio de familiares. Ora, se os professores, profissionais da educação já se queixam de não possuírem a qualificação necessária para atenderem alunos não alfabetizados em suas classes de Fundamental II e Ensino Médio, o que dizer dos familiares? “[...] para a grande maioria dos pais falta-lhes conhecimento pedagógico para propiciar e acompanhar este processo de aprendizagem (QUEIROZ; SOUSA; DE PAULA, 2021, p. 5). Pensando no contexto pós-pandemia, precisamos nos atentar ao que diz Aguiar, Camargo-Cruz e Resende (2021):

[...] a retomada do ensino presencial nas escolas, com segurança, no período pós-pandemia, precisa ser planejado, avaliado, monitorado e redirecionado continuamente, realizado com muita seriedade e compromisso com o processo ensino aprendizagem e com o direito a uma educação com qualidade para todas as crianças e jovens, até que efetivamente se supere o quadro de fracasso escolar e a exclusão educativa e social existentes na escola contemporânea, grande desafio para o século XXI. (AGUIAR; CAMARGO-CRUZ; RESENDE, 2021, p. 130)

Receber alunos com esse tipo de defasagem será cada vez mais comum e faz-se necessário pensar que na formação acadêmica para as diferentes disciplinas

ministradas nas referidas modalidades de ensino não se aborda o desenvolvimento de metodologias práticas que capacitem para o processo de alfabetização. Com isso, ao se depararem com a necessidade de se adequarem para atender estudantes PAEE ou não, com essa defasagem, são desafiados a traçarem estratégias que, conforme mencionou o entrevistado, resultam muitas vezes em um atendimento precário. Entretanto, não há como nos apoiarmos nesse discurso para nos omitirmos e negligenciarmos tal questão. Será um longo e árduo caminho até que toda a Educação consiga superar essa defasagem histórica que foi agravada com a pandemia.

#### 4.2 CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Analisando algumas das legislações que elucidam a Educação Especial encontramos as seguintes definições presentes na LDBEN. Conforme mencionado no artigo a seguir, a Educação Especial é:

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 portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Já a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, traz a seguinte definição:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1, grifo do autor).

No entanto, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está descrito:

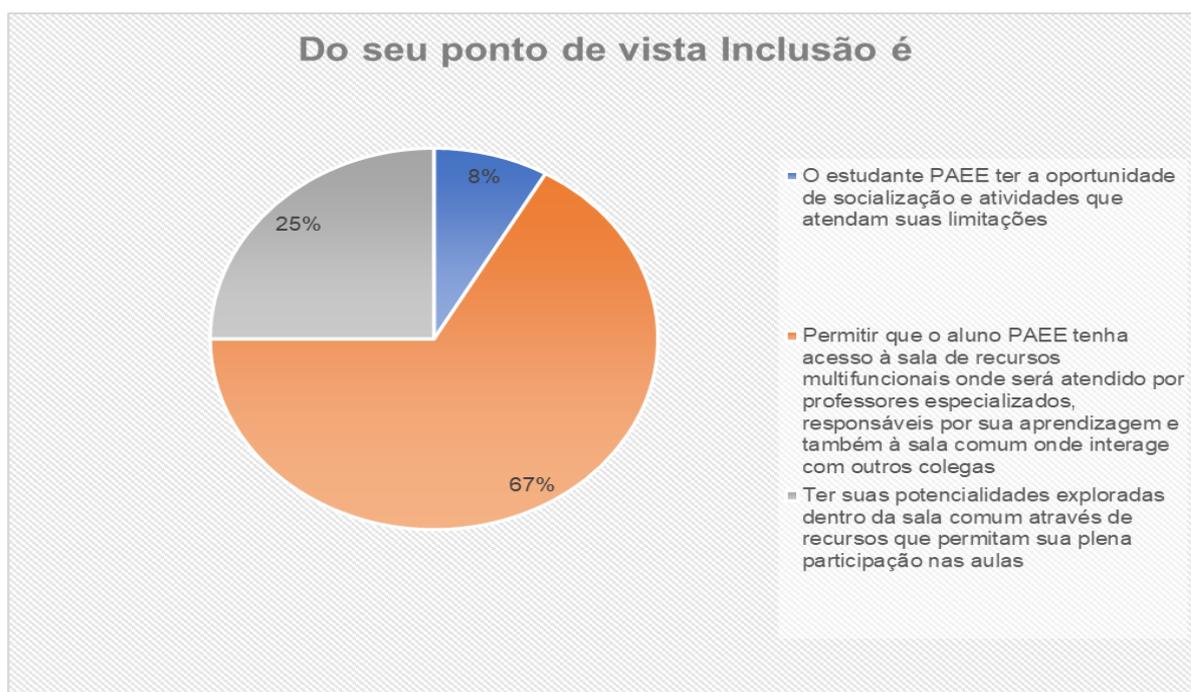
Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e

outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008b, p. 15).

A educação especial é, portanto, uma modalidade de ensino, ao passo que a educação inclusiva preza pela qualidade do ensino e da aprendizagem para as crianças com deficiência, eficazmente quando são incluídas na escola regular acreditando assim que todas as crianças são diferentes e que tanto a escola quanto os sistemas de educação devem estar se adequando para conseguir atender as necessidades individuais de todos os estudantes, pontualmente aos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, conseguindo de fato incluir. A inclusão faz com que os professores busquem alternativas diferenciadas e estratégias de ensino que façam com que os estudantes possam aprender juntos de forma integrada dentro da escola regular na sala de aula comum considerando que a diversidade faz parte do contexto pedagógico. Entretanto, em convergência com Fernandes, Silva e Amorim (2020), podemos pensar que as configurações de condutas não são antagônicas, mas complementares.

Observando a Figura 3 podemos ter um pequeno panorama sobre a concepção dos participantes a respeito da inclusão.

**Figura 3 – Concepção sobre inclusão**



Fonte: Elaborado pela autora.

Capellini e Zerbato (2019, p. 18) propõem como Educação Inclusiva abordagem mais ampla, que além de pessoas com deficiência possa alcançar “estudantes pertencentes às minorias sociais”, ao passo que a Educação Especial é descrita como modalidade de ensino que tem como Público-alvo “estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação”.

Analisando as falas durante as entrevistas e o registrado na Figura 3, percebemos que há claramente entre os entrevistados falta de clareza sobre o conceito de inclusão. A maioria considera-se leigo na temática como podemos destacar, por exemplo, nas falas desses professores. Neste sentido, é evidente a necessidade de intervenção para que haja compreensão do que é a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as responsabilidades de cada um neste processo. Corroborando com Mendes (2017), vale a reflexão que apenas a inserção dos estudantes PAEE nas salas de aula comum não é suficiente para a efetivação da inclusão. É necessário, como propõe Pletsch e Souza (2021), que vençamos barreiras arquitetônicas, culturais e atitudinais de modo que toda a escola e as aulas sejam estruturadas e pensadas num todo e não em grupos ou indivíduos de maneira isolada. A inclusão não é atender determinado público dentro de um grupo maior, mas atender a todos de forma equitativa, dando oportunidades de desenvolverem suas habilidades em plena consonância com seus pares.

Complementando, Ferreira, Moreira e Volsi (2020, p. 26) refletem sobre a pouca participação dos professores na construção de documentos que nortearão seu trabalho.

O silenciamento de determinadas vozes pode ser observado em relação à representatividade de sujeitos individuais e coletivos (entidades) da área da educação especial no processo de construção da BNCC. Não foi possível identificar nos documentos aprovados uma participação efetiva desses sujeitos. Isso explica a abordagem superficial acerca da educação especial no documento, apesar do discurso de respeito à diversidade e da promoção de uma sociedade inclusiva.

Ora, se não há participação ativa, escuta e engajamento na elaboração de documentos norteadores, favorecendo superficialidade no que se refere à Educação Especial, é esperado que a compreensão dos conceitos também seja superficial e que a inclusão se resuma a um discurso utópico. E isso fica evidente quando 67% dos

entrevistados entendem a inclusão como “Permitir que o aluno PAEE tenha acesso à sala de recursos multifuncionais onde será atendido por professores especializados, responsáveis por sua aprendizagem e também à sala comum onde interage com outros colegas”. Não há clareza da definição de papéis e tão pouco do conceito de inclusão.

#### 4.3 CATEGORIA 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Durante as entrevistas, antes de questionar as práticas pedagógicas, perguntamos se os docentes possuíam estudantes PAEE, nos chamou a atenção as respostas dos professores A3, B1 e C7 que mencionaram o fato de os estudantes em questão terem ou não laudos. A professora A3 mencionou não ter estudantes com laudos e diz ainda que “Tem aluno que está à espera da consulta para poder ter uma definição médica. Mas eu já faço algum trabalho direcionado para esse aluno”. O professor B1 enfatizou que “com laudo,1”. Já o professor C7 mencionou “[...] ainda sem laudos na verdade, eu creio que tenha TDAH, mas sem laudo”. Diante disso, é possível sugerir que muitos associam o AEE à necessidade de um laudo médico, demonstrando segurança pela concepção médica acerca da deficiência. Entretanto é importante ressaltar o que diz a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014, p. 3) ao citar que:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Diante disso, não podemos deixar de mencionar as palavras de Jerusalinsky e Lugon (2016) quando relatam que “Os diagnósticos classificatórios, o ‘nome da doença’, têm lamentavelmente ocupado um lugar absurdamente central no processo de escolarização de uma infinidade de crianças e adolescentes”. Não podemos limitar o direito de todos os estudantes a terem pleno acesso ao currículo atrelando o

atendimento especializado ou diferenciado a um laudo. Destacamos o quão importante é termos um olhar diferenciado e atento às necessidades de nossos estudantes ajustando nossas práticas para atendê-los satisfatoriamente. Bock, Gesser e Nuernberg (2018) nos provocam ao falar que os padrões normativos tendem a menosprezar a capacidade das pessoas com deficiência, o que nos deixa numa linha muito tênue para a exclusão e discriminação. Nesse sentido, Fernandes, Silva e Amorim (2020) em sua discussão sobre as marcas de “rejeição, preconceito e discriminação” no histórico da inclusão, afirmam que:

Educação Inclusiva significa pensar em uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Por conseguinte, devemos pensar na Educação Inclusiva para além dos paradigmas históricos, sociais e culturais que acompanham os marcos de sua implementação, priorizando o vislumbre de colocarmos em evidência as habilidades e potencialidades de cada sujeito independentemente de estereótipos.

Quando os participantes foram questionados sobre as práticas pedagógicas, percebemos que a existência de dificuldades em trabalhar com os estudantes PAEE e, embora busquem atender seus estudantes com necessidades específicas da melhor forma possível, sentem-se inseguros e acabam dependentes dos professores de AEE. No entanto, embora a rede estadual de ensino do Espírito Santo contemple o atendimento colaborativo na sala comum e não apenas em sala de recursos, cabe trazer aqui constatação apresentada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 29): “[...] a responsabilidade pela escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo é pouco demandada para acolher a diferença de seus alunos”. Isso acontece quando não há a compreensão de que a apresentação do conteúdo é responsabilidade do professor da sala comum, ficando a cargo do professor especialista a indicação de estratégias para que esse conteúdo chegue de forma equitativa na sala de aula (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Percebemos também na fala dos entrevistados que os atendimentos são mais individualizados e baseados em adaptações de atividades, o que nos deixa numa linha tênue de segregação dentro da inclusão. Dentro de algumas falas foi possível

observar o apontamento de se trabalhar com atividades mais simplificadas como relata a Professora B7:

Então eu tenho trabalhado com atividades mais fáceis como, por exemplo, cruzadinhas jogos mais fáceis, caça-palavras, atividades mais fáceis para o nível de cada aluno, mas isso não de acordo com a minha opinião, mas de acordo com as especialistas que cuidam na sala. (Professora B7). (informação verbal)

Nesse direcionamento trazemos em evidência a afirmação (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 27):

Chamamos a atenção, entretanto, ao tipo de atividade elaborada, uma vez que atividade adaptada não é um sinônimo de atividade paralela ou simplificada. Há de se ter cautela quando se fala em adaptação curricular, pois a elaboração de atividades 'diferentes' para o ensino de estudantes PAEE, em classes comuns pode acarretar a criação de um ambiente mais exclusivo, ao invés de oferecer situações de aprendizagem diversificadas, para que todos tenham acesso ao conhecimento e ao aprendizado significativo.

Ora, num trabalho colaborativo todas as opiniões de ambos os professores são relevantes e a percepção do professor regente não pode ser ignorada, por mais que ele não se sinta preparado para atender seu estudante PAEE, em geral seu contato com ele é mais frequente do que o professor de AEE. Logo, suas observações devem estar presentes no planejamento das atividades. Além disso, precisamos ter o cuidado de preservar o direito do estudante de pleno acesso ao currículo, explorando suas habilidades e potencialidades e promovendo oportunidades para que haja equidade e a inclusão nas salas de aula comum.

Refletindo sobre esse aspecto, seria possível apontar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como proposta de inclusão que abrange desde a acessibilidade arquitetônica até a acessibilidade ao currículo e interação dentro do espaço pedagógico de modo que o estudante, PAEE ou não, possa desenvolver suas habilidades sendo participante ativo na construção de seu conhecimento e de seu desenvolvimento socioemocional (ZERBATO; MENDES, 2018). Entretanto, essa importante ferramenta é desconhecida entre os professores da sala regular, deixando-os presos à ideia de que suas práticas pedagógicas inclusivas devem remeter-se às atividades impressas e individualizadas apenas aos estudantes PAEE. Todavia, as referidas autoras indicam que:

[...] os estudantes não precisarão o tempo todo do programa individualizado e do suporte individualizado. É importante avaliar os momentos em que eles precisam dessas estratégias e os momentos em que aprenderão juntamente com os demais alunos, realizando as mesmas atividades sem acomodações (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 153).

É neste contexto que se intensifica a possibilidade de utilização do DUA como importante ferramenta da inclusão escolar. Porém, apenas três dos entrevistados mencionaram já ter algum conhecimento prévio sobre o DUA. Diante das respostas, foi possível perceber que quando solicitada breve definição desse, os conceitos apresentados divergiram dos propostos por Meyer, Rose e Gordon (2014). O DUA propõe que as aulas sejam preparadas pensando na participação de todos de modo que cada sujeito tenha a oportunidade de demonstrar o que aprendeu de forma diversificada. Neste contexto, o aprendizado deve fazer sentido para o estudante que automaticamente envolver-se-á mais e poderá obter maior possibilidade de sucesso na sua aprendizagem.

Souza e Gomes (2019, p. 252, 259) ressaltam, inclusive, que a aplicação do DUA não deve se basear no conceito de “adaptação”, que no intuito de incluir, apenas integra. Mas, sim, no conceito de “adequação” que considera a diversidade da sala de aula e promove amplas oportunidades de favorecer o processo de aprendizagem, obedecendo e atendendo a realidade de todos os alunos e não versão idealizada desses. Os autores destacam ainda que “[...] uma ‘escola para todos’ não significa a mesma escola para todos”, isso quer dizer que a padronização não favorece a inclusão.

Zerbato e Mendes (2018, p. 55) ao falarem do DUA, remetem ao “[...] clássico exemplo do uso de rampas para ilustrar o princípio do DUA de acessibilidade para todos”. O que nos faz pensar que as mudanças arquitetônicas no ambiente escolar são tão relevantes quanto a apropriação do currículo, pois podem sim representar apenas a integração e não a inclusão. Além dessas barreiras físicas, também merece destaque a resistência de boa parte dos professores a sair de sua zona de conforto e buscar inovações que rompem com o modelo padrão homogeneizador e linear. Papin e colaboradores (2018) evidenciam a necessidade de autoanálise por parte do professor, focando nas fragilidades das metodologias e não nas dificuldades dos estudantes.

Enfim, há muito o que se fazer para que as transformações necessárias aconteçam, pois precisamos vencer a inércia e dar o primeiro passo em direção a realidade de escola inclusiva e o DUA é importante aliado nessa batalha. É importante compreender seu conceito e o quanto pode potencializar o sucesso da aprendizagem por todos os estudantes. Para tal, acreditamos que a formação docente seja a chave do processo, pois ampliará horizontes encobertos pelo comodismo. Se há uma peça capaz de fazer dar certo esse modelo de ensino é, sem dúvida, a mudança de visão do professor, uma vez que nos demais aspectos sempre esbarramos em barreiras físicas e em políticas públicas.

Outro aspecto que vale a pena destacar refere-se ao fator tempo e número de estudantes por sala como fator de interferência no atendimento aos estudantes PAEE. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 15) ao abordarem “[...] os entraves para a efetivação da política de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial” mencionam dentro desses obstáculos “[...] o número excessivo de alunos em sala de aula”. O que torna relevante as contestações de parte dos entrevistados em relação ao número de estudantes atendidos por turma que limita a disponibilidade em ampliar a atenção aos estudantes que demandam maior zelo, dentre eles os estudantes PAEE. As contestações se reafirmam também no quesito disponibilidade de tempo para a devida dedicação, seja para planejamento ou para atendimento individualizado.

Tem que atender uma turma de 30 alunos. Eu saio de uma turma para outra. Eu tenho pouco tempo para também ter essa delicadeza. Eu gostaria de ter mais delicadeza, né? Eu gostaria de ser mais aberta. Eu gostaria de ser mais preparada. Eu gostaria de ter mais possibilidades de oferecer algo diferenciado para esse aluno, já que ele está nesse processo de inclusão. (Professora B14). (informação verbal)

[...] esses alunos desse ano, são de uma turma de 6º ano, que tem 35 alunos, menos os 3 especiais, são 32. Então é difícil você perceber as necessidades dos alunos especiais e as dos outros 32. (Professora B20). (informação verbal)

[...] Só que eu não disponho de tempo, porque eu não tenho só esses dois alunos. Eu tenho uma turma superlotada, de 30, 35, 38 alunos e com conteúdo que é muito dinâmico, muito rápido, muito volumoso. Não tem como parar para ficar e atuando especificamente com eles. (Professora C7). (informação verbal)

[...] E aí o fato de eu não ter tempo acaba que eu não me dedico a trabalhar com eles. Então, a minha incapacidade gira em torno do tempo que eu não tenho para esses alunos. (Professor B1). (informação verbal)

Fica evidente nas declarações dos professores uma inquietação significativa sobre a necessidade de dedicação mais intensa quando se tem em sala estudantes PAEE atrelados ao fato de possuírem grande demanda de trabalho e não serem devidamente capacitados para tal atendimento.

Apesar de a Rede Estadual do Espírito Santo promover ações que facilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, como, por exemplo, as disposições das Leis nº 11.259 (ESPÍRITO SANTO, 2021b) e 11.309 de 2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021c) que autorizavam recursos creditados diretamente na conta de cada professor destinados à compra de materiais de informática e contratação de planos de internet; os incentivos ao investimento em melhorias nas escolas, onde em visitas em lócus foi possível perceber TV de 50”, *datashow* e internet em todas as salas, ainda há uma lacuna que dificulta o atendimento aos estudantes PAEE e tantos outros com as mais diferentes especificidades. Uma proposta para amenizar esse impasse seria atuação colaborativa mais efetiva.

#### 4.4 CATEGORIA 4: ATUAÇÃO COLABORATIVA

A Resolução CEE nº 5.077 (ESPÍRITO SANTO, 2019) que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do estado do Espírito Santo, em seu Artigo 4º consta que o Atendimento Educacional Especializado deverá acontecer, em turno oposto e, preferencialmente, na própria escola onde o estudante foi matriculado. Destaca-se ainda em seu Artigo 5º no “§ 2º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado deverão atuar colaborativamente em sala de aula comum atendendo a legislação vigente”. Dessa forma, entendemos que haveria atuação efetiva dos professores das salas de recursos multifuncionais em parceria com os professores regentes dentro da sala comum. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam a importância do engajamento desde o planejamento até a ministração das aulas de modo que favoreça a compreensão dos papéis de cada um e o sucesso da proposta.

No entanto, é possível perceber através dos dados coletados que a maioria dos entrevistados desconhecem ou não têm clareza sobre o que é Ensino Colaborativo. Como podemos demonstrar com algumas das falas dos entrevistados:

Eu imagino que seja uma colaboração geral, que todo mundo tem a mesma sintonia, que todo mundo entenda. Aplique da mesma forma o método de ensino. Enfim, não sei especificar porque nunca ouvi falar assim. (Professor A3). (informação verbal)

O colaborativo na escola ocorre com uma professora específica e ela vai dar uma atenção maior para esse aluno na sala de aula. É isso que eu entendo como colaborativo. Algumas vezes ela vai lá, principalmente nas aulas de português e matemática. Mas não são em todas as aulas. (Professor B1). (informação verbal)

Eu ouço muito nas escolas, mas te explicar o que é, não! Eu sei que a pessoa fica com o aluno na sala de aula. Mas não sei exatamente te explicar como. (Professora B7). (informação verbal)

O Ensino Colaborativo ele é feito no contraturno, né? com os alunos do AEE para ele ter uma formação melhor do que é passado dentro da sala de aula. (Professora C4). (informação verbal)

Já ouvi falar apenas. Se acontece na minha escola não estou sabendo (Professor C16). (informação verbal)

Diante do exposto, vemos como necessário promover entre os professores maior esclarecimento sobre o que é, qual a importância e como o ensino colaborativo, que quando bem executado, pode ser valiosa ferramenta para a inclusão. Ressaltamos também o fato de que a visão que se tem é de que o professor especialista ao entrar na sala comum está ali para acompanhar apenas o estudante PAEE, atuando apenas como mero expectador. Além disso, foi mencionado inclusive que alguns professores da sala comum chegam a se incomodar com a presença do professor especialista em sua sala de aula.

Eu acho que falta sim é um preparo dos professores, da aceitação do professor colaborativo. Tem hora que eu sei que um professor pode dar essa abertura e tem professores que não gostam. Não gostam da presença do outro, a presença do colaborativo na sala dele. Porque acha que atrapalha um pouco a conversa no sentido de ela estar explicando alguma coisa ali, entendeu? Mesmo que muito timidamente ou com trabalho ali. (Professora B14). (informação verbal)

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 71) mencionam que “[...] nem sempre há uma cultura de colaboração [...]” o que implica na indisponibilidade de cooperação.

As autoras apresentam o ensino colaborativo em uma relação descrita como “casamento profissional”.

Na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo o Ensino Colaborativo tem sido compreendido como a presença do professor do AEE para acompanhar determinado estudante PAEE em algumas aulas. Salvas as exceções, no geral, a atuação do professor especialista ocorre de modo discreto na qual ele observa o conteúdo apresentado em sala de aula e auxilia o estudante ao qual acompanhou nas atividades propostas naquela aula para que, em contraturno, consiga atuar de forma complementar ajudando-o a reforçar e fixar o conteúdo proposto.

E naqueles casos mais raros, quando nas escalas deles, que são poucos profissionais, eles acompanham o aluno em sala. Alunos que realmente precisa de alguém, está com ele sentado para ele render. (Professor D9). (informação verbal)

A professora que cuida lá dessa parte, ela vem com os alunos para a sala de aula e auxiliam eles nas atividades. (Professora B7). (informação verbal)

Eu tenho professora de educação especial em sala de aula, atendendo o meu aluno. (Professora 14). (informação verbal)

Entretanto, conforme a proposta das autoras citadas anteriormente, o ensino colaborativo requer engajamento muito maior entre professor regente da sala comum e professor do AEE, de modo que haja a compreensão que a responsabilidade da classe é de ambos e que todos os estudantes, PAEE ou não, são pertencentes à escola e devem ser tratados de forma equitativa e inclusiva. A ideia é que o planejamento da aula contemple a participação de ambos os docentes e permita o engajamento de toda a classe no desenvolvimento do conteúdo proposto.

Reafirmamos aqui que a falta de clareza nos papéis de cada profissional, aliada ao fato de os professores da sala comum sentirem-se despreparados para atender os estudantes PAEE, gera certa dependência desses profissionais para com os professores especializados, como podemos perceber nos próximos relatos:

Elas estão desenvolvendo com a minha supervisão em alguns momentos, um trabalho, um material específico, o alfabeto móvel, com a letra cursiva, com a letra bastão, maiúsculo minúsculo (Professora C7). (informação verbal)

Eu faço mais em relação às avaliações. Aí eu vou até o pessoal da Educação Especial e organizo. (Professor C16). (informação verbal)

Reiteramos também os riscos de se promover pseudoinclusão quando as metodologias de ensino estão atreladas às práticas pedagógicas que divisam com a segregação.

Embora na Rede Estadual do Espírito Santo haja organização de dias de planejamento por área de conhecimento, muitas vezes não há tempo adequado para que professores do AEE e da sala regular possam dialogar e preparar juntos as aulas para ofertar o currículo de forma equitativa e inclusiva, os planejamentos coletivos muitas vezes limitam-se à preparação de atividades e avaliações pensadas apenas no PAEE e não na participação de todos, onde, de fato, possa acontecer a inclusão. No Ensino Fundamental II esse contato fica ainda mais difícil, pois são disciplinas variadas e os professores de AEE não possuem horário de planejamento suficiente para contato individualizado com os professores de cada disciplina. No geral, os contatos são rápidos e superficiais (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 72) e o ensino colaborativo propriamente dito não ocorre em todas as disciplinas.

Então não se tem assim um tempo. Tem é muito boa vontade do pessoal que trabalha com esta área nos corredores às vezes, ou nos momentos da dúvida que a gente vai lá, pergunta o interage com eles. Olha essa situação. Como é que se faz? Ou eles vêm e dá uma sugestão. E naqueles casos mais raros, quando nas escalas deles, que são poucos profissionais, eles acompanham o aluno em sala. Alunos que realmente precisa de alguém, está com ele sentado para ele render. (Professor D9). (informação verbal)

É notório que a comunicação entre os professores da sala de recursos multifuncionais e da sala comum dialogam e interagem da melhor forma dentro do que é possível ser feito nas escolas. Mas ao que se percebe, esse contato tem se limitado ao planejamento de avaliações e atividades. Não há ainda entrosamento que favoreça a efetivação do ensino colaborativo.

Rabelo (2012, p. 52) aponta que

[...] o trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos.

No entanto, conseguir articular, dentre outros fatores, esses encontros e planejamentos conciliando a demanda de atendimentos é, infelizmente, quase impossível.

Na perspectiva de Capellini e Zerbato (2019, p. 38-39), os autores trazem uma série de descrições sobre o que NÃO é ensino colaborativo e, diante da explanação comparadas às falas dos entrevistados, é possível perceber que o que vem sendo aplicado na rede não é de fato o que a proposta do ensino colaborativo sugere em sua essência, que, ainda, de acordo com os autores, é “[...] os estudantes são agrupados de forma heterogênea e os dois professores trabalham com TODOS os alunos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva tem sido regulamentada e amparada por marcos legais internacionais, nacionais e estaduais. Entretanto, sua implementação traz consigo desafios significativos que perpassam por diversos âmbitos, como a quebra de barreiras político-pedagógicas, de acessibilidade, atitudinais e, por que não dizer, de capacitação da equipe profissional.

Frequentemente nos deparamos com o discurso do professor da sala comum alegando não possuir a formação adequada para atender os estudantes Público-Alvo da Educação Especial. Observamos que a cada dia o número de matrículas desses estudantes (PAEE) aumenta nas escolas ficando o questionamento: o que fazer? Nesse sentido, é importante destacarmos as responsabilidades de cada membro da comunidade escolar e apontarmos que para a efetivação da inclusão é preciso que se absorva a ideia de que o estudante PAEE pertence à escola e não a um espaço específico na escola. A sala de aula é a sala comum e não a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo este espaço um possível serviço de apoio que, quando necessário, complementa as atividades pedagógicas da sala de aula comum. Precisamos compreender que os estudantes PAEE têm o direito ao pleno acesso ao currículo e que como estudante da escola é papel de todos garantir que esse direito seja atendido, que haja estratégias para que possa alcançar sucesso em seu processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, um dos caminhos para que seja sanada essa dificuldade é a capacitação profissional em serviço mediante a formação continuada. Visando sanar essa dificuldade procuramos sair da zona de conforto e buscar por formação acadêmica para que fosse possível melhorar, não só a minha prática pedagógica, mas também auxiliar meus colegas que atuam na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo a saírem da inércia e, juntos, caminharmos para a efetivação da inclusão.

Este estudo buscou explorar os anseios e desafios enfrentados pelos professores da sala de aula comum da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, tendo como recorte o município de Guarapari, bem como analisar as práticas pedagógicas utilizadas junto aos estudantes PAEE e identificar as percepções dos professores sobre a Educação Especial, a Educação Inclusiva, o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Percebemos entre os entrevistados que os mesmos não se sentem preparados para atender os estudantes

PAEE, bem como pouco envolvimento desses profissionais com cursos de formação continuada voltados para a Educação Inclusiva, ora por não terem informações sobre tais cursos e ora por não conseguirem conciliar as demandas do cotidiano escolar com o desenvolvimento da formação.

Em nosso estudo identificamos que a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo tem caminhado sob a perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, suas ações e formações ainda estão muito voltadas para os professores especialistas em Educação Especial ou para aqueles que desejam trabalhar diretamente como professor especializado. Os resultados do estudo mostraram que as formações ofertadas seguem padrão que não atende adequadamente a necessidade dos professores regentes da sala de aula comum que desejam trabalhar na perspectiva inclusiva, uma vez que em sua maioria se trata de formações em áreas específicas que não favorecem o conceito de Ensino Colaborativo e de direcionamento para práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, ao final do estudo, identificamos a necessidade de um curso de formação continuada, interativo e voltado especialmente para os professores da sala de aula comum, onde pudessem conhecer estratégias e atividades, fundamentadas nos princípios do DUA e do Ensino Colaborativo, que pudessem orientar esses professores no desenvolvimento de metodologias de ensino que favorecessem a inclusão dos estudantes PAEE. Para isso, foi proposto como Produto Educacional deste estudo o CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ensino colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem como ferramentas inclusivas para o professor de sala comum.

Embora haja ainda longo caminho a ser percorrido, principalmente no que se refere à capacitação do professor da sala de aula comum para atender os estudantes PAEE, é notório que a organização da referida rede de ensino tem sido voltada para educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Desejamos que mediante este estudo seja possível promover formações que facilitem o engajamento dos professores da sala de aula comum, para que junto do professor do Atendimento Educacional Especializado atendam as expectativas e necessidades dos estudantes PAEE, uma vez que terão direcionamento de como reestruturarem suas metodologias, implementarem novas atividades sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. R. C.; CAMARGO-CRUZ, P. E. A.; RESENDE, F. G. Efeitos da Pandemia COVID-19 na Educação Básica: Desafios e Perspectivas para o século XXI. **Fórum Ambiental da Alta Paulista**, Tupã, SP, v. 17, n. 1, p. 121-130, 2021. Disponível em: [https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/forum\\_ambiental/article/view/2852/2665](https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/forum_ambiental/article/view/2852/2665). Acesso em: 25 abr. 2023.
- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, RS, v. 19, n. 1, p.34-44, janeiro abril 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03/4570>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BÍBLIA, A. T. Romanos. Português. *In*: A Bíblia sagrada: antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2022. p. 203.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF:

Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CELIO SOBRINHO, R.; RAMOS, J. C.; ANJOS, C. F. Sobre a natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas em educação especial. *In*: JESUS, D. M. **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012. p. 31-42.

COZER, D.; PATTUZZO, K. G. Os sujeitos beneficiados pelos serviços prestados pelas instituições especializadas em educação especial no Espírito Santo. *In*: JESUS, D. M. **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012. P. 43-54.

ESPÍRITO SANTO. **Lei n. 9.620, de 11 de janeiro de 2011**. Altera a redação da Lei nº 8.958, de 18.7.2008. Vitória, ES: Palácio Anchieta, 2011a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-9620-2011-espírito-santo-altera-a-redacao-da-lei-n-8958-de-18-7-2008>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.149, de 18 de dezembro de 2013**. Cria o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE e dá outras providências. Vitória, ES: Palácio Anchieta, 2013. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Lei10149CriaCAo.doCEFOPE.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 11.259, de 30 de abril de 2021**. Dispõe sobre a ação governamental para garantir a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDU, e dá outras providências. Vitória, ES: Palácio Anchieta, 2021b. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI112592021.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 11.309, de 17 de junho de 2021**. Estende aos professores da Rede Estadual de Educação Profissional de Nível Técnico vinculados à SECTIDES a ação governamental criada pela LEI nº 11.259, de 30 de abril de 2021, e dá outras providências. Vitória, ES: Palácio Anchieta, 2021c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-11309-2021-espírito-santo-estende-aos-professores-da-rede-estadual-de-educacao-profissional-de-nivel-tecnico-vinculados-a-sectides-a-acao-governamental-criada-pela-lei-n-11259-de-30-de-abril-de-2021-e-da-outras-providencias#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5.474, de 6 de outubro de 1997**. Dispõe sobre o processo de Municipalização do ensino Público no Espírito Santo. Vitória, ES: Palácio Anchieta, 1997. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-5474-1997-espírito-santo-altera-o-artigo-10-da-lei-n-5474-de-06-10-1997-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998**. Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo. Vitória, ES: Palácio Anchieta, 1998. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lei55801998.html>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 9.770, de 26 de dezembro de 2011**. Altera dispositivo da Lei nº 5.580, de 13.01.1998. Vitória, ES: Palácio Anchieta, 2011c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-9770-2011-espírito-santo-altera-dispositivo-da-lei-n-5580-de-13-01-1998>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE nº 5.077/2018, de 3 de dezembro de 2019**. Revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES n.º 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória, ES: CEE, 2019. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%205077-2018.pdf>. Acesso em 25 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino**. Vitória, ES, 2011b. (Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº. 974-S, publicada no Diário Oficial do dia 2 de julho de 2008.). Disponível em: <https://educacao.sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 2.152, de 26 de fevereiro de 2010**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória, ES: CEE, 2010b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-es-cee-n-2-152-2010\\_5bfc38b4a4bbd](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-es-cee-n-2-152-2010_5bfc38b4a4bbd). Acesso em: 22 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018**. Estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. Vitória, ES: SEDUC, 2018a. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/034-R-ESTABELECE%20PERFIS%20E%20ATRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PROFISSIONAIS%20QUE%20COMP%C3%95EM%20EQUIPE%20T%C3%89CNICO-PEDAG%C3%93GICA%20UNIDADES%20ESCOLARES%20P%C3%9ABLICAS%20ESTADUAIS.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 148-R, de 09 de dezembro de 2020**. Regulamenta a formação de consórcios entre unidades escolares da rede pública estadual que possuem matrícula inferior a 100 (cem) estudantes e demais providências. Vitória, ES: SEDU, 2020a. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20148-R%20-%20Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Cons%C3%B3rcios%20de%20Unidades%20Escolares%20-%2009.12.2020.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 148-R, de 17 de junho de 2021**. Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar - NEAPIEs, e demais providências. Vitória, ES: SEDU, 2021a. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20148.pdf#:~:text=Art.%202%C2%BA%20Os%20NEAPIEs%20s%C3%A3o%20estruturas%20de%20apoio,inclusivo%20de%20qualidade%20aos%20estudantes%20p%C3%BAblico-alvo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 154-R, de 17 de dezembro de 2020**. Disciplina as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras

providências. Vitória, ES: SEDU, 2020b. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/Portaria%20n%C2%BA%20154-R%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20equipe%20pedag%C3%B3gica.pdf>.

Acesso em: 22 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 185-R, de 21 de dezembro de 2018**. Institui a Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo. Vitória, ES: SEDU, 2018b. Disponível em:

[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20185-R\\_Politica%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%202018.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20185-R_Politica%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%202018.pdf). Acesso em:

24 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 078-R, de 07 de abril de 2014**. Regulamenta a Lei Estadual Nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo - CEFOPE. Vitória, ES: SEDUC, 2014. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Portaria078RRegulamentaaLei10149.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento comum das escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo**. Vitória, ES: SEDU, 2010a. Disponível em:

[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento\\_sedu1-2.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1-2.pdf).

Acesso em: 26 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Básica e Profissional. **Diretrizes operacionais da Educação Especial**. Vitória, ES: SEDU, 2022. (2. versão). Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/diretrizes%20ed%20especial.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Básica e Profissional. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial**. Vitória, ES: SEDUC, 2022. (2. Versão).

ESPÍRITO SANTO. Subsecretaria de Estado de Planejamento e Avaliação. Assessoria Especial de Gestão Escolar. **Manual de Gestão Escolar do Estado do Espírito Santo**: informações úteis ao gestor escolar da Rede Estadual do Espírito Santo. Vitória, 2017. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/manuais/Manual%20da%20Gest%C3%A3o%20completo.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FELDMANN, M. G. Formação de Professores e o Cotidiano Escolar. *In*: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

FERNANDES, E. F.; SILVA, H. P. A.; AMORIM, M. **O papel do professor na Educação Inclusiva**. Faculdades IDDAM, 2020. Disponível em:

<http://oraculo.escolasidaam.com.br/jspui/bitstream/prefix/1158/1/O%20PAPEL%20D>

[O%20PROFESSOR%20NA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20INCLUSIVA.pdf](#).

Acesso em: 23 abr. 2023.

FERREIRA, B. *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 29, p. 2-7, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S.; VOLSI, M. E. S. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: Em Discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, Chile, v. 7, n. 1, p. 10-34, Enero-Marzo 2020. Disponível em:

<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/22>. Acesso em: 25 abr. 2023.

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

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2023.

JERUSALINSKY, J; LUGON, R. Inclusão sem laudo é um direito da criança! **Blog Criança em Desenvolvimento Estadão**, São Paulo, 9 ago. 2016. Disponível em:

<https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/inclusao-sem-laudo-e-um-direito-da-crianca/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. CONSTANT, E. (org.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Rio de Janeiro: VW, 2021.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. v. 1. p. 61-85.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. T. **Universal design for learning**: Theory and practice. USA: CAST Professional Publishing, 2014. 234 p.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>. Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (org.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

PLETSCH, M. D; SOUZA, I. M. S. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. *In*: PLETSCH, M. D *et al.* (org.). **Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 13-25.

QUEIROZ, M.; SOUSA, F. G. A.; DE PAULA, G. Q. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, CE, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 25 abr. 2023.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTOS, C. M. L. S. **Estatística Descritiva**: Manual de autoaprendizagem. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, 2018.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. Inclusão em educação na perspectiva do desenho universal para aprendizagem como instrumento de desenvolvimento e emancipação para estudantes com deficiência intelectual. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 246-265, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i32.39316>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39316>. Acesso em: 23 abr. 2023.

VIEIRA, S. A. A. **Política estadual de educação especial no Espírito Santo**: cartografando espaços locais. Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus. 2018. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8538/1/tese\\_12090\\_S%c3%94NIA%20APARECIDA%20ALVARENGA%20VIEIRA.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8538/1/tese_12090_S%c3%94NIA%20APARECIDA%20ALVARENGA%20VIEIRA.pdf). Acesso em: 22 abr. 2023.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, RS, v, 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 16 abr. 2023.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Classificação de professores por escolas

ESCOLA A		
PROFESSOR	TURMAS NO QUAL ATUA	DISCIPLINAS QUE MINISTRA
– A 1 [01] S22	6º I01; 7º I01; 8º I01 e 02; 9º I01 e 02; 8º I01	Inglês Eletivas
– A 2 [02]	7º I01; 8º I01 e 02; 7º I01; 8º I01 e 02; 7º I01 8º I01	Matemática Práticas experimentais Práticas de vivências Eletivas
– A 3 [03] S10	6º I01; 8º I01 e 02 6º I01; 8º I01 e 02	Ciências Práticas experimentais
– A 4 [04]	6º I01; 7º I01; 8º I01 e 02; 9º I01 e 02; 9º I02	Educação Física Eletivas
– A 5 [05]	7º I01; 8º I01 e 02; 9º I02;	Estudo Orientado Eletivas
– A 6 [06]	6º I01; 7º I01; 8º I01 e 02; 9º I01 e 02; 6º I01 9º I01	Projeto de vida; Práticas e vivências Eletivas
– A 7 [07]	6º I01; 7º I01; 8º I01 e 02; 6º I01 8º I02 9º I01 e 02;	Geografia; Eletivas Práticas e vivências Atividade de pesquisa
– A 8 [08]	9º I01 e 02; 9º I02;	História Práticas e vivências
– A 9 [09] S4	6º I01; 8º I01 e 02; 8º I01	Língua Portuguesa Práticas e vivências
– A 10 [10]	6º I01; 7º I01; 8º I01 e 02; 9º I01 e 02; 7º I01	Arte Eletivas
– A 11 [11] S3	6º I01; 7º I01; 8º I01 e 02; 6º I01	História Eletivas
– A 12 [12]	6º I01 8º I02;	Estudo orientado Eletivas
– A 13 [13] S11	7º I01; 9º I01 e 02; 8º I02	Língua Portuguesa; Eletivas
– A 14 [14]	6º I01; 9º I01 e 02;	Matemática

<b>ESCOLA A</b>		
<b>PROFESSOR</b>	<b>TURMAS NO QUAL ATUA</b>	<b>DISCIPLINAS QUE MINISTRA</b>
	6º I01;9ºI01 e 02; 9º I01	Práticas experimentais Eletivas
- A 15 [15]	7ºI01	Eletivas
- A 16 [16]	7ºI01; 9ºI01 e 02 7ºI01; 9ºI01 e 02	Ciências Práticas experimentais
- A 17 [17]	; 9ºI01 e 02	Geografia
- A 18 [18]	6º I01;7ºI01; 8ºI01 e02; 9ºI01 e 02;	Pensamento científico
- A 19 [19]	6º I01;7ºI01; 8ºI01 e02; 9ºI01 e 02; 9ºI01	Atividade de pesquisa Estudo orientado Práticas e Vivências

<b>ESCOLA B</b>		
<b>FUNDAMENTAL I</b>		
<b>PROFESSOR</b>	<b>TURMAS NO QUAL ATUA</b>	<b>DISCIPLINAS QUE MINISTRA</b>
– B 1 [20] convidado	5º V01	Língua Portuguesa; Ciências; Matemática; Geografia; História;
– B 2 [21] convidado	5º V01	Educação Física
– B 3 [22] convidado	5º V01	Arte
– B 4 [23] convidado	5º V01	Aprofundamento de Leitura e Escrita
– B 5 [24] convidado	5º V01	Ensino Religioso
<b>FUNDAMENTAL II</b>		
<b>PROFESSOR</b>	<b>TURMAS NO QUAL ATUA</b>	<b>DISCIPLINAS QUE MINISTRA</b>
– B 6 [25]	9º M01 e02	Língua Portuguesa
– B 7 [26] S5	9º M01 e02	Inglês
– B 8 [27] S7	9º M01 e02; 6º V01; 7ºV01 e 02; 8ºV01 e 02;	Educação Física
– B 9 [28]	9º M01 e02	Arte
– B 10 [29]	9º M01 e02; 7ºV01 e 02; 8ºV01 e 02;	Ciências
– B 11 [30] S21	9º M01 e02; 8ºV01 e 02;	Matemática
– B 12 [31]	9º M01 e02	Geografia
– B 13 [32]	9º M01 e02	História
– B 14 [33] S2	9º M01 e02; 6ºV01; 7ºV01 e 02; 8º V01 e 02 8º V01 e 02	Projeto de vida Língua Portuguesa
– B 15 [34]	9º M01 e02; 6º V01; 7ºV01 e 02; 8º V01 e 02	Estudo orientado
– B 16 [35]	9º M01 e02; 6º V01; 7ºV01 e 02; 8º V01 e 02	Ensino Religioso
– B 17 [36]	6º V01; 7ºV01 e 02	Língua Portuguesa
– B 18 [37]	6ºV01; 7ºV01 e 02; 8º V01 e 02	Inglês

- B 19 [38]	6ºV01; 7ºV01 e 02; 8º V01 e 02	Arte
- B 20 [39] S17	6ºV01	Ciências
- B 21 [40] S1	6ºV01; 7ºV01 e 02	Matemática
- B 22 [41] S13	6ºV01; 7ºV01 e 02; 8º V01 e 02	Geografia
- B 23 [42]	6ºV01	História
- B 24 [43]	7ºV01 e 02; 8º V01 e 02	História

<b>ESCOLA C</b>		
<b>PROFESSOR</b>	<b>TURMAS NO QUAL ATUA</b>	<b>DISCIPLINAS QUE MINISTRA</b>
- C 1 [44]	8º M01,02,03,04, 9ºM01 e 02	História
- C 2 [45]	8º M01,02,03,04, 9ºM01,02,03,04	Inglês
- C 3 [46]	8º M03 9ºM01,02,03	Matemática Estudo Orientado
- C 4 [47]S14	8º M01,02,03,04; 9º M01,02,03,04 8º M01,02,03,04	Ensino Religioso Projeto de Vida
- C 5 [48]	8º M01,02,03,04;	Ciências
- C 6 [49]S18	9ºM03 e 04	História
- C 7 [50] S6	9º M01,02,03,04	Língua portuguesa
- C 8 [51]S24	8º M01,02,03,04; 9º M01,02,03,04 9º M01,02,03,04	Educação Física Projeto de Vida
- C 9 [52]S15	9º M02,03,04 8º M02,04; 9º M04	Geografia Estudo Orientado
- C 10 [53]	9º M01,02,03,04	Matemática
- C 11 [54]	8º M01,02,03,04; 9º M01,02,03,04	Arte
- C 12 [55]	8º M01,02,04	Matemática
- C 13 [56]	8ºM01	Língua Portuguesa
- C 14 [57]	9º M01,02,03,04	Ciências
- C15 [58]	8º M01,02,03,04;	Língua Portuguesa
- C 16 [59] S12	8º M01,02,03,04; 9ºM01 8º M03	Geografia Estudo Orientado

<b>ESCOLA D</b>		
<b>PROFESSOR</b>	<b>TURMAS NO QUAL ATUA</b>	<b>DISCIPLINAS QUE MINISTRA</b>
- D 1 [60] S20	8ºV01 e 02	Língua Portuguesa
- D 2 [61]	9º V01	Língua Portuguesa
- D 3 [62]	9º V02 e 03	Língua Portuguesa
- D 4 [63]	8º V01 e02; 9º V01,02 e 03 9ºV01	Educação Física Projeto de Vida
- D 5 [64]	8º V01 e02; 9º V01,02 e 03	Inglês
- D 6 [65]	8º V01 e02; 9º V01,02 e 03 8ºVo1	Arte Estudo Orientado
- D 7 [66]	8º V01 e02; 9º V01,02	Matemática
- D 8 [67]	9ºV03	Matemática
- D 9 [68]S9	8º V01 e02; 9º V01,02	Ciências
- D 10 [69]	9ºV03 9]V02	Ciências Projeto de vida
- D 11 [70]	8º V01 e02; 9º V01,02 e 03	História
- D 12 [71]	8º V01 e02; 9º V01,02 e 03	Geografia
- D 13 [72]	8º V01 e02; 9º V01,02 e 03	Ensino religioso
- D 14 [73]	8º Vo1 e 9º V03 8º V01 e02; 9º V01,02 e 03	Projeto de Vida Projeto de Pesquisa
- D 15 [74]S25	8ºV02	Projeto de Vida
- D 16 [75]	8º V02; 9º V01,02 e 03	Estudo Orientado

<b>ESCOLA E</b>		
<b>PROFESSOR</b>	<b>TURMAS NO QUAL ATUA</b>	<b>DISCIPLINAS QUE MINISTRA</b>
– E 1 [76]	6ºM01;7M01 eM02; 8º M01	Língua Portuguesa
– E 2 [77] S19	8ºV01 e 9º V01	Língua Portuguesa
– E 3 [78]	6ºM01 6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01;	Matemática Projeto de vida
– E 4 [79]	7ºM01 e M02;8º M01;8ºV01 e 9ºV01	Matemática
– E 5 [80]	6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01; 8ºV01 e 9º V01	Ciências
– E 6 [81]	6º M01; 7º M01 e M02;8º M01	História
– E 7 [82]	8ºV01 e 9ºv01	História
– E 8 [83]S23	6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01; 8ºV01 e 9º V01 8ºV01 e 9º V01	Geografia Projeto de vida
– E 9 [84]	6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01; 8ºV01 e 9º V01	Arte
– E 10 [85]S8	6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01; 8ºV01 e 9º V01	Educação Física
– E 11 [86]S16	6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01; 8ºV01 e 9º V01 6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01; 8ºV01 e 9º V01	Inglês Projeto de vida
– E 12 [87]	6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01; 8ºV01 e 9º V01	Ensino religioso
– E 13 [88]	6ºM01; 7ºM01 e M02; 8ºM01; 8ºV01 e 9º V01	Ciências agropecuárias

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016)

Título da Pesquisa: “PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO: possibilidades e desafios da Rede Estadual de Educação da cidade de Guarapari, ES”.

Nome do Pesquisador: Gisele Gonçalves de Carvalho

Nome da Orientadora: Profª Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

- 1. Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar junto aos professores das salas do Ensino Fundamental, dos anos iniciais e dos anos finais, como tem sido as práticas pedagógicas realizadas com os estudantes com deficiência e de que forma elas acontecem, quais as dificuldades enfrentadas e como poderiam ser melhoradas visando o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no processo de ensino – aprendizagem
- 2. Participantes da pesquisa:** A pesquisa será realizada com Professores e Professoras que atuam no Rede Estadual de Educação da cidade de Guarapari, Estado do Espírito Santo com atividades nas Educação Básica nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize entrevista e leia os planos de trabalho.
- 4. Sobre as entrevistas:** Terá a realização de uma entrevista contendo questões abertas, que serão gravadas para posterior transcrição e análise de dados. A entrevista será gravada em áudio e caso o participante não aceite a gravação, poderá ser realizada a anotação das respostas em caderno de notas.
- 5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos), esta oferece alguns riscos, que embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição das ideias e opiniões dos participantes que serão registradas na entrevista, como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar estes riscos, não haverá questões de foro íntimo ou pessoal, o(a) participante poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma implicação. As entrevistas serão conduzidas em locais privados sem a presença de terceiros). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.
- 7. Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
- 8. Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os fatores que

interferem no trabalho do professor da Rede Estadual de Ensino da cidade de Guarapari, ES, no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência em suas salas de aula, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a eliminação das barreiras de acesso ao currículo escolar, favorecendo a inclusão dos estudantes Público-alvo da Educação Especial a partir da formação de professores no exercício da profissão.

9. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Mestranda Gisele Gonçalves de Carvalho  
Pesquisador

Profa. Dra. Maria Candida S. Del-Masso  
Orientadora

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador:

GISELE GONÇALVES DE CARVALHO –  
TELEFONE: (27) 99980-9243

Orientador:

Profª Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO –  
TELEFONE: (11) 99686-5860

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa:

Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315)

E-mail [cep.fct@unesp.br](mailto:cep.fct@unesp.br)

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas

### “PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO: possibilidades e desafios da Rede Estadual de Educação da cidade de Guarapari, ES”.

#### Roteiro de Entrevista para o Professor

#### Dados de Identificação:

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Gênero: ( ) Fem ( ) Masc. ( ) Prefiro não Informar

Formação em nível de graduação: \_\_\_\_\_

Ano da Conclusão: \_\_\_\_\_

Quando você ingressou na Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo?

Quando você ingressou na Rede Estadual de Ensino na cidade de Guarapari, ES?

Há quantos anos está na atual escola que leciona?

Possui Pós-Graduação:

- Especialização: ( ) sim ( ) não

Se sim, em qual área?

Quando concluiu (ano)?

- Mestrado: ( ) sim ( ) não

( ) Profissional ( ) Acadêmico

Se sim, em qual área?

Quando concluiu (ano)?

- Doutorado: ( ) sim ( ) não

( ) Profissional ( ) Acadêmico

Se sim, em qual área?

Quando concluiu (ano)?

#### Questões:

1) Você é professor de:

( ) sala comum ( ) AEE (Atendimento Educacional Especializado)

2) Você trabalha com que modalidade de Ensino?

( ) Regular Fundamental I

( ) Regular Fundamental II

( ) Regular Médio

( ) EJA

Tempo Integral

3) Você tem algum estudante PAEE em sua turma (Público-Alvo da Educação Especial)?

sim  não

Em caso afirmativo:

Quantos estudantes? \_\_\_\_\_

Qual/Quais a(s) deficiência(s)? \_\_\_\_\_

4) Você se sente preparado para atuar com estudantes PAEE?

sim  não

Por quê? Justifique sua resposta. \_\_\_\_\_

5) Você tem recebido formação em Educação Especial e em Educação Inclusiva?

sim  não

6) Quando ocorre formação nessa área, qual seu grau de interesse em participar?

não tenho nenhum interesse em participar de formação nessa área

Tenho pouco interesse

Tenho grande interesse

7) Quais são as principais práticas pedagógicas utilizadas em sua aula para atender estudantes PAEE?

8) No seu ponto de vista, a Inclusão é;

O estudante PAEE ter a oportunidade de socialização e ter atividades que atendam suas limitações;

Permitir que tenha acesso à sala de recursos onde será atendido por professores especializados, responsáveis por sua aprendizagem e também à sala comum onde interage com outros colegas;

Ter suas potencialidades exploradas dentro da sala comum através de recursos que permitam sua plena participação nas aulas.

outros. Quais? Poderia explicitar?

9) Você saberia me dizer qual a sua compreensão entre Educação Especial e Educação Inclusiva? Você identifica diferença entre elas?

10) Você costuma fazer planejamento coletivo com os professores de AEE (caso seja professor da sala comum) ou com professor da sala comum (caso seja professor de AEE)?

sim  não

Em caso afirmativo poderia explicar como essa prática ocorre?

11) Você sabe o que é o DUA (Desenho Universal da Aprendizagem)?

sim  não

Em caso afirmativo onde conheceu?

12) Você sabe o que é Ensino Colaborativo ou Coensino?

sim  não

Em caso afirmativo onde conheceu?

13) Caso haja o DUA em sua escola, poderia descrevê-lo brevemente?

14) Caso haja Ensino Colaborativo em sua escola, poderia descrevê-lo brevemente?

15) Qual o modelo usado em sua atividade pedagógica:

DUA  Ensino Colaborativo

Você acha que esse modelo atende às necessidades de seus estudantes? justifique

sim  não

16) Você considera sua escola Inclusiva? Justifique

sim  não

17) Gostaria de nos deixar outras informações, dúvidas ou sugestões?

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO”  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Câmpus de Presidente Prudente – SP

GISELE GONÇALVES DE CARVALHO  
MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:**  
**Ensino colaborativo e Desenho Universal para a**  
**Aprendizagem como ferramentas inclusivas para o**  
**professor da sala comum**

PRESIDENTE PRUDENTE - SP  
2022



C331c

Carvalho, Gisele Gonçalves de

Curso de Formação Continuada : Ensino Colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem como ferramentas inclusivas para o professor da sala comum / Gisele Gonçalves de Carvalho. -- Presidente Prudente, 2022

21 p. : il., tabs., fotos + projeto + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Curso de formação continuada. 2. Ensino Colaborativo. 3. Desenho Universal para a Aprendizagem. 4. Formação de Professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CARVALHO, Gisele Gonçalves de. **Práticas Inclusivas para a Educação:** possibilidades e desafios para os professores da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

## LISTA DE TELAS

<b>Tela 1</b> – Página inicial da Plataforma Google Classroom.....	10
<b>Tela 2</b> – Apresentação e boas vindas .....	11
<b>Tela 3</b> – Material de apoio/ Indicação de Leitura.....	11
<b>Tela 4</b> – Atividade a ser desenvolvida.....	12
<b>Tela 5</b> – Avaliação .....	12
<b>Tela 6</b> – Área destinada às postagens da Avaliação organizadas por disciplina .....	13

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características iniciais do curso.....	13
<b>Quadro 2</b> – Planejamento do curso .....	15
<b>Quadro 3</b> – Quadro de atividades.....	17

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CEFOPE</b>	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
<b>DUA</b>	Desenho Universal para a Aprendizagem
<b>PAEE</b>	Público-Alvo da Educação Especial
<b>SEDU-ES</b>	Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
<b>SRE</b>	Secretaria Regional de Educação
<b>UAP</b>	Unidades de Apoio Presencial
<b>UE</b>	Unidade de Ensino

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 A PROPOSTA DO CURSO “Ensino colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem como ferramentas inclusivas para o professor da sala comum”</b>	<b>7</b>
<b>2.1 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO CURSO.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1.1 Análise do contexto .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1.2 Tecnologia .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.3 Curadoria .....</b>	<b>10</b>
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>20</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>21</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe que todos os estudantes tenham pleno acesso ao currículo e equidade de oportunidades que lhes garantam o sucesso na aprendizagem (GARCIA, 2013). Pensar em Educação Inclusiva significa pensar muito mais do que na mera inserção de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) na sala de aula comum. Significa pensar em todos os espaços usufruídos por todos com a utilização dos recursos necessários para que consigam desenvolver a autonomia e tornar-se sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos. Assim, não se pode deixar de considerar um viés importante nesse processo que é a formação do professor, sujeito com papel fundamental na condução dessa dinâmica (GARCIA, 2013).

A falta de informações e clareza nas definições de papéis do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor da sala de aula comum abrem lacuna que muitas vezes pode demarcar a segregação e impossibilitar a efetiva inclusão no espaço educacional. Além disso, as formações em Educação Especial e Educação Inclusiva, na maioria das vezes, são destinadas ou mais difundidas entre os professores do AEE, sendo pouco divulgadas e ministradas entre os professores da sala de aula comum, o que sugere que se sintam despreparados para atender os estudantes PAEE.

Outro fator relevante é a dificuldade real que os professores da sala de aula comum possuem em planejar práticas pedagógicas que possam atender às diferentes especificidades dos estudantes PAEE. Nessa perspectiva, acabam por transferir as responsabilidades dessas ações para os professores de AEE que atuam, não como suporte, mas de forma sobrecarregada para atender a demanda que chega até eles (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Outras vezes, limitam-se ao uso de atividades adaptadas impressas que nem sempre atendem a toda capacidade produtiva do estudante, restringindo suas possibilidades (ZERBATO; MENDES, 2018).

Vale ressaltar que da mesma forma que o professor da sala de aula comum não possui formação adequada para atender os estudantes PAEE, naquilo que diz respeito às suas especificidades, os professores de AEE também não possuem formações específicas em cada disciplina para promover o pleno acesso ao currículo. Fica evidente que ambos os profissionais precisam trabalhar em consonância,

alinhando estratégias de modo a promover a aprendizagem de forma equitativa, pois, conforme destacam Capellini e Zerbato (2019), a proposta da inclusão é promover o desenvolvimento de todos os estudantes dentro da sala comum.

Com o direcionamento das matrículas dos estudantes PAEE para as escolas e salas de aula comuns, os professores das diferentes disciplinas recebem esses estudantes com as mais diversas especificidades, sem o mínimo de preparação prévia ao que se refere ao embasamento teórico relacionado ao tema dentro de sua formação acadêmica. É mediante a inclusão que os professores da sala de aula comum se apoiam nas orientações dos professores do AEE, às vezes até sobrecarregando-os, e muitas vezes transferindo as responsabilidades a esses profissionais pela falta de clareza nas atividades pedagógicas e da atribuição de cada um deles.

Sob esse ponto de vista, observamos que a maioria das formações em Educação Especial e Educação inclusiva são pouco difundidas entre os professores da sala de aula comum e que, em geral, não se leva em consideração que eles podem ser leigos quanto ao que envolve essa temática sugerindo a promoção da inclusão também na docência.

Visando minimizar as dificuldades dos professores da sala de aula comum em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, sugerimos a realização deste Curso de Formação Continuada com ênfase em práticas pedagógicas inclusivas para a sala de aula comum apresentando a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Ensino Colaborativo como ferramentas para inclusão, uma vez que permitem a oferta do currículo com equidade e possibilitam o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes, PAEE ou não; bem como sugerir estratégias de metodologias acessíveis às diversas especificidades dos estudantes PAEE.

## **2 A PROPOSTA DO CURSO “ENSINO COLABORATIVO E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTAS INCLUSIVAS PARA O PROFESSOR DA SALA COMUM”**

Seguindo a Política de Formação de Professores do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2018), bem como as organizações do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE) estruturado de acordo com a Portaria nº 078-R (ESPÍRITO SANTO, 2014) que regulamenta a Lei nº 10.149 (ESPÍRITO SANTO, 2013), este curso será ministrado de forma híbrida, com encontros presenciais nas Unidades de Apoio Presencial (UAP), indicadas por cada Secretaria Regional de Educação (SER), nos dias de planejamento por áreas de conhecimento, para que haja maior adesão dos professores e desenvolvimento de atividades assíncronas que serão debatidas e apresentadas nos encontros presenciais.

A divulgação deverá ser feita via *e-mail* institucional e por meio de comunicação interna em cada Unidade de Ensino (UE), as inscrições realizadas via *Google Formulário*. O curso de 40 horas contará com dois módulos de 20 horas, contando com oito encontros presenciais de duas horas cada e 24 horas de atividades assíncronas, as quais serão destinadas às leituras de materiais indicados e à realização das atividades avaliativas. Nos encontros presenciais, além das apresentações do curso propriamente dito, serão oportunizados debates, trocas de experiências e apresentação das atividades realizadas de forma assíncrona.

Os cursistas serão avaliados mediante a frequência e desenvolvimento das atividades propostas contando com o critério de frequência entre 75% a 100% das atividades propostas, que serão avaliadas de forma qualitativa. O cursista que não atender aos critérios estabelecidos não será certificado pela participação no curso.

### **2.1 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO CURSO**

#### **2.1.1 Análise do contexto**

Não é raro encontrarmos dentro do ambiente escolar debates acerca da responsabilidade pelo atendimento dos estudantes Público-alvo da Educação Especial. Nesse embate, geralmente percebemos de um lado a corrente de boa parte dos professores da sala de aula comum que se sustenta no discurso de não possuírem

a formação adequada para esse atendimento e do outro lado os professores do Atendimento Educacional Especializado, muitas vezes sobrecarregados, defendendo a ideia de que a inclusão e socialização em sala de aula comum é papel de ambos os docentes, não havendo necessidade, muitas vezes, de retirar o estudante de sala de aula comum para o desenvolvimento de atividades na sala de recursos multifuncionais. Essa falta de clareza nas definições dos papéis de cada profissional gera angústia, debates calorosos e o afastamento cada vez mais da concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Dentro deste contexto, o que não se pode negar é que a formação continuada é importante ferramenta para que seja minimizada a segregação e exclusão e para que todos os profissionais trabalhem de modo a promover a equidade e o sucesso de todos os estudantes, tendo a consciência de que o estudante PAEE é da escola e não do Atendimento Educacional Especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO 2014). No entanto, com base na pesquisa realizada intitulada “PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO: possibilidades e desafios para os professores da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo”, há de se destacar que as formações continuadas voltadas para Educação Especial, em geral, possuem como público-alvo os professores especialistas na área que atuam nas salas de recursos multifuncionais. Logo, acreditamos ser urgente que as ofertas desses cursos sejam ampliadas para os professores da sala de aula comum, inclusive que sejam ofertados em horário compatível com seu turno de atuação, de modo que a incompatibilidade de horários não seja fator estimulador para a não participação.

Os cursos de formação continuada não devem simbolizar um discurso vazio e utópico, mas devem levar à reflexão das práticas e a autocrítica que resultaram em novos caminhos para a implementação de uma escola inclusiva.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Tendo por base Zerbato e Mendes (2018), Capellini e Zerbato (2019) e Pletsch *et al.* (2021), o objetivo é apresentar propostas que permitam o desenvolvimento de práticas inclusivas de ensino que garantam a equidade nas possibilidades de sucesso na aprendizagem.

Além disso, espera-se:

- Promover a interação e a troca de saberes entre os docentes;
- Esclarecer as responsabilidades e papéis de cada profissional no processo de inclusão;
- Levantar reflexões que estimulem a autocrítica e reformulações de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão;
- Promover conhecimento para que todos sintam-se capacitados para o atendimento de estudantes PAEE.

Na ocupação das vagas destinadas ao curso terão prioridade os professores da sala de aula comum. Todavia professores do AEE são bem-vindos para que já se estabeleça maior interação entre esses profissionais, bem como favoreça a troca de conhecimentos e experiências.

Curso presencial de formação continuada para professores da sala de aula comum da Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo.

Com carga horária total de 40 horas, o curso será ofertado de forma híbrida tendo 16 horas de encontros presenciais nos dias de planejamento coletivo por área de conhecimento, dentro do horário de expediente do docente e 24 de atividades assíncronas.

O objetivo é dar suporte e ferramentas aos professores da sala de aula comum para que auxilie na formação adequada para atendimento de estudantes PAEE e tornem-se peças-chave na efetivação de uma escola inclusiva.

Por fim, espera-se que os docentes possam repensar suas práticas pedagógicas, adequarem suas metodologias dentro da perspectiva inclusiva e, posteriormente, trocarem experiências entre si para que possam ampliar horizontes e possibilitar o sucesso e aprendizagem de todos os estudantes, PAEE ou não.

### **2.1.2 Tecnologia**

A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES), mediante o uso do *e-mail* institucional, permite aos profissionais acesso a todas as ferramentas *Google*, inclusive armazenamento em *drive* com espaço ilimitado, o que favorece a troca e armazenamento de dados entre os profissionais.

### 2.1.3 Curadoria

O armazenamento dos planejamentos desenvolvidos como atividade assíncrona deverá ser compartilhado com toda rede, separados por disciplinas, através da utilização de tópicos compartilhados numa sala do tipo *Google Classroom*, aberta especialmente para essa finalidade, disponível em [[Acesso à Sala de Aula](#)<sup>1</sup>] onde serão desenvolvidas as atividades assíncronas do curso. Conforme mostrado nas cópias de Telas 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

#### Tela 1 – Página inicial da Plataforma Google Classroom

A Tela 1 mostra a página inicial da Plataforma *Google Classroom* que hospeda



a estrutura assíncrona do curso. Na referida Plataforma o cursista terá acesso aos materiais indicados, bem como desenvolverá as atividades propostas.

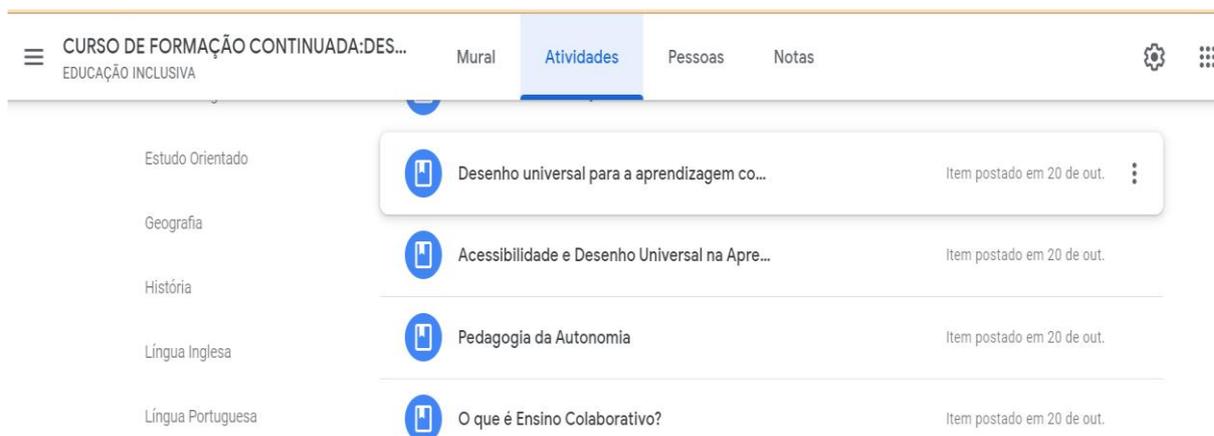
<sup>1</sup> Acesso alternativo à Sala de Aula através deste endereço:  
<https://classroom.google.com/c/NTU4Mzg5NjU5NDA0?cjc=qz7sxsu>

## Tela 2 – Apresentação e boas vindas



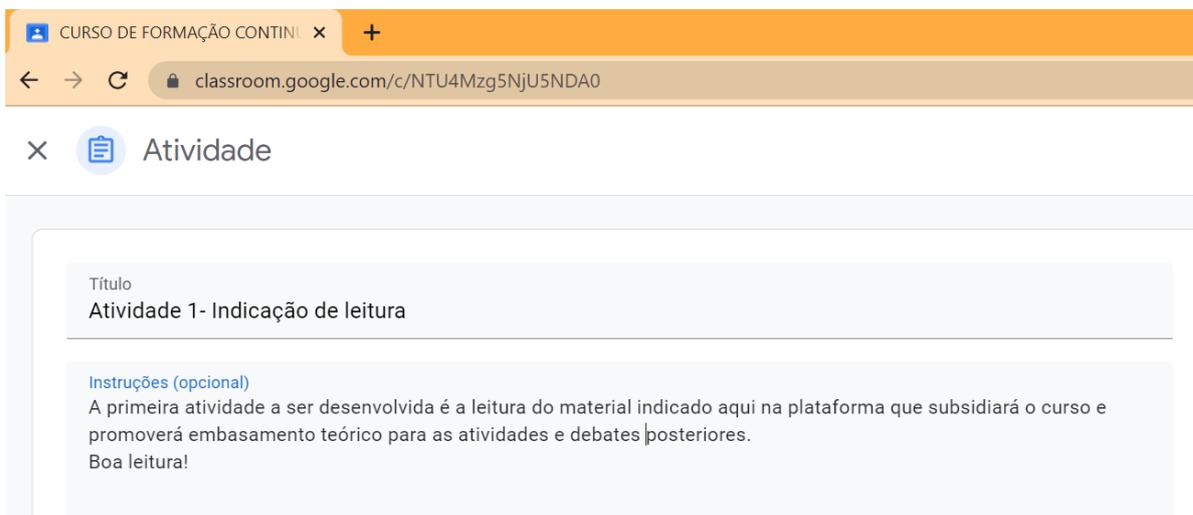
A Tela 2 traz a imagem da mensagem de boas-vindas com a descrição da finalidade da Plataforma a fim de que o cursista tenha a ambientação do espaço.

## Tela 3 – Material de apoio/ Indicação de Leitura



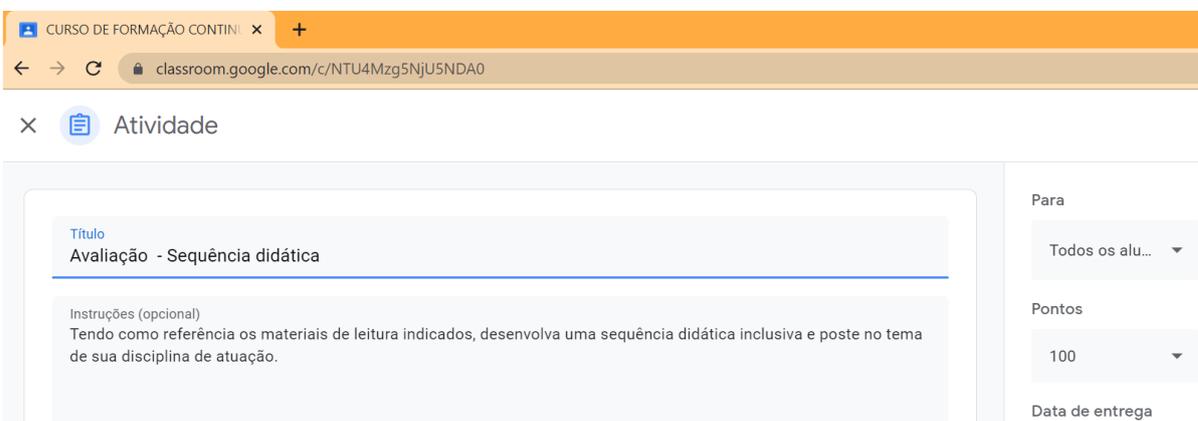
A Tela 3 apresenta os materiais indicados no curso, bem como materiais de apoio como Padlet com os marcos históricos da Educação Especial e Inclusiva e exemplos das atividades a serem desenvolvidas.

## Tela 4 – Atividade a ser desenvolvida



A Tela 4 mostra uma das atividades assíncronas a serem desenvolvidas. Neste caso, uma indicação de leitura dos materiais que embasarão o curso e que serão debatidos nos encontros presenciais. Tais materiais estão disponíveis na plataforma conforme citado e evidenciado na Tela 2.

## Tela 5 – Avaliação



A Tela 5 registra a avaliação do curso. Tal avaliação corresponde ao desenvolvimento de uma sequência didática que será postada nesta Plataforma de modo que todos os cursistas tenham acesso e sirva como banco de dados.

## Tela 6 – Área destinada às postagens da Avaliação organizadas por disciplina



A Tela 6 mostra a organização da área da Plataforma onde serão postadas as avaliações do curso. Ela está estruturada por disciplina, de modo que a organização facilite a localização do professor com seus pares.

Nos Quadros 1, 2 e 3 mostramos a estruturação do curso.

### Quadro 1 – Características iniciais do curso

<b>Nome do curso:</b>	<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Ensino colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem como ferramentas inclusivas para o professor da sala comum</b>
<b>Público-alvo:</b>	Professores da sala comum da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo
<b>Carga horária:</b>	40 horas
<b>Duração:</b>	3 meses
<b>Objetivo geral:</b>	Apresentar a proposta do DUA e do Ensino colaborativo como ferramentas para inclusão, bem como sugerir estratégias de metodologias acessíveis às diversas especificidades dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).
<b>Ementa:</b>	Promover capacitação para que professores da sala comum consigam desenvolver metodologias inclusivas em suas aulas, quebrando paradigmas e superando barreiras.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O curso será organizado em dois módulos, sendo ministrado de maneira híbrida, com encontros presenciais em UAP da rede, nos dias de planejamento por área de modo a facilitar e incentivar a participação dos docentes e a realização de atividades assíncronas desenvolvidas na Plataforma *Google Classroom*. A proposta e planejamento encontram-se descritos no Quadro 2.

## Quadro 2 – Planejamento do curso

<b>PLANEJAMENTO</b>			
<b>CURSO</b>	Desenvolvimento de Práticas inclusivas de Ensino dentro da sala regular		
<b>AUTORES</b>	Gisele Gonçalves de Carvalho Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso	<b>CARGA HORÁRIA</b>	40 horas 2 módulos de 20 horas
<b>PERÍODO</b>	8 encontros de 2 horas e atividades síncronas e 24 horas de atividades assíncronas		
<b>OBJETIVO GERAL</b>	O objetivo é apresentar propostas que permitam o desenvolvimento de práticas inclusivas de ensino que garantam a equidade nas possibilidades de sucesso na aprendizagem.		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a interação e a troca de saberes entre os docentes.</li> <li>• Esclarecer as responsabilidades e papéis de cada profissional no processo de inclusão.</li> <li>• Levantar reflexões que estimulem a autocrítica e reformulações de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.</li> <li>• Promover conhecimento para que todos sintam-se capacitados para o atendimento de estudantes PAEE.</li> </ul>		
<b>Módulo 1 – 20h – Apresentação da Educação Especial dentro da perspectiva da Educação Inclusiva</b>			
Apresentação da estrutura do curso e indicação de material de leitura			
Apresentação das políticas nacionais e estaduais de Educação Especial e desenvolvimento de Padlet com marcos históricos na Educação Especial			
Debate: Tenho um aluno PAEE e agora?			
DUA como ferramenta de prática Inclusiva			
Ensino Colaborativo como possibilidade de vencer os desafios de efetivação da Inclusão			
Atividade final: Desenvolver uma sequência didática relacionada à sua disciplina de atuação que tenham como base o DUA e/ou o Ensino Colaborativo			
<b>Módulo 2 – 20h – Colocando em prática</b>			
Apresentação das sequências didáticas desenvolvidas			
Debates sobre as práticas desenvolvidas – troca de experiências			
Avaliação: organização e publicação das sequências didáticas na área destinada à curadoria dos materiais desenvolvidos			
<b>METODOLOGIA</b>			
Sendo desenvolvido de forma híbrida com encontros presenciais e atividades assíncronas, o curso será ministrado por cada Secretaria Regional de Educação, em dias de planejamento coletivo por área de conhecimento, cujas inscrições serão feitas previamente através de <i>Google Formulário</i> no qual o <i>link</i> de inscrição será divulgado através do <i>e-mail</i> institucional e, também, com o apoio dos diretores através de comunicação interna.			
<b>AVALIAÇÃO</b>			

Os cursistas serão avaliados através da frequência e desenvolvimento das atividades propostas. Sendo considerado aprovado aquele que obtiver frequência de 75% e 100% das atividades propostas, que serão avaliadas de forma qualitativa e não quantitativa. O cursista que não atender aos critérios estabelecidos será considerado reprovado, não estando apto a receber o certificado de conclusão do curso.

#### REFERÊNCIAS

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos de Goytacazes: Encontrografia/ANPED, 2021. v. 1.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, RS, v, 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As atividades a serem desenvolvidas no curso estão descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Quadro de atividades

UNIDADE/ CONTEÚDO	ENCONTROS	ATIVIDADE/ ESTRATÉGIA	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVO DE INTERVENÇÃO
Módulo 1 20 horas	1º <b>ENCONTRO</b>	Apresentação da estrutura do curso e indicação de material de leitura	<p>Apresentação do curso com uso de <i>slides</i> em <i>Power Point</i> e debates sobre as expectativas dos docentes a respeito do curso</p> <p><b>Atividade assíncrona:</b> indicação de leitura de material complementar</p> <p>CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. <b>O que é ensino colaborativo?</b> São Paulo: Edicon, 2019.</p> <p>FREIRE, Paulo; <b>Pedagogia da autonomia.</b> Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>PLETSCH, Márcia Denise <i>et al.</i> <b>Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.</b> Campos de Goytacazes: Encontrografia/ANPED, 2021. v. 1.</p> <p>ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. <b>Educação Unisinos</b>, Porto Alegre, RS, v, 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho 2018. Disponível em: <a href="http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/du.2018.222.04/60746207">http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/du.2018.222.04/60746207</a>. Acesso em: 16 abr. 2023.</p>	<p>Observar os posicionamentos dos docentes frente à Educação inclusiva</p> <p>Maior interação entre os profissionais, permitindo troca de experiências e conhecimentos.</p>
	2º <b>ENCONTRO</b>		Apresentação das políticas, internacionais, nacionais e estaduais de Educação Especial	Pesquisar os marcos históricos, criar um Pladet em ordem

UNIDADE/ CONTEÚDO	ENCONTROS	ATIVIDADE/ ESTRATÉGIA	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVO DE INTERVENÇÃO
			Desenvolvimento de Padlet com marcos históricos na Educação Especial	cronológica de modo que os docentes percebam os avanços ao longo dos anos
	<b>3º ENCONTRO</b>	Debate: Tenho um aluno PAEE e agora?	Tendo por base as legislações discutidas no encontro anterior, estabelecer com clareza a definição de papéis dentro da Educação Inclusiva.	Promover a conscientização de que a inclusão é responsabilidade de todos.
	<b>4º ENCONTRO</b>	DUA como ferramenta de prática Inclusiva	Apresentação do conceito do DUA e sua importante contribuição no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva  Apresentação de práticas pedagógicas baseadas no DUA	Observar o impacto das experiências apresentadas em caráter motivacional
	<b>5º Encontro</b>	Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.	Tendo PLETSCHE, Márcia Denise <i>et al.</i> Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem, como referência, será feita uma apresentação dos diferentes tipos de deficiência com estratégias pedagógicas	Observar a relevância dada pelos docentes em relação às ferramentas apresentadas
	<b>6º Encontro</b>	Ensino Colaborativo como possibilidade de vencer os desafios de efetivação da Inclusão	Apresentação do conceito e das diversas formas de implementação do Ensino Colaborativo  Discussão sobre como o Ensino Colaborativo é desenvolvido na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo	Observar o nível de aceitação entre os docentes do conceito genuíno de Ensino Colaborativo, bem como os relatos de suas experiências com tal modelo de ensino dentro das escolas.

UNIDADE/ CONTEÚDO	ENCONTROS	ATIVIDADE/ ESTRATÉGIA	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVO DE INTERVENÇÃO
	<b>AVALIAÇÃO</b>	Atividade final: Desenvolver uma sequência didática relacionada à sua disciplina de atuação que tenham como base o DUA ou o Ensino Colaborativo	Desenvolvida de forma assíncrona e tendo como referência os materiais de leitura indicados, os cursistas devem desenvolver sequências didáticas inclusivas	Permitir a troca de experiências entre os docentes
<b>Módulo 2</b> <b>20 horas</b>  Estratégias de ensino utilizando contos e parlandas como tema central das sequências didáticas.	<b>1º ENCONTRO</b>	Apresentação das sequências didáticas desenvolvidas	Com uso das tecnologias escolhidas pelos docentes, serão apresentadas as Sequências didáticas desenvolvidas no módulo anterior	Observar o trabalho desenvolvidos pelos cursistas, motivando-os a ampliarem cada vez mais o desenvolvimento de metodologias inclusivas.
	<b>2º ENCONTRO</b>	Debates sobre as práticas desenvolvidas – troca de experiências	Momento de reflexão e autoavaliação comparando as práticas desenvolvidas antes e depois do curso.	Proporcionar troca de experiências e conhecimento
	<b>AVALIAÇÃO</b>	Organização e publicação das sequências didáticas na área destinada à curadoria dos materiais desenvolvidos	Realizada de forma assíncrona permitirá maior troca de informações entre os cursistas	Formar um banco de dados onde os cursistas possam trocar ideias e planejamentos que promovam a inclusão.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao apresentar aos docentes as concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial, assim como estratégias quanto ao trabalhar as diferentes especificidades dos estudantes PAEE, acreditamos que as propostas do DUA e do Ensino Colaborativo possibilitem a implementação de escola verdadeiramente inclusiva onde todos assumem suas respectivas responsabilidades e compreendam que todos os estudantes pertencem à escola. A inclusão vai além da acessibilidade arquitetônica ou da inserção dos estudantes PAEE na sala de aula comum, envolve acessibilidade ao currículo e consciência quanto à promoção da equidade de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.149, de 18 de dezembro de 2013**. Cria o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE e dá outras providências. Vitória, ES: Palácio Anchieta, 2013. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Lei10149CriaCAo doCEFOPE.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Formação de professores do estado do Espírito Santo**. Vitória, ES: SEDU, 2018. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Doc\\_Politica\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_do\\_ES.PDF](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Doc_Politica_Formacao_de_Professores_do_ES.PDF). Acesso em: 26 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 078-R, de 07 de abril de 2014**. Regulamenta a Lei Estadual Nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo - CEFOPE. Vitória, ES: SEDUC, 2014. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Portaria078RRegulamentaaLei10149.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

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

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PLETSCH, M. D. *et al.* **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos de Goytacazes: Encontrografia/ANPED, 2021. v. 1.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 16 abr. 2023.