

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI**

SANDRA CECILIA JURACH FARIA

**PROCESSOS PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE SÃO MATEUS DO SUL/PR: OLHARES PARA O PROFESSOR**

**PONTA GROSSA
2024**

SANDRA CECILIA JURACH FARIA

**PROCESSOS PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE SÃO MATEUS DO SUL/PR: OLHARES PARA O PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski

**PONTA GROSSA
2024**

F224 Faria, Sandra Cecilia Jurach
Processos para efetivação da inclusão em escolas municipais de São Mateus do Sul/PR: olhares para o professor / Sandra Cecilia Jurach Faria. Ponta Grossa, 2024.
172 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski.

1. Educação inclusiva. 2. Formação - professores. 3. Equidade. I. Manjinski, Everson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA CECILIA JURACH FARIA

*"PROCESSOS PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SÃO MATEUS DO SUL/PR: OLHARES PARA O
PROFESSOR"*

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação
Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade
Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 31 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Prof. Dr. Everson Manjinski – UEPG
Presidente

Profa. Dra. Paula Almeida de Castro - UEPB
Titular Externo

Documento assinado digitalmente
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
Data: 25/10/2024 08:11:13 -0300
Verifique em <https://validar.ufg.br/>

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG
Titular Interno

Documento assinado digitalmente
VERA LUCIA MARTINIAK
Data: 25/10/2024 08:54:00 -0300
Verifique em <https://validar.ufg.br/>

Profa. Dra. Miriam Adalgisa Bedim – UEPG
Suplente Interno

Documento assinado digitalmente
MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY
Data: 25/10/2024 10:40:40 -0300
Verifique em <https://validar.ufg.br/>



Documento assinado eletronicamente por Everson Manjinski,
Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação
Inclusiva em Rede Nacional, em 04/12/2024, às 13:53, conforme
Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
<https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador
2266801 e o código CRC D7C9FE9E.

*A primeira condição para modificar a realidade
consiste em conhecê-la.*
(Eduardo Galeano)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sua significativa presença em minha vida.

À minha família, meu esposo Reginei e filhos Eduardo e Livia, pela compreensão de momentos de ausência.

Ao querido Professor Dr. Everson Manjinski, meu orientador, que, desde o primeiro contato, me desafiou a ir além.

Aos colegas de caminhada no processo de mestrado, alguns se tornaram amigos!

À minha irmã Tania Maria Jurach, que contribuiu com a construção de pensamento crítico ao longo de diálogos.

À minha amiga e colega de profissão, Francieli Dombroski Riski, que me incentivou desde a inscrição até a conclusão do Mestrado, com muito compartilhamento de ideias e descobertas.

Aos professores da banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Martiniak; Prof^a. Dr^a. Paula Almeida de Castro; Prof^a. Dr^a. Miriam Adalgisa Bedim e Prof^a. Dr^a. Marineiva Moro Campos de Oliveira, pelas orientações e sugestões.

Aos que participaram da minha pesquisa e a todos que acreditam em uma luta infundável por uma educação inclusiva efetiva.

RESUMO

FARIA, S. C. J. **Processos para a efetivação da inclusão em escolas municipais de São Mateus do Sul/PR: olhares para o professor**. Orientador: Everson Manjinski. Ponta Grossa, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

O aumento do número de estudantes com necessidades educacionais específicas na Educação Básica brasileira destaca a importância da educação especial na perspectiva inclusiva, embora essa ainda não seja uma política educacional plenamente compreendida e implementada. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos de inclusão escolar em escolas municipais de São Mateus do Sul/PR, com um enfoque nas práticas dos professores do Ensino Fundamental I. A metodologia adotada foi uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com vinte professores da rede pública municipal, abrangendo tanto a área rural quanto urbana. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas utilizando a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Os resultados revelaram lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores, especialmente no que se refere ao manejo de necessidades educacionais específicas e à adaptação curricular. Como resposta a essas lacunas, foi desenvolvido um recurso educacional na forma de livro digital, que inclui definições, histórico legislativo, dados estatísticos e uma coletânea de boas práticas em educação inclusiva, baseado nas contribuições dos professores de maneira voluntária. Esse material visa apoiar a formação continuada dos docentes, promovendo uma prática mais inclusiva e efetiva. Os resultados desta pesquisa oferecem subsídios importantes para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar e sugerem a necessidade de ações formativas mais direcionadas às demandas dos professores.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Equidade.

ABSTRACT

FARIA, S. C. J. **Processes for effective inclusion in municipal schools in São Mateus do Sul/PR: views for the teacher.** Advisor: Everson Manjinski. Ponta Grossa, 2024. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education) – Postgraduate Program in Inclusive Education – PROFEI, State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

The increase in the number of students with specific educational needs in Brazilian Basic Education highlights the importance of special education from an inclusive perspective, although this is not yet an educational policy that is fully understood and implemented. In view of this, this research aims to analyze the processes of school inclusion in municipal schools in São Mateus do Sul/PR, with a specific focus on the practices of Elementary School teachers. The methodology adopted was field research with qualitative approach. Semi-structured interviews were conducted with twenty teachers from the municipal public school system, covering both rural and urban areas. The interviews were recorded, transcribed and analyzed using Laurence Bardin's (2016) content analysis technique. The results showed significant gaps in the initial and continuing training of teachers, especially in the management of specific educational needs and curricular adaptation. In response to these gaps, an educational product was developed in the form of a digital book, which includes definitions, history of legislation, statistical data and a collection of good practices in inclusive education, based on voluntary contributions from teachers. This material aims to support the continued training of teachers, promoting a more inclusive and effective practice. The results of this research provide important input for improving educational policies aimed at school inclusion and suggest the need for training actions that are more targeted to the teachers' demands.

Keywords: Inclusive education; teacher training; equity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diferença entre Igualdade e Equidade	21
FIGURA 2 – Redes de reconhecimento estratégico e afetivo do DUA	39
FIGURA 3 – Localização de São Mateus do Sul no estado do Paraná	53
FIGURA 4 – Capa do recurso educacional produzido em formato de livro digital.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Estudantes da Educação Especial por tipo de classe	41
GRÁFICO 2	– Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023	42
GRÁFICO 3	– Local de atuação dos Entrevistados.....	57
GRÁFICO 4	– Conteúdos de interesses para formação continuada.....	69
GRÁFICO 5	– Atuação profissional com alunos com deficiências e neurodivergências	72
GRÁFICO 6	– Satisfação quanto à prática docente	77
GRÁFICO 7	– Autoavaliação quanto ao domínio de adaptações e flexibilizações curriculares	78
GRÁFICO 8	– Principais desafios do trabalho em sala de aula.....	80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– Caracterização das participantes da pesquisa.....	55
TABELA 2	– Formação inicial em nível de Magistério, Graduação e quantidade de cursos de Especialização realizados.....	56
TABELA 3	– Análise das categorias e subcategorias.....	60
TABELA 4	– Formação dos professores.....	61
TABELA 5	– Graduação por áreas do conhecimento.....	62
TABELA 6	– Formação inicial: conhecimentos sobre as necessidades educativas específicas e adaptações curriculares.....	63
TABELA 7	– Formação continuada em São Mateus do Sul.....	66
TABELA 8	– Orientações sobre necessidade educacional específica individualizada.....	73
TABELA 9	– Existência de trabalho colaborativo entre professor da Sala de Recursos e do Ensino Comum.....	74

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AH/SD	Altas habilidades/ superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEI	Plano Educacional Individualizado
PR	Paraná
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
QI	Quociente de inteligência
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES	18
2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
2.2 CONDIÇÕES QUE PODEM GERAR NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	27
2.2.1 Baixa visão e cegueira	28
2.2.2 Deficiência auditiva e surdez.....	29
2.2.3 Deficiência Intelectual	30
2.2.4 Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	31
2.2.5 Altas habilidades/Superdotação – AH/SD	32
2.2.6 Transtornos de aprendizagem.....	33
2.2.7 Deficiência física/física neuromotora	34
2.3 AMBIENTE EDUCACIONAL ATUAL: DIRECIONAMENTOS E POSSIBILIDADES	35
2.3.1 Formação continuada de professores	42
2.3.2 Ensino colaborativo ou coensino e a Educação Integral.....	46
2.3.3 Plano Educacional Individualizado (PEI)	48
3. ANÁLISE DO PROCESSO INCLUSIVO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO MATEUS DO SUL/PR	52
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES....	53
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	59
3.4 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ANALISADAS.....	60
3.5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL	61
3.5.1 Formação inicial	62
3.5.2 Formação continuada.....	65
3.6 TRABALHO DOCENTE	71
3.6.1 Atuação com a diversidade	71
3.6.2 Trabalho colaborativo.....	74
3.6.3 Segurança e Satisfação: uma avaliação da prática docente.....	77
3.6.4 Dificuldades e desafios no processo inclusivo.....	79
3.7 RECURSO EDUCACIONAL.....	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	99
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	101
APÊNDICE C – Divulgação do início da formação continuada.....	105
APÊNDICE D – Recurso Educacional - E-BOOK.....	106
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	164
ANEXO B – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.....	168
ANEXO C – REGISTROS do primeiro encontro de formação continuada em Educação Inclusiva.....	169
ANEXO D – Fotos do segundo e terceiro encontros de formação continuada em Educação Inclusiva.....	171

1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional, observa-se um aumento crescente no número de estudantes com deficiências matriculados no ensino comum, o que torna necessário sistematizar o processo para tornar a inclusão efetiva.

O número de estudantes brasileiros caracterizados como público da Educação Especial, segundo o Censo Escolar,¹ passou de 145.141 matrículas na educação especial em escolas regulares/classes comuns em 2003 para 1.771.430 matrículas na educação especial, computadas no Censo Escolar 2023. (INEP, 2003; 2023).

Analisando a faixa etária de 4 a 17 anos no ano de 2023, 95% dos estudantes identificados como público da educação especial estão matriculados em classes de ensino comum (INEP, 2023).

Esse fenômeno pode indicar um avanço quanto ao processo de inclusão escolar, considerando um ensino comum que atenda a todos, no entanto, nos deixa apreensivos quanto à necessidade de um olhar mais atento para identificação de habilidades ou necessidades específicas, pois à medida que esses estudantes ingressam nas classes comuns, novos desafios surgem para os professores e o contexto escolar, no sentido de assegurar que as especificidades dos estudantes sejam identificadas e atendidas em turmas cada vez mais heterogêneas (Zerbato; Mendes, 2021).

No município de São Mateus do Sul, uma população estimada em 42 mil habitantes, situado ao sul do estado do Paraná e localizado a aproximadamente 150km da capital Curitiba, também se observa esse aumento significativo de estudantes com deficiências.

Na área educacional, não há sistema de ensino próprio, então, segue-se as diretrizes da rede de educação estadual. Quanto à especialização profissional na área da educação, possui o Curso de Formação de Docentes, em nível médio/técnico. Quanto ao ensino superior, há uma grande procura por cidades vizinhas como União

¹ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, de forma descentralizada e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

da Vitória/PR, Porto União/SC, Irati/PR, Ponta Grossa/PR e Canoinhas/SC, devido à não existência de universidades com ensino presencial.

São Mateus do Sul foi o campo de pesquisa escolhido pela facilidade de acesso e por ser a residência da pesquisadora há aproximadamente 30 anos.

O município conta com aproximadamente 4.800 estudantes na rede pública municipal, divididos entre 12 Centros Municipais de Educação Infantil e 20 Escolas, que atendem os estudantes até completar o Ensino Fundamental I.

Por meio de dados obtidos no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), em 02 de maio de 2024, possuía 312 estudantes caracterizados no sistema como “com deficiência”² matriculados em classes comuns, o que corresponde a 6,5% dos estudantes (SERE, 2024).

No cotidiano escolar, é perceptível a existência de uma preparação teórica, muitas vezes desconectada da prática pedagógica e acompanhada de insegurança por parte dos educadores ao depararem-se com alunos com necessidades específicas.

Essa insegurança resulta na dificuldade em desenvolver um trabalho com equidade, levando a uma distorção no processo de inclusão, integrando sem incluir efetivamente todos, e limitando o desenvolvimento do potencial global dos estudantes – cabe destacar que tal atitude, geralmente, não é intencional.

Devemos refletir sobre as fragilidades existentes, considerando os profissionais da educação como mediadores, a fim de detectar as dificuldades e propor possíveis soluções educacionais.

Enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Mateus do Sul, pude vivenciar esse contexto, que por vezes me sensibiliza e me estimulou a refletir sobre determinadas questões, como as lacunas no processo formativo que dificultam o desenvolvimento de escolas mais inclusivas.

Refletindo a respeito desse contexto, chegamos ao problema de pesquisa: quais são as limitações e potencialidades do processo de inclusão escolar nas escolas públicas municipais de São Mateus do Sul?

² Para o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE-PR) é considerado aluno com deficiência todos aqueles estudantes que apresentam um ou mais dos diagnósticos a seguir: altas habilidades/superdotação, cegueira, deficiência intelectual, surdez, transtornos mentais, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência auditiva, deficiência múltipla, surdocegueira, baixa visão, deficiência física, distúrbios de aprendizagem (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, dentre outras) e Transtorno do Espectro Autista.

Buscando respostas a esse questionamento, este estudo tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão escolar nas escolas públicas municipais de São Mateus do Sul/PR e propor soluções para aprimorar tal processo, tornando-o mais efetivo.

Os objetivos específicos são: identificar limitações no processo inclusivo, verificar as dificuldades/inquietações dos professores em sala de aula e levantar dados para compilar e aplicar em formações posteriores, tais informações serviram como guia para chegar a uma análise concisa. Então, foi necessário realizar a identificação de lacunas no processo inclusivo e os motivos que os geram, tendo os professores como protagonistas, visto que o direcionamento das aprendizagens em sala de aula é conduzido por eles.

Logo, o objeto de análise são as possíveis limitações no processo inclusivo em escolas públicas municipais de São Mateus do Sul e as principais inquietações dos educadores.

A pesquisa foi realizada através de coleta de dados por amostragem, em formulários próprios para registro de entrevistas, adotando-se a forma semiestruturada, que possibilita aos entrevistados maior participação e direcionamentos quanto ao que eles considerem relevante, desde que condizente com o objeto de estudo.

Optou-se por entrevistas presenciais devido à possibilidade de maior interação e cooperação com os entrevistados que podem contribuir, mesmo que involuntariamente, complementando as questões previamente estruturadas.

Foram contemplados 20 profissionais da Educação Básica. O critério adotado foi o número igual de participantes à quantidade de escolas públicas municipais, considerando que assim podemos elencar professores que atuam em diferentes contextos, em turmas com estudantes que apresentam deficiências no Ensino Fundamental I, no município de São Mateus do Sul.

O município atualmente possui aproximadamente 4.800 estudantes matriculados na rede municipal de ensino, sendo que, 3.600 frequentam o Ensino Fundamental I divididos em 20 escolas com realidades bem distintas.

Abranger realidades diversas torna a pesquisa mais ampla, significativa e enriquecedora, pois é possível captar variações em diferentes contextos, o que contribui para formulação de conclusões referentes à inclusão escolar no município.

É importante ressaltar que, apesar de buscar abrangência quanto à diversidade dos entrevistados, o quadro de professores da rede municipal de ensino que atuam no Ensino Fundamental é de aproximadamente 400 profissionais. Então, foi necessário adotar estratégias para garantir que a amostragem fosse representativa dentro desse contexto; por isso, a atenção à qualidade da amostragem contribui para a credibilidade dos resultados obtidos.

Compreender as principais dificuldades e anseios dos educadores é essencial para que se possa desenvolver formações (de preferência continuadas) que atendam seus anseios de maneira mais específica, oferecendo-lhes sugestões de recursos pedagógicos utilizáveis para aprimoramento de suas práticas.

Ao alinhar as formações às necessidades dos educadores, há uma preocupação em valorizar os profissionais e atender a demandas educacionais que, por vezes, são desafiadoras e complexas.

Este estudo está estruturado em diferentes seções. Esta primeira traz elementos introdutórios, explicitando os objetivos, a justificativa, a problemática e a relevância da pesquisa.

Na segunda seção, abordaremos conceitos, legislações, políticas públicas e reflexões relevantes, estabelecendo uma contextualização e refletindo sobre a Educação Inclusiva contemporânea, bem como algumas condições que podem gerar necessidades educacionais específicas, e a importância das formações continuadas para o desenvolvimento profissional de professores.

Na terceira seção, discorreremos sobre a metodologia adotada e as etapas da pesquisa, contemplando o contexto do estudo, os participantes envolvidos, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise de dados.

Optou-se por uma metodologia qualitativa devido à interpretação de informações baseadas em pesquisa empírica (entrevistas). Essa perspectiva alinha-se aos objetivos que pretendemos alcançar.

Durante a pesquisa empírica, levantamos aos educadores questões como: autoavaliação em relação à sua prática profissional, se já trabalhou com alunos com deficiências, transtornos ou altas habilidades, quais os principais desafios do trabalho em sala de aula, formação acadêmica inicial e continuada referente a inclusão, se gostaria de participar de formação continuada e abrangendo quais temáticas

específicas, se há trabalho colaborativo e demais informações que os professores considerarem relevantes. Através dessas questões, pretendemos traçar um perfil referente à efetividade da Inclusão escolar no município de São Mateus do Sul/PR.

Apresentamos as produções dos participantes, discussão e análise dos dados à luz dos referenciais teóricos apresentados neste estudo. Trazemos também a descrição do recurso educacional produzido em formato de Coletânea, contendo uma breve explicação das principais condições que podem gerar necessidades específicas de suporte ou apoio, bem como relatos de práticas exitosas desenvolvidas por professores da rede. A disseminação destas práticas contribuirá para o fortalecimento de novas ações, pois, adotando-se o regime de colaboração entre os educadores, novas possibilidades surgirão.

É importante destacar que esse material foi organizado como suporte para professores, durante e após as capacitações, considerando que as formações e capacitações serão elaboradas com ênfase nos temas de maior interesse e dúvidas dos professores, conforme análise dos dados coletados. A perspectiva de formação continuada e colaborativa servirá de exemplo indicando a possível continuidade pela Secretaria Municipal de Educação, visto que é algo exequível, promissor e gerador de bons resultados, contribuindo para o aprimoramento de práticas mais inclusivas e, conseqüentemente, melhoria do ambiente escolar.

A participação ativa e empoderada dos professores pode ser o diferencial para os ajustes necessários, possibilitando a elevação da qualidade de ensino e efetivação do direito ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes.

Um ambiente escolar acolhedor, com possibilidades de aprendizagem para todos estudantes, comprova que os benefícios relacionados a educação na perspectiva inclusiva podem ser expandidos para tornar a sociedade mais inclusiva.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES

A educação na perspectiva inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica que vem sendo construída gradativamente, marcada pela defesa do direito de que todos alunos devem estar juntos, aprendendo e participando, sem discriminações. Durante esse processo, que ainda está em curso, tivemos inúmeros avanços e evoluções significativas, mas também desafios persistentes, acarretados por empecilhos e entraves. Reconhecer essas dificuldades é essencial para abrir campo ao diálogo, buscando alternativas para superá-los (Brasil, 2008).

Quando falamos da perspectiva inclusiva na educação, estamos nos referindo a um tema de larga abrangência, que deve contemplar todas as pessoas, independentemente de sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, de suas habilidades, deficiências ou características individuais, garantindo a oportunidade igual de aprendizagem e participação social (Brasil, 1997).

Mendes (2018, p. 61) nos conduz a uma compreensão ampla ao definir a inclusão como o “ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo”. O conceito que a autora nos traz implica que os indivíduos estejam inseridos ou fazendo parte de um grupo, no entanto, isso nos leva a refletir sobre o significado de integração e o sentimento de pertencimento ao grupo. Estar integrado a um grupo não quer dizer necessariamente que a pessoa se sinta incluída nesse grupo, pois ela pode estar em presença física, mas sem participação ativa.

Assim, ressaltamos a importância de pertencimento, e não somente a presença física no ambiente, coexistindo. É necessário que todos tenham oportunidade de contribuir, aprender e desenvolver ao máximo suas potencialidades para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas.

No contexto escolar, por vezes, essa conceituação de inclusão não é suficiente, pois torna-se erroneamente interpretada, uma vez que, por um período considerável, a inclusão limitava-se a mera integração dos estudantes.

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para ampliar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a

aprendizagem e participação de inúmeros alunos e alunas (Guijarro, 2005, p.7).

Observamos então a vitalidade de transcender a simples integração e reconhecer as individualidades, valorizando as múltiplas maneiras de aquisição de aprendizagem que permeiam o processo educacional. Isso exige a adoção de abordagens sensíveis e responsáveis que atendam suas necessidades individuais.

A distinção entre a integração e inclusão é um bom começo para compreender o processo de transformação das escolas em ambientes que acolham todos os alunos de forma igualitária (Mantoan, 2003).

Diferente da inclusão, a integração caracteriza-se como a inserção do estudante com necessidades específicas no contexto escolar, sem considerar suas peculiaridades e adaptações necessárias, tanto do ambiente físico quanto do aspecto curricular. Já a inclusão reconhece as necessidades específicas do estudante, promovendo práticas educacionais que oportunizem o acesso a todos com equidade, ao mesmo tempo em que adapta e flexibiliza o currículo, tornando a aprendizagem mais significativa.

Para promover a inclusão na educação, é necessário adotar abordagens peculiares e considerar as necessidades específicas de cada estudante, avaliadas pedagogicamente, superando a tipificação clínica. Além disso, é necessário considerar os múltiplos fatores que compõem essa ação, como a capacitação de professores para trabalhar com a neurodiversidade, a implementação de tecnologias assistivas, adaptações de espaços físicos, flexibilização curricular, dentre outros fatores.

Entretanto, o cenário histórico atual mostra-se carente de estrutura física e capacitação profissional para tal empreendimento. É necessário buscar atender ao máximo possível, dentro das possibilidades atuais, mesmo que ainda não se alcance o ideal. Contudo, é crucial ter ciência desse ideal, identificar e estabelecer metas e estratégias, com apoio de políticas públicas para promover a alteração gradual no sistema educacional, tornando-o cada vez mais inclusivo.

A inclusão requer uma gama de considerações, tanto na organização de sistemas mais flexíveis e adaptativos, com ambiente escolar mais acolhedor, quanto na seleção de estratégias metodológicas que promovam aulas com qualidade e acessíveis a todos (Brasil, 1997).

Inicialmente, é necessário a garantia de acessibilidade em questões de estrutura física, que possibilite a condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de espaços, mobiliários e equipamentos em ambientes escolares, como rampas, banheiros adaptados, corrimãos, pisos táteis, elevadores e desobstrução de barreiras físicas e arquitetônicas, com adaptações para pessoas com diferentes tipos de deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015).

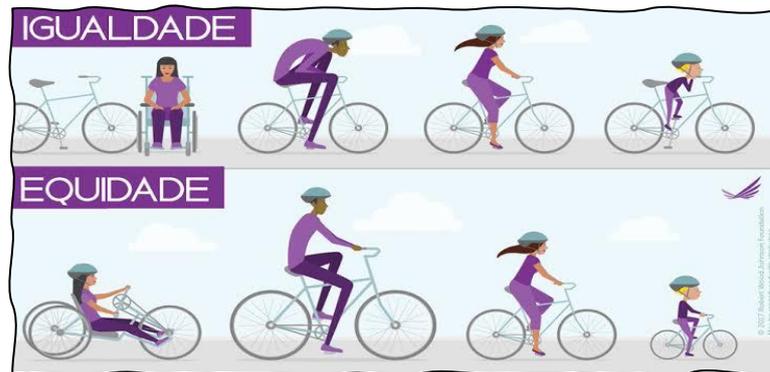
No entanto, para além da garantia de acessibilidade física, é preciso verificar o acesso ao currículo escolar, o que envolve a provisão e utilização de materiais didáticos acessíveis, e a utilização de ferramentas de apoio apropriadas para atender às necessidades dos estudantes (Brasil, 2001).

O acesso ao currículo desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, uma vez que representa o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que cada estudante tem direito (Brasil, 2018). Assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de acessar esse currículo é uma prioridade essencial para promover a equidade de oportunidades no desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda neste contexto, é válido diferenciar a igualdade da equidade, visto que são complementares e, ao mesmo tempo, distintas, pois o senso comum determina que igualdade é proporcionar a oferta igualitária de recursos a todos, sem distinção – por exemplo, a mesma prova para todos estudantes. Por outro lado, a equidade vai além, já que implica a garantia de que cada indivíduo receba os recursos para atingir o objetivo – por exemplo, uma prova com o mesmo conteúdo para todos os alunos, porém em Braille para um estudante com cegueira.

Exemplo desta diferenciação pode ser observado na Figura 1, pois no que tange a igualdade todos participantes da atividade recebem a mesma ferramenta (bicicleta), enquanto considerando a equidade, cada participante recebe a ferramenta com as adaptações necessárias para utilização durante o mesmo tipo de atividade.

FIGURA 1 – Diferença entre Igualdade e Equidade



Fonte: <https://falauniversidades.com.br/igualdade-x-equidade-os-reflexos-na-sociedade-brasileira/>

Sendo assim, é indispensável buscar a equidade na educação, reconhecendo e assegurando a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos (Brasil, 1997).

É válido ressaltar que, para proporcionar esse acesso, pode ser necessário adaptações específicas a cada estudante: como exemplos, podemos citar que para um aluno com surdez que domina a língua de sinais é fundamental a presença de um intérprete de Libras; enquanto para um aluno com deficiência visual, pode ser essencial o acesso ao mesmo material trabalhado em sala de aula com tradução em Braille. Tais exemplos salientam que cada estudante é único e não pode ser referenciado apenas pela sua deficiência, pois existem inúmeras peculiaridades dentro de um diagnóstico, daí a necessidade de análise minuciosa das especificidades de cada aluno. Essas adaptações não configuram como simplificação ou redução de conteúdo, mas como a disponibilização das ferramentas para assegurar as condições para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

Para alcançar essa compreensão, embora ainda não seja completamente implementada, houve um processo de construção histórica da educação especial na perspectiva inclusiva, que reflete o desenvolvimento de mudanças por meio de manifestações sociais, identificando e proporcionando reconhecimentos aos direitos de todos, independentemente de suas particularidades. Ao longo dos anos, grupos organizados promoveram ações reivindicando a implementação de políticas públicas direcionadas à inclusão.

2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Analisando-se as transformações alcançadas ao longo da história, é possível perceber que muitas delas foram conquistadas com grandes esforços e desafios, pois por muito tempo a pessoa com deficiência foi segregada, escondida, desacreditada e excluída do convívio social, conforme cita o ex-Ministro da Educação Paulo Renato Souza (que atuou como Ministro da Educação de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002), no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Em todo o mundo, durante muito tempo o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada com relação à organização e provisão de serviços educacionais (Brasil, 2001, p. 5).

Ao observar a trajetória legal da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, percebemos que seguiu um contexto mundial. No cenário internacional, podemos destacar, em ordem cronológica, a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, que estabelecia que todos os seres humanos são dotados de direitos inalienáveis e da igualdade, perpassando pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que surgiu a partir da Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, tendo dentre seus enfoques: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; [...] concentrar a atenção na aprendizagem; [...] propiciar um ambiente adequado à aprendizagem” (UNESCO, 1990).

Nesse contexto, fica perceptível o objetivo de fortalecer alianças entre os países para a promoção da educação universal, buscando não apenas a igualdade, mas também a equidade de condições educacionais.

A década de 1990 foi marcada por diversas movimentações frente à Educação Inclusiva, dentre as quais é essencial destacar a Conferência Mundial sobre Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, realizada na cidade de Salamanca, que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado durante a Conferência. Esse marco regulatório é significativo em prol da Educação Inclusiva, uma vez que trouxe a ideia

de endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e estabeleceu diretrizes para reformulação de políticas de inclusão, especificando que

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (Brasil, 1997, p. 1).

É importante destacar que, por meio deste documento, houve ainda uma expansão do conceito de “necessidades educacionais especiais”. Anteriormente, esse conceito estava intrinsicamente relacionado a deficiência, mas passa a abranger situações de dificuldade de aprendizagem, que podem surgir durante qualquer fase da escolarização e podem ser de natureza temporária ou permanente, requerendo a implementação de ações educativas específicas para assegurar uma educação efetiva. Esses arranjos educacionais feitos para a maioria levam ao conceito de escola inclusiva, que beneficia todos, possibilitando que sejam capazes de desenvolver ao máximo as suas potencialidades (UNESCO, 1995).

No âmbito nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 aponta para o direito fundamental à educação. Com a regulamentação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que define, em seu artigo 58, a Educação Especial como “a modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996), afirma a preferência pelo ensino regular, trabalhando as especificidades dos estudantes de forma integrativa.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), por meio da Resolução do nº 2, de 11 fevereiro de 2001, estipulam o que é a modalidade de Educação Especial, enfatizando que

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).

A mencionada Diretriz ratifica ainda a obrigação que as instituições de ensino têm de matricular os estudantes, adaptando-se para proporcionar uma educação de qualidade com atendimento educacional que abranja as necessidades de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, objetiva assegurar o processo de inclusão escolar, considerando todas as etapas de forma transversal, desde a educação infantil até o ensino superior. Visa também a integração intersetorial na implementação de políticas públicas, possibilitando a participação das famílias e profissionais que auxiliem os estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

Outra legislação que legitima o processo de garantia de direitos é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que em seu Art. 27 discorre sobre assegurar “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” (Brasil, 2015).

A Lei nº 14.215, de 7 de outubro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, vem de encontro à garantia de direitos à identificação, encaminhamento para diagnóstico e acompanhamento multidisciplinar quando necessário para atender as especificidades desses estudantes.

Há inúmeras outras legislações (decretos, instruções e resoluções) em âmbito internacional, nacional, estadual e/ou municipal, que, com suas especificidades, complementam e asseguram o acesso e permanência à escola, e o direito à educação inclusiva.

No Quadro 1, compilamos em ordem cronológica determinadas legislações com uma breve descrição de seu conteúdo, que versam sobre a garantia de direitos à igualdade e apresentam relevância no contexto deste estudo.

QUADRO 1 – Cronologia de Legislações

(continua)

1948	<p>Declaração Universal dos Direitos Humanos Estabelece os princípios fundamentais dos direitos humanos e reconhece que todos os seres humanos são dotados de direitos inalienáveis e igualdade de dignidade e valor.</p>
------	--

(continuação)

1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 Aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei nº 5.692/71 que altera a Lei nº 4.024/61 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Define “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil Estabelece uma base sólida para a promoção da educação inclusiva no Brasil, destacando o direito à educação de todos, a valorização da diversidade
1989	Lei nº 7.853 Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes, e dá outras providências.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente Estabelece os direitos das crianças e dos adolescentes. O principal objetivo é proteger e promover o desenvolvimento integral dessa população. Declaração Mundial sobre a Educação para todos Aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para todos. Fala sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a universalização do acesso à educação promovendo a equidade.
1994	Declaração de Salamanca E um documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca. O objetivo principal da declaração é promover a educação inclusiva, reconhecendo o direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças, de receberem uma educação de qualidade. Política Nacional de Educação Especial Orienta a integração institucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 Estabelece as diretrizes e bases da educação no país, abrange desde a educação infantil até o ensino superior e estabelece os princípios e objetivos da educação nacional, baseada nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito à diversidade e valorização da cultura e identidade nacional.
1999	Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular.
2000	Lei n. 10.098 Estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.
2001	Resolução 02/2001 do CNE/CNB Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

(continuação)

	<p>Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.</p>
2002	<p>Lei nº 10.436 Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão para comunidades de pessoas surdas do Brasil</p> <p>Resolução CNE/CP nº 1/2002 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prover em sua organização curricular formação docente voltada para atender a diversidade e contemplar conhecimentos sobre necessidades educacionais especiais.</p> <p>Portaria nº 2.678 Aprova diretriz e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, reconhecendo o seu uso em todo território nacional.</p>
2004 - 2007	<p>Plano Plurianual 2004/2007 Também se caracterizou pela introdução da perspectiva inovadora e inclusiva, ao adotar, pela primeira vez numa plataforma política do governo brasileiro, “o combate à desigualdade via viabilização da inclusão social, da equalização de oportunidades (gênero, raça, etnia, orientação sexual e pessoas portadoras de necessidades especiais) e da cidadania”.</p>
2007	<p>Plano de Desenvolvimento da Educação Um dos eixos do Plano é ligado à inclusão, formação de professores para a educação especial e implantação de Salas de Recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência da Pessoa com Deficiência.</p> <p>Decreto nº 6.094/2007 Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.</p>
2008	<p>Decreto nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que: “Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino [...], com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.”</p>
2008	<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Objetiva assegurar o processo de inclusão escolar, abrangendo todas as etapas de forma transversal, desde a educação infantil até o ensino superior.</p>
2009	<p>Resolução nº 04/2009 CNE/CEB Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</p> <p>Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.</p>

(conclusão)

2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.711 Estabelece cotas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência em instituições federais de ensino superior. Determina que metade das vagas de instituições de ensino superior públicas devem ser destinadas a candidatos que estudaram os três anos do ensino médio na rede pública. Lei n. 12.764 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) É um conjunto de diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação. Estabelece as políticas educacionais para um período de dez anos, visando melhorar a qualidade da educação.
2015	Instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Tem como objetivo promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Ela reconhece as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, assegurando-lhes igualdade de oportunidades e tratando de forma justa em todos os aspectos da vida social.
2020	Institui o Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital Define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2020.
2021	LEI nº 14.191 Insera a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial. Entende-se como educação bilíngue aquela que tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda.
2023	Portaria 996 Institui a Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – CNEEPEI.

Fonte: Organizado pela autora com base no PNEE e no site do MEC, 2024.

Com base no exposto, percebe-se que há avanços quanto a legislação para garantia de direitos. No entanto, além da criação destas leis é essencial que esses direitos sejam efetivados no contexto social.

2.2 CONDIÇÕES QUE PODEM GERAR NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

A seguir, apresentaremos algumas condições que podem originar demandas específicas durante o processo de aprendizagem.

É importante reconhecer que essas condições não compreendem uma necessidade de suporte única, pois cada estudante deve ser avaliado conforme sua demanda momentânea, superando a mera tipificação clínica.

2.2.1 Baixa visão e cegueira

A visão é um dos canais de conhecimento do mundo, então, a condição de baixa visão ou cegueira podem afetar a capacidade de relacionamento do indivíduo com o ambiente a sua volta.

Segundo a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional,

Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (Conselho Federal De Fisioterapia E Terapia Ocupacional, 2008).

É importante destacar que essa condição pode ser congênita ou adquirida, podendo também ser ocasionada por uma variedade de fatores, e os impactos sobre o desenvolvimento individual e psicológico variam entre os indivíduos, dependendo de uma infinidade de fatores (Gil, 2000).

Como forma de comunicação de leitura e escrita da pessoa cega, o Brasil oficializa as convenções Braille desde 1962, através da Lei nº 4.169. O sistema Braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos (Sá *et al.*, 2007).

O sistema é um composto de pontos em relevo agrupados em pequenos grupos. A leitura deve ser tátil e realizada da esquerda para direita, de cima para baixo, considerando cada letra, símbolo ou número.

O estudante com baixa visão ou cegueira, assim como demais alunos com necessidades educacionais específicas, tem a garantia do direito de acesso e permanência na escola, preferencialmente em classes comuns do ensino regular, e

deverão lhe ser oferecidos materiais de suporte para assegurar seu pleno direito à educação (Brasil, 1996).

2.2.2 Deficiência auditiva e surdez

A surdez é a condição que consiste na perda parcial ou total da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de diferentes graus de perda da audição e dos diversos fatores que podem causar a surdez, como questões genéticas, ambientais, lesões, entre outros (MEC, 2006). A pessoa com perda auditiva ou surdez pode apresentar prejuízos na linguagem, que é a forma de comunicação utilizada entre os seres humanos, não necessariamente sendo verbal.

O Brasil reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua das comunidades surdas brasileiras através da implementação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Sendo essa a primeira língua da pessoa com surdez, é necessário que sua apropriação seja através de intervenções precoces, visto a necessidade de comunicação.

No ambiente escolar, é importante que além de conhecimento da natureza de aprendizagem dos estudantes com surdez, seja oportunizado efetivamente um ensino bilíngue, como mencionado na Lei Brasileira de Inclusão, que deve, em escolas bilíngues ou escolas inclusivas, considerar a Libras como primeira língua e na modalidade escrita a Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2015), e assim garantir a superação da mera integração desses estudantes, pois

[...] a surdez é muito mais uma questão linguística e cultural do que propriamente ligada à deficiência. A necessidade especial do aluno surdo refere-se, principalmente, à comunicação e compreensão de como se estabelece a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo (Penha *et al.*, 2014, p.6).

A escolarização da pessoa com surdez deve considerar suas especificidades, garantindo plena participação no contexto escolar e acesso ao currículo escolar.

2.2.3 Deficiência Intelectual

O transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) pode ser caracterizado por limitações e déficits na capacidade mental geral. Os déficits resultam em prejuízos, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social, em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2023).

Os níveis de gravidade podem variar entre leve, moderada, grave e profunda, e são definidos com base no funcionamento adaptativo, determinante para o nível de apoio necessário. Transtornos concomitantes também são frequentes, que podem influenciar a comunicação, linguagem, funções motoras ou sensoriais. Por causa dessas possíveis alterações, não é possível realizar diagnóstico de deficiência intelectual baseado em apenas uma avaliação; geralmente, é feito por meio de aplicação de testes neuropsicológicos (múltiplos testes de quociente de inteligência – QI ou outros testes cognitivos para criar o perfil do avaliado (APA, 2023).

No ambiente escolar, as atividades pedagógicas deverão ser flexibilizadas de acordo com o nível de aprendizado do estudante e, preferencialmente,

oferecer situações de ensino diversificada; relacionar o conteúdo da aula com o cotidiano do aluno; elaborar cartazes e apoio visual para facilitar compreensão de conteúdos mais abstratos; oferecer explicações adicionais e utilizar algum recurso concreto para ilustrar a explicação; mostrar o uso social do conteúdo trabalhado; explorar recursos visuais; desenvolver oralidade utilizando músicas, parlendas, histórias; graduar as tarefas das mais fáceis para as mais difíceis; oferecer tempo adicional quando necessário (Barbosa; Buzetti; Costa, 2019, p. 44 -45).

É importante ajudar a pessoa com deficiência intelectual a desenvolver suas habilidades, maximizando sua independência e qualidade de vida, para promover uma participação mais ativa na sociedade.

2.2.4 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento e caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, presença de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades (APA, 2023).

É importante ressaltar que esses são critérios clínicos para o diagnóstico e que as características variam muito de indivíduo para outro, por isso é considerado como um espectro, ou seja, um conjunto de condições distintas que podem se manifestar em cada pessoa. Os níveis de gravidade são considerados de acordo com a necessidade de apoio, sendo Nível 1, exigindo apoio; Nível 2, exigindo apoio substancial; e Nível 3, exigindo apoio muito substancial (APA, 2023).

Como trata-se de um espectro, ou seja, uma gama de possibilidades, desafios no ambiente escolar são recorrentes devido às especificidades, o que torna necessário, em alguns casos, abordagem individualizada para o estudante.

No caso do autismo, em particular, o desafio técnico é ainda maior pois, dada a abrangência de suas 24 características comportamentais e a diversidade dentro do próprio espectro autista, essa integração vai muito além da superação dos limites de acessibilidade. Há a necessidade de se planejar o ensino de modo detalhado e individualizado, o que constitui em si um grande desafio dentro do ambiente escolar (Mello *et al.*, 2013, p.98).

A compreensão do espectro permite direcionar o suporte necessário para o desenvolvimento de suas habilidades, sendo crucial uma abordagem acolhedora, empática e sensível às diferenças individuais. Por vezes, frequentar a escola, ou seja, um ambiente de convivência social, já se configura como um desafio, pois além de estar na sala de aula, é fundamental que o estudante participe da rotina da turma.

O desafio de uma criança autista para frequentar a escola está relacionado às limitações sociais causadas pelo espectro. Se as crianças autistas têm uma dificuldade tão grande para socializar e interagir com outras pessoas, a escola pode ser um ambiente no qual ela não vai se encaixar ou se adaptar. Por isso a escola deve estar preparada para receber essa demanda (Nunes; Alves, 2022, p. 6).

Para auxiliar no processo de desenvolvimento do estudante com TEA no ensino comum, muitas vezes é necessária a mediação de um profissional

especializado, conforme avaliação pedagógica que comprove tal necessidade, como nos mostra a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

2.2.5 Altas habilidades/Superdotação – AH/SD

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define os estudantes com AH/SD como aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

Esses estudantes que possuem um potencial elevado, por vezes, necessitam atendimento educacional específico, mas para isso é necessário superar os inúmeros mitos que foram historicamente criados.

Um dos principais é de que esses estudantes apresentam rendimento escolar superior aos demais estudantes. Winner (1998) enfatiza que esse mito corresponde à ideia de que superdotados têm uma capacidade intelectual geral, que faz com que tenha alto desempenho em todas atividades escolares.

É importante destacar que o potencial elevado pode ocorrer em uma ou várias áreas, e que nem tudo será fácil para a pessoa com altas habilidades/superdotação, que pode não compreender assuntos que não são de sua área de interesse.

Romper barreiras quanto a esse e outros mitos nos faz refletir sobre a quantidade de estudantes com altas habilidades/superdotação que permanecem subnotificados devido à falta de conhecimento e encaminhamentos para sua identificação. Martins ressalta que

Identificar alunos com indicadores de AH/SD requer conhecimento sobre o assunto e abandono de imagens estereotipadas, pois, enquanto alguns são introvertidos e/ou isolados, outros são sociáveis e populares; há aqueles que são cooperativos, mas também os individualistas e competitivos; os emocionalmente controlados e os agressivos; os tímidos e os bem-humorados. (Martins, 2013, p. 111)

Não há uma caracterização única de estudantes com indicativos de AH/SD. Portanto, a partir de sua identificação, é possível compreender a forma de desenvolver habilidades nesses estudantes. Inclusive a necessidade de complementar e/ou suplementar sua área de interesse para garantir um desenvolvimento pleno e enriquecedor, sem perder o interesse pelos currículos escolares, ou seja, são necessárias abordagens através de recursos adicionais para promover o desenvolvimento de seu potencial.

2.2.6 Transtornos de aprendizagem

Transtornos de aprendizagem não se referem a uma única disfunção, mas a um conjunto de distúrbios que podem ser compreendidos da seguinte forma:

[...] O termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar. As dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em tipos gerais, mas uma vez que, com frequência, ocorrem em combinações – e também variam imensamente em gravidade –, pode ser muito difícil perceber o que os estudantes agrupados sob esse rótulo têm em comum (Smith; Strick, 2007, p. 11).

Assim, é necessário verificar as múltiplas maneiras de apresentação de transtornos de aprendizagem, salientando que se tratam de condições do neurodesenvolvimento de origem biológica, caracterizados como dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas que persistam por pelo menos 6 meses, apesar de intervenções dirigidas a essas dificuldades (APA, 2023).

Deste modo, faz-se essencial o esclarecimento acerca do que é um transtorno de aprendizagem ou uma dificuldade de aprendizagem, pois o primeiro trata-se de uma alteração biológica, enquanto o segundo é uma condição momentânea, que acontece por interferências externas, como questões pedagógicas, sem origem neurológica (Garcia, 2022).

Ao adentrar as questões dos transtornos específicos da aprendizagem, é possível especificar que eles podem se apresentar com prejuízo na leitura, na

expressão escrita ou na matemática, podendo variar a gravidade entre leve, moderada e grave.

Ainda, cabe esclarecer que os transtornos de aprendizagem não podem ser descritos a partir de um diagnóstico de deficiência intelectual, sensibilidade auditiva ou visual, outros transtornos de origem mental, neurobiológicos, psicossociais, falta de proficiência ou instrução educacional inadequada (APA, 2023).

2.2.7 Deficiência física/física neuromotora

O Decreto nº 3.298, de 20 de outubro de 1999, nos traz a conceituação de deficiência física, sendo

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; [...] (Brasil, 1999, p.1).

Já o termo deficiência física neuromotora é utilizado reportando-se

às deficiências cujas manifestações exteriores consistem em fraqueza muscular, paralisia ou falta de coordenação, geralmente são designadas mais apropriadamente como neuro-musculares, uma vez que as dificuldades encontram-se mais frequentemente nos centros e vias nervosas que comandam os músculos, do que nos músculos em si. Lesões nervosas podem ser causadas por infecções ou por lesões ocorridas em qualquer fase da vida da pessoa, podendo também ocorrer por uma degeneração sem causa aparente (Brasil, 2006, p. 19).

Sendo assim, um dos principais desafios do estudante com deficiência física ou física neuromotora refere-se a questões de acessibilidade, considerando tanto edificações, quanto adaptações de recursos, através da utilização da tecnologia assistiva para promover o acesso ao currículo com maior autonomia do estudante.

Segundo Bersch (2017, p. 2), entende-se por Tecnologia Assistiva “um auxílio que proverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência”.

Existem ainda outras condições que podem gerar necessidades específicas de aprendizagem e, por isso, é importante ter o conhecimento técnico de cada um, saber como identificar e encaminhar para avaliação de profissional habilitado, mas, ao mesmo tempo, trabalhar dentro de sua área, ou seja, pedagogicamente para sanar ou amenizar tais dificuldades e ampliar suas potencialidades.

2.3 AMBIENTE EDUCACIONAL ATUAL: DIRECIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

No contexto atual, falar sobre inclusão no ambiente escolar é reconhecer a diversidade, as particularidades de cada estudante, compreendendo uma gama de necessidades e promovendo um espaço de respeito, valorização e desenvolvimento integral das potencialidades individuais, considerando que

A inclusão de todos na escola independentemente do seu talento ou deficiência, reverte-se em benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade em geral. [...] O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprenderem a ser sensíveis, a compreender, respeitar, e crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional (Ferreira, 2018, p. 120).

Importante ressaltar que a inclusão não se limita apenas a alunos com deficiências, transtornos, defasagens ou altas habilidades, ela abrange todas as formas de diversidade, como raça, gênero, religião, classe social, origem e demais características pessoais. A escola inclusiva não apenas recebe todos estudantes, mas oferece a possibilidade de desenvolvimento das habilidades atendendo as peculiaridades de cada indivíduo.

Partindo do pressuposto que a educação inclusiva não deve ser apenas um ideal, mas um direito de todos assegurado por inúmeras legislações, devemos refletir sobre as condições necessárias para que sua execução seja realizada de forma satisfatória e eficiente.

Observando uma sala de aula contemporânea, fica explícita a continuidade de modelos educacionais tradicionais, com poucas alterações no decorrer da história, mantendo alunos sentados em filas de carteiras, o professor à frente, visto como portador de conhecimento, ministrando conteúdos que devem ser copiados em

cadernos e, por consequência, decorados pelos estudantes, muitas vezes sem contemplar as características de aprendizagem individuais e sem explorar metodologias diversificadas (Carneiro, 2012). Ainda sobre a temática, cabe ressaltar:

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (Saviani, 1991, p. 54).

A partir da Revolução Industrial do século XVIII, a educação em massa começou a ser modelada para atender às necessidades da sociedade industrial, onde a padronização e a formação de mão de obra eram prioridade.

Nesse contexto, a formação de docentes era realizada na perspectiva tradicional e homogeneizadora, centrada na transmissão de conhecimentos fragmentados em disciplinas para o estudante:

Uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas (Duk, 2005, p. 25).

Diante de tal cenário, os professores, por vezes, sentem-se reféns de um sistema que lhe faz cobranças de resultados, e que direciona sua didática, limitando processos construtivos e inovações pedagógicas, e que, diante da “padronização”, acaba restringindo ações inclusivas, ainda que, analisando de forma otimista, não seja totalmente intencional.

Zucchetti (2011, p.7) afirma que muitos professores se encontram “cansados, pouco otimistas com a experiência da inclusão, ressaltando-se os limites da aprendizagem e da socialização e, especialmente, sofridos diante da falta de formação específica”, evidenciando a urgência de capacitações específicas e reformulação de modelos educacionais que englobam efetivamente a diversidade. Como podemos observar,

Se professores e alunos por inúmeros fatores (inclusive alheios à sua vontade) não estiverem igualmente motivados, desejosos de aprender, de compartilhar ideias, conceitos, procedimentos e valores - estarão falando

idiomas diferentes entre eles, ainda que se espere que o professor seja capaz de falar vários “idiomas”, para seu trabalho na diversidade. (Carvalho, 2004, p. 56).

Nesse conjunto de circunstâncias, é importante reconhecer os diversos fatores que compõem a motivação, tanto de alunos quanto de professores, considerando questões culturais, emocionais, sociais e até mesmo econômicas.

As vivências anteriores também podem desempenhar papel importante para a determinação de suas expectativas e em sua motivação. Identificar esses fatores motivacionais em alunos e professores, e planejar ações para um ambiente de sala de aula inspirador e engajador, são iniciativas que podem ser utilizadas com expectativas positivas.

A implementação de metodologias diversificadas é outra opção possível, com a introdução de diversos recursos para que o estudante reconheça que o processo de aprender é permanente, sinta-se desafiado e que os conteúdos façam sentido para o momento de vida presente.

Assim, surgirão motivações para uma participação mais ativa do estudante durante a aula, considerando seus interesses e vivências, para que se tornem ativos no processo de aprendizado e consigam estabelecer conexões entre os conteúdos estudados e as experiências diárias, tornando as aprendizagens mais valiosas (Brasil, 1997).

É válido reforçar que

Sabemos que é necessário mudar a forma de ensinar, tornando mais atraente os conteúdos a serem ministrados, não só integrando a realidade mas também a transformando, aliando-a aos interesses dos alunos, tornando prazerosa e mais efetivo o ato educativo [...] (Campbell, 2016, p. 159).

Ao desenvolver um ensino dinâmico e enriquecedor, conectando o aprendizado ao contexto e aos anseios dos estudantes, promove-se o engajamento nas atividades e, conseqüentemente, uma compreensão mais significativa. É fundamental que os estudantes se sintam acolhidos no sistema educacional durante todo percurso escolar, promovendo o sentimento de pertencimento (Brasil, 1997).

Para que isso seja possível, é fundamental reconhecer as demandas de adaptações e/ou flexibilizações curriculares em suas mais variadas possibilidades de execução, e adotar uma abordagem metodológica diferenciada estendendo-a à turma.

Assim podemos iniciar um direcionamento para um ensino em que todos tenham acesso aos conteúdos, baseando-se no conceito do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que se configura como objetivos, metodologias, avaliações e materiais que funcionem para todos, como a utilização de recursos materiais manipuláveis para realização de operações matemáticas, que pode proporcionar uma compreensão mais palpável e que todos estudantes podem usufruir e se beneficiar desse recurso. Sobre tal abordagem, podemos elucidar:

Ao elaborar materiais para o aprendizado de conteúdos curriculares tendo em vista os estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo, tal recurso normalmente é pensado como de uso exclusivo de um estudante específico. Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes (Zerbato; Mendes, 2021, p. 4).

O pensamento voltado à coletividade, partindo de necessidades específicas de alguns estudantes, pode ser benéfico a todos, no entanto, isso deve acontecer de forma estruturada e estratégica.

Segundo Alves, Ribeiro e Simões (2013), há três princípios que embasam essa perspectiva de ensino: redes de conhecimento (reconhecimento da informação a ser aprendida); redes de estratégias (estratégias para processar a informação); e redes afetivas (estratégias para promover o envolvimento do aluno nas tarefas).

Na Figura 2 podemos perceber a estruturação dos princípios das redes (reconhecimento, estratégia e afetivas), dependendo do objetivo que se pretende atingir com a apresentação, sempre considerando que, como o conteúdo deve ser apresentado através de múltiplos meios, as estratégias de verificação da aprendizagem também devem variar, assim como o estímulo que geram motivação para aprender, ou seja, quando essa estrutura é utilizada para embasar o planejamento, abrangerá uma maior diversidade de estudantes.

Utilizar essa ferramenta pode enriquecer o processo de planejamento de ações educacionais, pois ao pensar “o quê, como e por quê”, podemos ressignificar um conteúdo, interferindo significativamente na aprendizagem dos estudantes.

FIGURA 2 – Redes de reconhecimento estratégico e afetivo do DUA

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM		
Redes de Reconhecimento	Redes de Estratégia	Redes Afetivas
Aprender o QUÊ	Aprender COMO	Aprender POR QUÊ
		
Como reunimos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. A identificação de letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planear e desempenhar tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.	Como os alunos se empenham e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas.
➡ Apresente a informação e os conteúdos em diferentes formatos	➡ Diversifique os modos como os alunos podem expressar o que sabem	➡ Estimule o interesse e a motivação por aprender
Mais formas de promover Múltiplos Meios de Representação	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Ação e Expressão	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Envolvimento

Fonte: CAST: What is UDL? (<http://cast.org/research/udl>)

Fonte: Adaptado de <https://eiaesgama.wordpress.com/desenho-universal-para-a-aprendizagem/> CAST, 2018.

A representação das redes do DUA consiste na relação de como o conhecimento é desenvolvido para cada estudante, pois “o modo pelo qual as informações são apresentadas aos estudantes podem expandir ou limitar seus conhecimentos e também demonstrar se eles irão ou não aprender o conteúdo” (Zerbato, 2018, p. 58).

Então, conhecer e diversificar a maneira como o conhecimento será apresentado, e possibilitar a expressão das aprendizagens pelos estudantes através de diferentes abordagens torna-se uma possibilidade.

As tecnologias digitais também podem ser consideradas um exemplo disso, pois os recursos tecnológicos, cada vez mais avançados, podem ampliar a gama de possibilidades até então pouco exploradas no contexto escolar quando bem utilizados (Santos, 2014).

No entanto, incorporar ferramentas tecnológicas de forma demasiada no ambiente de sala de aula não é suficiente e não configura uma atitude eficaz, pois é essencial haver implementação de equipamentos com condições adequadas de uso,

como número suficiente de equipamentos e acesso à internet com velocidade e nível de qualidade adequados, suporte específico para sua utilização e formações específicas para utilização dos recursos disponíveis (Soares-Leite; Nascimento-Ribeiro, 2012).

É importante destacar que “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas” (Moraes, 1997, p. 53). Quem deve instrumentalizar esses dados em conhecimento é o professor, pois o “que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor” (Demo, 2008, p. 3).

A tecnologia digital não substituirá o papel do professor, que deve

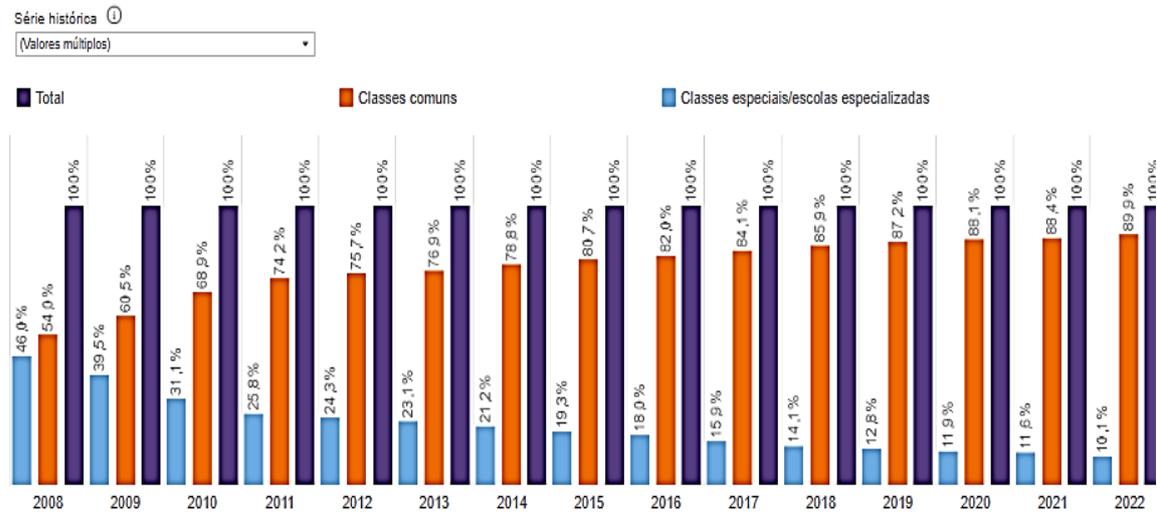
conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar (Pereira; Freitas *In* Paraná, 2008, p. 4).

A combinação de recursos humanos e materiais desempenha um papel fundamental na viabilização do processo inclusivo, uma vez que ambos são interdependentes e necessários para o funcionamento adequado, especialmente considerando que é notório o aumento no número de estudantes com necessidades específicas matriculados em classes comuns, como pode ser observado no Gráfico 1 (Painel de Indicadores da Educação Especial). Em cor laranja, são destacados os estudantes da educação especial inseridos em classes comuns, e em azul claro, os estudantes de educação especial inseridos em classes especiais ou escolas especializadas.

Assim, fica perceptível a crescente de estudantes com necessidades específicas inseridos em classes comuns.

GRÁFICO 1 – Estudantes da Educação Especial por tipo de classe

Estudantes da Educação Especial por tipo de classe



Fonte: Diversa, 2022.

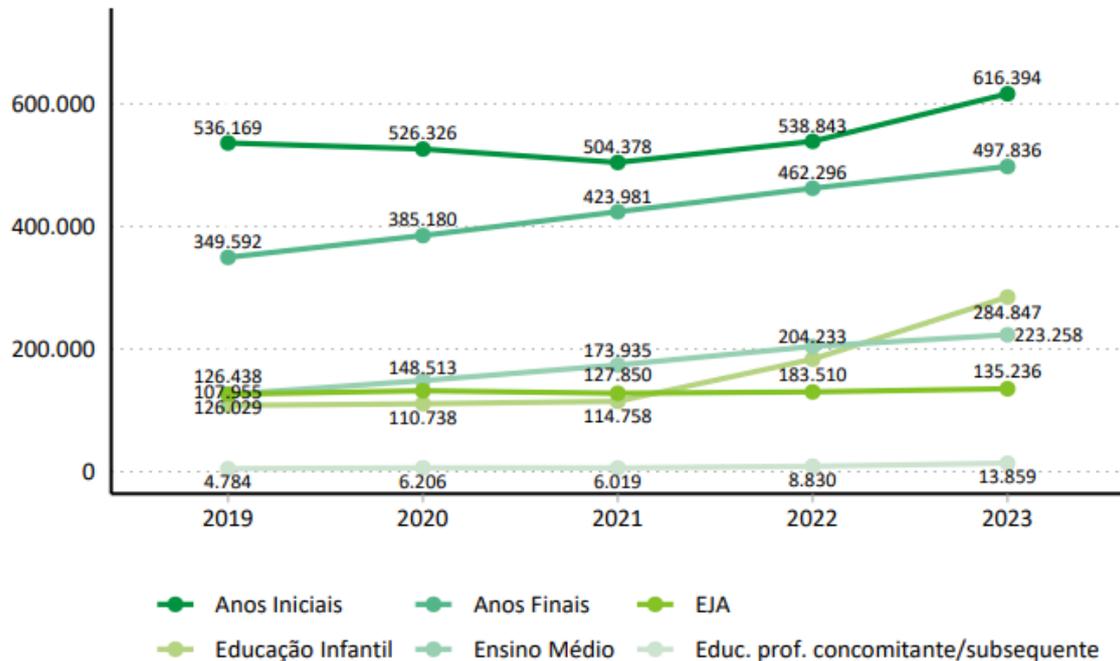
Ainda, conforme observado nos índices apresentados pelo INEP, considerando a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se aumento gradativo, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023 (INEP, 2023).

Segundo dados disponíveis na versão preliminar do Censo Escolar da Educação Básica 2023,

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2023. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, com inclusão de 99,5% (INEP, 2024, p. 53).

No Gráfico 2, ratificamos a informação do crescente número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas. Tal estatística enfatiza um avanço quanto ao processo inclusivo, no entanto, deixa-nos apreensivos em relação à identificação e execução de metodologias apropriadas para as necessidades educacionais específicas que os estudantes podem apresentar.

GRÁFICO 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019-2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023.

A tendência é a crescente ampliação da inclusão de alunos com necessidades específicas em sala de aula comum em conformidade com diversas legislações, dentre elas, destacamos as diretrizes estabelecidas pela LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Tal lei assegura não apenas o direito a educação, como também enfatiza em seu Art. 58, que discorre sobre a modalidade de Educação Especial, a preferência pelo seu oferecimento na de Regular de Ensino, daí a importância de investimentos em ações de aprimoramento da inclusão no ambiente escolar (Brasil, 1996).

Entretanto, na mesma proporção que devemos assegurar aos estudantes um percurso educacional inclusivo, devemos garantir que os professores estarão habilitados para que essa inclusão se torne cada vez mais efetiva no contexto escolar.

2.3.1 Formação continuada de professores

A ação educacional inclusiva é uma construção coletiva complexa, que deve considerar os constantes estudos e atualizações para auxiliar no desenvolvimento

educacional eficaz. Uma estratégia que podemos destacar por apresentar potencial favorável é a formação continuada, que não se limita a abordar tópicos isolados em momentos esporádicos, mas que ocorre de forma constante e consistente: “A formação continuada é o tipo de formação em que o sujeito tem a possibilidade de obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre sua prática profissional” (Ferreira; Santos, 2016, p. 3).

Isso implica em um processo constante de aprimoramento, reflexão e planejamento, que deve fundamentar-se na avaliação das práticas adotadas e na resposta resultante dessas ações, possibilitando ajustes e alterações de estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, daí a relevância de o processo ser dinâmico.

De um modo geral, as formações continuadas podem se dar por iniciativas pessoais e/ou institucionais, podendo ser estas últimas, coletivas quando se envolve grupos ou individuais – um curso de especialização, por exemplo. As formações continuadas englobam cursos de atualização, capacitação, aperfeiçoamento, especializações e participações em eventos, palestras, congressos, oficinas que assumam o objetivo de contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos [para a] atuação do professor como intelectual inserido em uma sociedade e um profissional da educação que busca constantemente [a] melhoria de sua prática pedagógica. (Rabelo, 2012, p. 41).

É importante salientar que, devido ao dinamismo do sistema educacional, sempre haverá alterações para aprimoramento, daí a complexidade do processo. Ainda que não existe um saber absoluto, cada contexto educacional possui características únicas que devem ser consideradas. No entanto, há conceitos fundamentais que podem auxiliar na identificação e implantação de estratégias metodológicas adequadas a cada situação.

As formações continuadas assumem papel importante no processo de planejamento das ações, pois, ao longo da história, os professores foram formados em uma predominância da concepção tradicional, como transmissores do conhecimento que, em muitos casos, não considerava as variáveis, como a diversidade cultural, social, religiosa e, principalmente, a inclusão de alunos com necessidades específicas, sendo possível ainda perceber vestígios da concepção de homogeneidade dos estudantes, ou de uma turma idealizada, mas que já torna-se gradativa e lentamente substituída.

Conforme comenta Mantoan (2003, p. 12), o modelo educacional atual, há algum tempo, mostra sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática é que surge o momento oportuno das transformações.

Os professores contemporâneos precisam estar atentos pedagogicamente e “habilitados para identificar alunos que estejam em risco de apresentarem dificuldades para aprender” (Boueri; Alles; Bender, 2020, p. 129), pois intervenções precoces podem resultar em maior eficiência no processo educacional.

Diante disso, por vezes é necessário planejar, avaliar e replanejar, verificando a efetividade de sua ação docente, desenvolvendo a consciência sobre a abrangência de suas estratégias e refletindo sobre as possibilidades de intervenção, pois

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por um processo de avaliação e revisão em que interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando a participação? (Santiago; Santos, 2015, p. 494).

As formações continuadas vêm de encontro a esse processo reflexivo e enriquecedor da ação docente. A LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estipula que a formação dos profissionais da educação deve estar alinhada com as demandas inerentes ao desempenho de suas funções (Brasil, 1996).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em seu Art. 4º define:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Porém, essa formação não deve ser vista e cumprida apenas como exigência burocrática ou legal, mas como um compromisso ativo de investimento e implementação para melhorar a qualidade de ensino, consolidada a partir de políticas públicas inclusivas e sólidas.

[...] ressaltamos que as políticas públicas de educação inclusiva precisam ser orientadas de modo a investir na formação docente considerando o trabalho cotidiano do professor na escola, e concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência (Souza *et al.*, 2014, p. 14).

Os professores necessitam ampliar sua base de conhecimentos sobre inclusão, partindo de suas observações a respeito das dificuldades enfrentadas diariamente, refletindo e aprimorando suas práticas com auxílio de formações complementares a fim de promover a democratização do ambiente educacional. Isso possibilita a criação de salas de aula mais propícias à valorização da pluralidade educacional e social.

A via que permite a construção de conhecimentos utilizável reside na aplicação de políticas públicas que facilitem o acesso às oportunidades de formação contínua, pois, eventualmente, alguns professores cometem equívocos no decorrer do processo de inclusão. Entretanto, é crucial destacar que essa conduta, em sua maioria, não é intencional, e acabam por tomar decisões que consideram apropriadas no momento, tornando o processo de inclusão na sala de aula um verdadeiro desafio.

As transformações necessárias não são simples nem instantâneas, uma vez que exigem esforços coletivos para alterações de questões estruturais que afetam a qualidade de ensino. Tais esforços devem ser impulsionados além de movimentos individualistas de educadores, pois, quando desenvolvidos individualmente, dificilmente alcançarão repercussão para alteração significativa no sistema educacional geral, transformando somente e momentaneamente o contexto local que este professor está inserido.

[...] estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente. (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 140).

Daí a importância de desenvolver um trabalho na coletividade da escola, implementando um trabalho colaborativo.

2.3.2 Ensino colaborativo ou coensino e a Educação Integral

O Ensino colaborativo ou coensino é uma abordagem que ganhou destaque no ambiente escolar, reconhecendo a importância de cada envolvido no processo de aprendizagem e a colaboração essencial mútua entre pares para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 45-46).

A troca de experiências e saberes entre professores gera uma construção pedagógica em prol da valorização dos estudantes, permitindo que se sintam pertencentes e acolhidos no ambiente escolar, respeitando a pluralidade da sala de aula.

O trabalho colaborativo legitima o envolvimento de toda comunidade escolar, dando visibilidade para as ações e as necessidades coletivas e englobando todos integrantes desse contexto.

Cada um contribui com sua expertise única, desempenhando um papel fundamental no aprimoramento das habilidades dos estudantes. Essa abordagem colaborativa promove um ambiente escolar mais enriquecedor, onde o conhecimento e as experiências de todos são valorizados em benefício dos estudantes.

A prática do ensino colaborativo tem como proposta

uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido para colaborar com o professor do ensino regular (Mendes *et al.*, 2011, p. 85).

Tal abordagem converge na proposta de educação em tempo integral, ou jornada ampliada do estudante, a qual o aluno deve permanecer, no mínimo, sete horas diárias na escola, impossibilitando a frequência em contra turno no atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, como era de costume.

A Educação em tempo integral é uma proposição que se tornou amplamente discutida no cenário educacional brasileiro, ganhando destaque devido a ser uma abordagem mais completa para o estudante, levando em conta seu desenvolvimento de forma global ao enriquecer sua formação através da ampliação da permanência no ambiente escolar.

Para a garantia de sua efetivação, diversas legislações vêm sendo implementadas e sinalizam a obrigatoriedade em investir nesse novo modelo de educação. Conforme descrito na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 34, parágrafo segundo “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” e no Art. 87, parágrafo quinto, “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também afirma de maneira nítida o seu compromisso com a educação integral (Brasil, 2018).

Contudo, o movimento da Educação em tempo integral não é uma ideia recente. No Brasil, ela é marcada por avanços e retrocessos, ganhando mais visibilidade após ser incluída como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE, que tem vigência de 2014 a 2024, preconiza em sua Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014).

Então, diante da proposição da Educação em tempo integral, mas não vinculada exclusivamente a ela, o ensino colaborativo se apresenta como possibilidade, visto que

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

a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Campellini *et al.*, 2008, p. 10).

O ensino colaborativo desvincula a centralização da aprendizagem apenas a um professor, dividindo responsabilidades e organizando as estratégias e metodologias de ensino em parceria com o professor especialista de Educação Especial.

A cada momento, são implementadas novas estratégias para possibilitar a inclusão na escola comum, pois

O processo de inclusão na escola comum é plenamente possível desde que, sejam oferecidas as condições fundamentais para o processo educativo, com recursos humanos e materiais especializados, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade (Lemos, 2001, p. 59).

Essas condições incluem um conjunto de ações, materiais e diretrizes, dentre elas, a formação continuada de professores, flexibilização curricular e utilização de tecnologias assistivas para a criação/aprimoramento de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos estudantes, independentemente de suas deficiências, dificuldades, características ou habilidades.

Essa é a fundamentação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que, por vezes, precisa implementar ações individualizadas para atender às demandas dos estudantes.

2.3.3 Plano Educacional Individualizado (PEI)

O PEI trata-se de um documento elaborado e periodicamente revisado por todos integrantes do processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais específicas. Esse planejamento individualizado deve considerar as especificidades do estudante para o pleno acesso ao currículo.

Cada aluno é único e aprende, portanto, de maneira diferente, e o PEI visa registrar esse caráter individual de cada aluno para que, usando estratégias adequadas, ele possa aprender, assim como os outros estudantes, no ensino regular (IFSP, 2024).

Segundo Braun e Viana, é uma “estratégia para favorecer atendimento educacional especializado, cujo objetivo é elaborar e implementar, gradativamente,

programas individualizados de desenvolvimento escolar” (2001, p. 11), ou seja, flexibilizar os conteúdos escolares para o máximo desenvolvimento do potencial do estudante a partir de seu panorama global, considerando todas suas necessidades, avaliando e adequando periodicamente.

Sendo assim,

existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas, em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno, tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para esse aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizados e os profissionais envolvidos na elaboração do plano. (Glat *et al.* 2014, p.7).

O PEI deve ser elaborado para os estudantes com necessidades educacionais específicas que apresentam dificuldades na assimilação dos conteúdos de forma convencional.

Para sua elaboração, que se dá através de uma construção coletiva, é necessário considerar a avaliação da equipe escolar, ou seja, professores do ensino comum, professores do atendimento educacional especializado e equipe diretiva da instituição, observando as especificidades do estudante em cada contexto, contando ainda com as observações da família e de toda a equipe multiprofissional que atende o estudante em outras áreas, como a saúde – fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, nutricionista, dentre outros –, pois sua execução deve ser integrada.

No PEI, os objetivos a serem alcançados no tempo determinado devem ser claros e mensuráveis, assim como a metodologia a ser desenvolvida e a necessidade ou não de materiais diversificados.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) descrevem que em alguns países, como França, Itália e Estados Unidos, há maior difusão na elaboração e aplicação dessa ferramenta para os estudantes com necessidades específicas, garantidas por legislações.

No Brasil, há referências em diversas legislações, embora com nomenclaturas diferentes, e de maneiras amplas e/ou divergentes, o que acaba prejudicando um entendimento abrangente.

Na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), consta no Art. 28, que discorre

sobre a incumbência ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar dentre outros, a:

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015).

Há ainda alguns dispositivos legais municipais e estaduais mais específicos,

como no estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, por exemplo – que garantem a elaboração de um planejamento educacional individualizado para estudantes com deficiência, de modo geral, o PEI é frequentemente atribuído somente ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, é visto como o Plano do AEE (PAEE), com foco na instituição (mais especificamente nas ações do professor) e não no processo de aprendizagem do aluno, sendo feito somente por mera formalidade (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p.6).

Em 2024, o estado do Paraná também instituiu a Lei nº 21.964, que se refere ao Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o qual, em seu Capítulo III, referente a Educação, atribui a obrigatoriedade da implementação do PEI para estudantes com TEA, sendo elaborado de maneira multiprofissional, com prazos e orientações específicas sobre sua construção. Apesar desta Lei discorrer sobre os estudantes com TEA, é importante ressaltar que o PEI pode ser benéfico para os diferentes públicos com situações de dificuldades de aprendizagem e que necessitem adoção de medidas individualizadas para aprimoramento de sua escolarização.

Diante do exposto, podemos verificar que a sistematização de diferentes formas de aprendizagem pode ser uma alternativa eficiente para o desenvolvimento de aprendizagens e que o PEI

vai ao encontro às inúmeras necessidades que a escola contemporânea requer, tais como uma reformulação da prática docente, inserção do trabalho colaborativo, o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, o planejamento do itinerário formativo daqueles estudantes que apresentarem maiores dificuldades para aprendizagem dos conteúdos escolares formais; dentre outras questões. Dessa forma a prática pedagógica torna-se compatível com o que uma escola inclusiva necessita, isto é, não serão os estudantes que precisarão se modificar para aprender; e sim as metodologias que deverão se adequar ao perfil dos mesmos (Mascaro, 2018, p.1)

A Educação na perspectiva inclusiva é uma possibilidade promissora, desde que sejam fortalecidas as estratégias para sua implementação, universalizando, efetivamente, o desenvolvimento das habilidades escolares a partir das especificidades de cada estudante (Brasil, 2008).

3 ANÁLISE DO PROCESSO INCLUSIVO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO MATEUS DO SUL/PR

Este capítulo analisa o processo de inclusão nas escolas municipais de São Mateus do Sul, com base em dados coletados diretamente de professores que atuam com estudantes com necessidades educacionais específicas.

Vale ressaltar que

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esportes, lazer e recreação. (Mittler, 2003, p. 25).

O ambiente educacional abrange uma vasta área de desenvolvimento dos sujeitos, composta de diversas experiências durante o processo de ensino e aprendizagem. Tal espaço torna-se uma rica fonte de coleta de dados, devido à diversidade nele presente.

Para Minayo (2007, p. 16) a pesquisa é definida como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Ou seja, através da pesquisa podemos atualizar constantemente as evoluções e alinhar ao contexto educacional.

Este estudo trata-se de uma pesquisa empírica que investiga um grupo específico de professores, obtendo informações necessárias para o problema ao qual procuramos a resposta, sendo fundamental o contato *in loco* para melhor compreensão do contexto, fatos e situações.

Compreender essas concepções contribui para que outras pessoas passem a refletir sobre as ações educativas existentes, buscando transformações dos processos fragilizados.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que aprovou o projeto e o instrumento de coleta dos dados por meio do Parecer nº 6.337.684 (Anexo A).

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A escolha para o contexto da pesquisa foi no município de São Mateus do Sul, no estado do Paraná, por conter unidades de fácil acesso à pesquisadora, devido a ser o município de sua residência e ter, atualmente, diversos estudantes com deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem, matriculados no Ensino Regular. O estudo abrange escolas urbanas e rurais de diversos portes, referentes ao número de estudantes.

FIGURA 3 – Localização de São Mateus do Sul no estado do Paraná



Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, 2024.

De acordo com o site da Prefeitura, o município de São Mateus do Sul possui como vegetação predominante a mata atlântica, e como destaques vegetais temos as araucárias e erva-mate. Seu principal afluente é o Rio Iguaçu, que transpassa a sede urbana. O clima é descrito como subtropical úmido mesotérmico, com verões frescos e invernos com ocorrência de geadas severas e frequentes.

Tem como divisão econômica 60% da renda relativa à indústria, com destaque para a usina de xisto da empresa PX Energy (área industrial vendida pela Petrobrás), que produz insumos energéticos e matérias primas (óleo, nafta, gás industrial e enxofre) para diversos setores da indústria.

Dentre os 40% relativos à agricultura e serviços, além da produção agrícola e pecuária, podemos destacar o cultivo e extração das folhas de erva-mate, sendo o município considerado um dos maiores produtores brasileiros, tendo ainda o selo de Indicação Geográfica de procedência da erva-mate.

Em relação à Educação, o município não possui sistema de ensino próprio, então, segue as diretrizes do Estado do Paraná, através da Diretoria de Educação – DEDUC da Secretaria de Estado Educação – SEED.

A Educação Especial na rede pública do Estado do Paraná é regida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e além das legislações nacionais, destacam-se algumas estaduais, como a Resolução n.º 3.979/2022 - GS/SEED, que dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná; a Instrução Normativa n.º 003/2024 – DEDUC/SEED que estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na Rede Estadual de Educação do Paraná, salientando que

O objetivo da Sala de Recursos Multifuncionais é promover o acesso do estudante ao currículo escolar e o pleno desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem, eliminando barreiras à sua escolarização. Para Altas Habilidades/Superdotação, a Sala de Recursos Multifuncionais deverá criar oportunidades de enriquecimento curricular, aprofundando e ampliando o desenvolvimento de temas de interesse do estudante. O trabalho pedagógico desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais se dará por meio de ações didáticas e colaborativas amparadas na perspectiva da educação inclusiva, da acessibilidade e do trabalho pedagógico colaborativo (Paraná, 2024).

Ainda segundo essas instruções, o AEE em SRM é de natureza pedagógica, contando com professor especialista em Educação Especial para o desenvolvimento de atividades complementares ou suplementares à escolarização do estudante público da Educação Especial (Paraná, 2024).

Quanto às instituições escolares, o município administra vinte Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, e doze Centros Municipais de Educação Infantil. As instituições de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio são de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino e não foram incluídas nesta pesquisa.

O município possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 97,6%, conforme última atualização disponível através dos dados do IBGE (2010).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental passou de 5,8 em 2001 para 7,0 em 2023 (INEP, 2024).

Dentre as vinte escolas municipais, dez possuem Salas de Recursos Multifuncionais e uma está em processo de implantação, já possuindo a autorização da DEDUC/SEED e aguardando a contratação de professor. Os alunos, público da educação especial das escolas que não possuem SRM, são atendidos nas instituições mais próximas, com transporte oferecido e organizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Estabelecemos critérios para os sujeitos participantes da pesquisa: que fossem docentes efetivos da rede pública municipal, na Educação Básica, Ensino Fundamental I e atuantes a pelo menos 1 ano nesta municipalidade. Os participantes voluntários deste estudo foram recrutados por meio de contato inicial via telefone ou pessoalmente, e realizamos o agendamento da data da entrevista de acordo com a disponibilidade em hora-atividade.

Foram entrevistadas 20 professoras da Educação Básica, atuantes em turmas do Ensino Fundamental I. Os dados de caracterização das professoras foram sistematizados na Tabela 1.

TABELA 1 – Caracterização das participantes da pesquisa

Variável	Categorias	Participantes
Gênero	Feminino	20
	Masculino	0
Idade	20 a 30 anos	1
	31 a 40 anos	5
	41 a 50 anos	12
	51 a 60 anos	2
Formação acadêmica	Graduação	20
	Especialização	20
	Mestrado	0
Experiência docente	1 a 3 anos	1
	3 a 5 anos	0
	5 a 9 anos	1
	Mais de 10 anos	18

Fonte: A autora.

As participantes são, em sua totalidade, do gênero feminino, haja visto a predominância de professoras na rede pública municipal. As idades variam entre 21 a

57 anos, abrangendo diferentes gerações e momentos históricos em que houve a formação acadêmica, o que amplia a gama de diversidade no campo da pesquisa. O tempo de docência das participantes é entre 2 anos e 6 meses e 37 anos, quantificando a maioria (18 participantes, ou seja, 90%) como atuantes há mais de 10 anos na profissão.

O tempo de atuação docente é uma variável que deve ser considerada, pois, ao mesmo tempo em que a experiência permite o desenvolvimento de habilidades para o aprimoramento profissional, é necessário perceber que a formação acadêmica aconteceu em um momento histórico diferente no que tange à educação inclusiva.

Quanto à formação inicial e especializações, todas as entrevistadas apresentam graduação e especialização – os dados estão especificados na Tabela 2. Para que a identidade das professoras fosse preservada, utilizamos um código composto por letra P, de professora, e pela numeração de 1 a 20.

TABELA 2 - Formação inicial em nível de Magistério, Graduação e quantidade de cursos de Especialização realizados

Professora	Magistério	Graduação	Especialização em nível de Pós-Graduação lato sensu
P1	sim	Geografia	5
P2	sim	Geografia / Pedagogia	5
P3	não	Letras Português/Inglês - Pedagogia	4
P4	sim	Ciências Biológicas	2
P5	não	Pedagogia	4
P6	sim	Pedagogia	2
P7	não	Normal Superior	2
P8	sim	Letras Português/Inglês	3
P9	não	Pedagogia	4
P10	sim	Letras Português/Inglês	1
P11	não	Normal Superior	1
P12	não	Pedagogia	1
P13	sim	Pedagogia	3
P14	sim	Pedagogia	2
P15	sim	Pedagogia	2
P16	sim	Pedagogia	2
P17	não	Pedagogia	6
P18	sim	Educação Física	5
P19	não	Pedagogia	4

Professora	Magistério	Graduação	Especialização em nível de Pós-Graduação lato sensu
P20	sim	História / Pedagogia	2

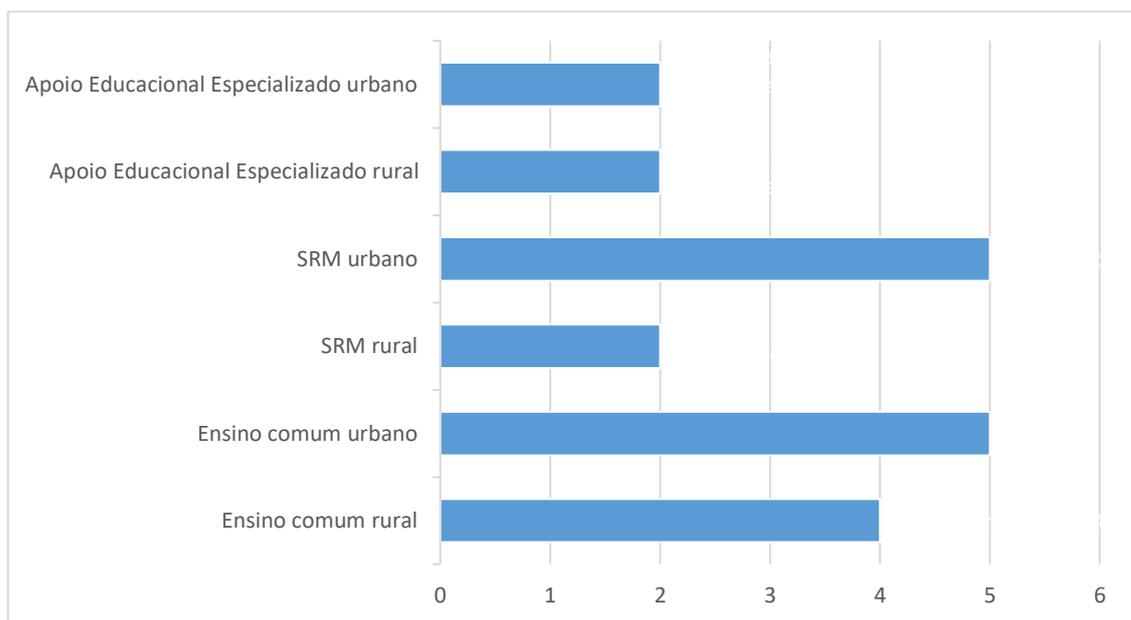
Fonte: A autora.

Em relação à formação acadêmica, 100% das entrevistadas possuem, além da habilitação mínima, a formação em nível de pós-graduação *lato sensu*.

A prevalência do curso de Pedagogia é de 65%. Dentre as especializações, 80% das professoras possuem pelo menos uma especialização em Educação Especial/Inclusiva ou áreas específicas da modalidade de Educação Especial. Esse dado ressalta preocupação com o aprimoramento, visto que as especializações, em sua totalidade, são realizadas por iniciativa das professoras.

O Gráfico 3 considera a área de atuação das professoras.

GRÁFICO 3 – Local de atuação dos Entrevistados



Fonte: A autora.

As entrevistadas atuam em diferentes áreas, considerando também localização geográfica, classificadas como rural ou urbana.³ Assim, houve uma diversidade quanto ao contexto educacional que estão inseridas, oportunizando uma análise do âmbito municipal.

³ Para fins dessa pesquisa classificamos como urbanas as entrevistadas que atuam em escolas centrais e também em bairros próximos ao centro da cidade.

Compreender a diversidade de um município a partir de uma pesquisa por amostragem é um desafio, daí a necessidade de abranger o máximo de variações de contexto para identificar e comparar as particularidades e obstáculos específicos de cada contexto.

Mesmo a pesquisa sendo realizada nesta municipalidade, foi possível constatar variações culturais, sociais e econômicas que ocasionam diferentes desafios no ambiente escolar. Essa diversidade de cenários educacionais evidencia a complexidade da gestão educacional, com políticas públicas adaptáveis e sensíveis às realidades locais.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A obtenção de dados foi por meio de entrevistas, com questões semiestruturadas (Apêndice B), por julgá-las mais apropriadas, uma vez que possibilitaria obter diversas concepções que atenderiam aos objetivos da pesquisa.

Realizamos contato com a Secretária Municipal de Educação, responsável por todas instituições de ensino público municipal, a qual manifestou concordância e interesse na realização da pesquisa, assinando o Termo de Ciência e Autorização (Anexo B).

Para o desenvolvimento da pesquisa, as entrevistadas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), que foi assinado após sanar possíveis dúvidas e explicação da intenção do referido estudo.

As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade das participantes, sendo realizadas durante os meses de abril e maio, preferencialmente na hora-atividade, todas de forma presencial para explorar suas percepções com mais profundidade.

As entrevistas duraram aproximadamente quarenta minutos, da abordagem inicial até sua conclusão, com anotações em formulário próprio dos dados mais relevantes durante a conversa e gravação de áudio, com consentimento das participantes para posterior transcrição e análise detalhada dos dados que foram classificados por categorias.

Iniciamos as entrevistas explicando sobre a relevância social e científica, seguida pela coleta de dados abordando aspectos como formação profissional, inicial

e continuada, e o trabalho docente – práticas pedagógicas inclusivas, trabalho colaborativo e os desafios e dificuldades enfrentadas.

Dentre os riscos às participantes, há o cansaço que poderia vir à tona através de experiências ou situações vividas, causando desconforto. Para minimizar tais riscos, algumas medidas foram adotadas, como espaço adequado e reservado para realização da entrevista, organizado dentro do ambiente escolar com liberdade de resposta, não sendo obrigadas a responder questões que julgassem constrangedoras e contando com confidencialidade e privacidade das informações e dados coletados, assegurada a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Consideramos que as professoras participantes tiveram como benefícios imediatos a possibilidade de uma análise reflexiva quanto à sua prática profissional, bem como a identificação de possíveis lacunas em sua formação, as quais pretendemos complementar através da oportunidade de formações continuadas.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram analisados a partir da metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 48) que é compreendida como:

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

A técnica de análise das comunicações descritas por Bardin (2016) se estrutura em três fases:

- 1) Pré-análise: organização do material para que se torne útil à pesquisa;
- 2) Exploração do material: tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo;
- 3) Tratamento dos resultados, Inferência e Interpretação: análise reflexiva e crítica dos dados.

A categorização foi estruturada com base em dados relevantes e essenciais

que embasaram a pesquisa. De acordo com Prodanov e Freitas, “a categorização consiste na organização dos dados para que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas” (2013, p. 113-114).

Neste sentido, cada uma das categorias organizadas a seguir apresenta suas propriedades individuais e complementam umas às outras, respondendo o objeto pesquisado. Durante a análise dos dados, foi possível identificar duas categorias basilares: Formação Profissional e Trabalho Docente.

Tais categorias possibilitam identificar e tabular informações para posterior organização e análise em subcategorias. Além disso, os achados durante a pesquisa forneceram subsídios para a criação do recurso educacional em forma de Coletânea, visto que, através da análise dos achados, foram identificadas lacunas durante a formação profissional e também inquietações no trabalho cotidiano, que podem ser suplementadas e/ou complementadas através do conteúdo abordados na Coletânea.

3.4 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ANALISADAS

Os dados coletados serão apresentados em forma de categorias e subcategorias, entendidas no contexto desta investigação como norteadores da interpretação dos registros das falas das professoras entrevistadas.

As categorias e subcategorias foram estruturadas de modo a apreender as evidências principais e estão descritas conforme Tabela 3.

TABELA 3 – Análise das categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Formação profissional	Inicial Continuada
Trabalho Docente	Atuação com neurodiversidade Trabalho colaborativo Segurança e Satisfação: uma avaliação da prática docente Dificuldades e desafios no processo inclusivo

Fonte: A autora.

3.5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação dos professores é o alicerce para o desenvolvimento das aprendizagens nos estudantes, pois a profissão docente requer uma série de habilidades para tornar o processo de aprendizagem eficaz. É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (Libâneo, 1998).

No Brasil, segundo o Ministério da Educação, a exigência quanto à formação de professores varia de acordo com a área pretendida, podendo haver variações de acordo com o período de regulamentação, mas o que preconiza a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, ainda sendo admitida para exercício na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Para análise da categoria Formação Profissional, considerando os requisitos mínimos para a docência no Ensino Fundamental I, sistematizamos os dados conforme Tabela 4.

TABELA 4 – Formação dos professores

Formação inicial	Quantidade
Formação de docentes / Magistério (nível médio/técnico)	12
Graduação	20

Fonte: A autora.

Durante a pesquisa, foi possível constatar que 60% das entrevistadas possuem o curso de Formação de Docentes em nível médio/técnico e 100% possuem graduação, no entanto, as áreas de conhecimento são variáveis, conforme observamos na Tabela 5.

TABELA 5 – Graduação por áreas do conhecimento

Graduação por áreas	Quantidade
Somente Pedagogia	10
Somente licenciatura exceto Pedagogia	5
Pedagogia acrescido de outra licenciatura	3
Somente Normal Superior	2

Fonte: A autora.

Constatamos então que 65% das entrevistadas possuem licenciatura em Pedagogia, dentre essas, 15% possuem outra licenciatura concomitante.

Dentre as licenciaturas, exceto Pedagogia, obtivemos as seguintes respostas: Geografia; Letras Português - Inglês; Ciências Biológicas; Educação Física; e História.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (Gatti, 2011).

O Curso Normal Superior é definido pelo Ministério da Educação como um “curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental” (MEC).

Analisando os dados, percebemos que mesmo tendo essas diferenciações dentre as formações, todas possuem os pressupostos e podem ser caracterizados como habilitadas para atuação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A seguir, discutiremos sobre as percepções das entrevistadas frente à formação inicial e continuada.

3.5.1 Formação inicial

A análise quanto à subcategoria Formação acadêmica inicial baseou-se na questão de aprendizagens para o trabalho com a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes, considerando as adaptações curriculares, adequação, flexibilização e trabalho individual com o estudante. A partir da análise realizada, organizamos a Tabela 6.

TABELA 6 – Formação inicial: conhecimentos sobre as necessidades educativas específicas e adaptações curriculares

Concepção	Quantidade
Não houve	5
Houve de forma insuficiente	14
Houve de forma suficiente	1

Fonte: A autora.

Evidenciamos que somente uma entrevistada (P15), ou seja, 5% das participantes, relata sobre a suficiência desses conteúdos na formação inicial, relatando que é muito suficiente e que aprendeu muito.

Os demais dados obtidos demonstram a insuficiência de conteúdo sobre as necessidades específicas dos estudantes, adaptações de materiais como metodologia de trabalho pedagógico, conforme comprovado em diversas falas, dentre as quais destacamos as professoras P9 e P19, respectivamente:

Houve pouco, tipo, só embasamento bem mais no geral, né, não assim, no individual de cada aluno.

Muito superficial, na formação o foco foram as deficiências, síndromes e transtornos, mas só os conceitos, questões de adaptação e adequação era muito pouco falado.

A formação de professores não pode limitar-se a conhecimentos teóricos; deve incluir competências necessárias para o desenvolvimento de ações pedagógicas na prática de sala de aula, conhecendo diferentes realidades e identificando as possibilidades e limitações dentro do ambiente escolar. Conforme comenta Boueri (2020), os professores precisam estar habilitados para identificar estudantes que estejam em risco de dificuldade de aprender, e isso só se torna possível quando a formação inicial é sólida.

Os dados evidenciam ainda que, na percepção de 25% das entrevistadas, não houve momentos durante a formação inicial que abordassem as necessidades específicas dos estudantes, conforme comenta P2, ao citar que “levando em

consideração que minha formação inicial foi há quase 30 anos atrás, nunca foi falado em educação especial”.

Embora pouco se falasse, o público da educação especial estava presente nas escolas e a necessidade de descobrir caminhos para a escolarização destes alunos eventualmente se tornava motivo de frustração aos educadores ao não atingir os objetivos propostos.

Constatamos que os professores são pouco preparados para a diversidade de sala de aula, então, buscam pela homogeneização dos estudantes, ainda que de maneira involuntária. Diante do exposto, ratificamos a colocação de Carneiro (2012) sobre a continuidade de sala de aulas no modelo tradicional, em que o professor era visto como detentor do saber e deveria ministrar suas aulas para transmitir conhecimentos seguindo suas orientações autoritárias e hierárquicas.

Duk (2005) ainda complementa que a formação de docentes na perspectiva tradicional não cria bases para ações mais efetivas e inclusivas, pois tende a não atender as necessidades específicas dos estudantes, buscando uma padronização da sala de aula.

Então, embora perceba-se que o direcionamento para que a educação seja cada vez mais inclusiva, a formação no âmbito da Educação Especial pode ainda não ser uma realidade, mesmo estando prevista em regulamentações como a Resolução nº 1/2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu Art. 2º, evidencia que a organização curricular observará, dentre outros, o ensino visando à aprendizagem do aluno e o acolhimento e o trato da diversidade (Brasil, 2002).

Essa Resolução compreende em seu Art. 6º a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes, indicando no parágrafo 3º a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências para professores, envolvendo debates contemporâneos e amplos sobre questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, ademais, “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2002, p. 3).

A Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, é um documento que reforça em seu Art.18 a necessidade de prever e contar com professores capacitados e especializados em Educação Especial, para que possam desenvolver

competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (CNE/CEB, 2001, p.5).

Constatando que muitos professores não tiveram em suas formações iniciais o conhecimento sobre a Educação Especial e Inclusiva, buscam de maneira independente a especialização *lato sensu* e a participação em outras formações para suprir tais necessidades. No entanto, a formação continuada não pode ser vista como substitutiva à inicial, e sim complementar, possibilitando a ampliação de conhecimentos e reflexão sobre sua prática para auxiliar na identificação e implantação de estratégias adequadas para o melhor desenvolvimento do processo educacional.

Os dados obtidos nesta subcategoria, relacionados à preparação dos professores para atuação com a diversidade durante suas formações iniciais, evidenciam uma grande lacuna entre o previsto na legislação nacional e os apontamentos das professoras, e, portanto, a necessidade de reformulação e/ou execução do que é proposto durante as graduações, pois impacta diretamente na atuação com os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas.

3.5.2 Formação continuada

Quanto à continuidade do processo formativo, é essencial conhecer a realidade do contexto escolar para que se possa planejar e implementar formações que sejam significativas aos professores.

Para analisar esta subcategoria, a questão utilizada na entrevista foi referente às políticas de formação continuadas voltadas aos professores do município de São Mateus do Sul, obtendo os dados da Tabela 7.

TABELA 7 – Formação continuada em São Mateus do Sul

Concepção	Quantidade
Ocorre de forma suficiente	4
Ocorre de forma insuficiente	16
Não ocorre	0

Fonte: A autora.

Diante do exposto, analisamos que 100% das professoras afirmam a existência de formação continuada. Destas, 20% julgam suficientes as formações disponibilizadas na rede pública municipal de São Mateus do Sul.

As demais, ou seja, 80%, relatam a necessidade de ampliação ou melhoria das formações continuadas. Esses dados remetem à insuficiência de formações continuadas sólidas oferecidas para atender as demandas dos professores, conforme destacamos nos excertos abaixo:

Ainda temos muito para melhorar, mas eu acho que o município já evoluiu bastante nesta questão, mas precisamos estar atentos a tudo sempre, porque sempre está mudando e aparecendo conceitos novos (P14).

Acredito que se houvesse mais seria bem melhor né, no momento assim, eu me considero satisfeita, mas se tivesse mais seria bem melhor (P4).

Deveria ser mais [...] principalmente ideias práticas e mais continuadas, porque não é, né (P18).

Deveria ter mais, principalmente porque com aluno bom, o professor, qualquer professor é bom, a nossa questão é, os alunos que vêm apresentado alguma dificuldade, que nem eu

falei, é muito específico [...] porque se pode ter 20 ou 30 anos de sala de aula que você não vai saber tudo, sempre precisa de inovação, sempre uma ideia nova, uma teoria nova, uma coisa nova e você sempre tira alguma coisa pra implementar na sua prática (P16).

Uma crítica que despertou reflexões se refere à fragmentação durante a formação, pois, para atender ao especificado no calendário escolar, que define dias de “formação continuada”, são abordados temas esporádicos, desenvolvidos apenas naquele momento e alheios à realidade do município, conforme comenta P17:

É sempre uma coisa muito vaga sabe, [...] pegam um tópico, falam tudo meio por cima, mas não especificam como trabalhar aquilo que estão apresentando [...] as informações deveriam ser adaptadas conforme a realidade do município.

Essa fala exemplifica o que Souza *et al.* (2014) nos elucidam sobre a necessidade de as políticas públicas de formação docente para a educação inclusiva considerarem o trabalho cotidiano do professor e partir de sua realidade para promover o potencial pedagógico dos estudantes.

A resposta de P1 reafirma o que Rabelo (2012) comenta a respeito das formações continuadas, indicando que não necessariamente sejam iniciativas institucionais, mas que podem ser individuais, como um curso de especialização para atender uma demanda específica:

Também a gente pode estar buscando sempre, depende de cada um buscar porque nem sempre aquela formação vai atender a sua necessidade.

Considerando os relatos, podemos afirmar que a formação continuada é fundamental para acompanhar as mudanças na sociedade, reestruturando práticas

pedagógicas e incorporando avanços tecnológicos ao novo contexto de sala de aula, já que a necessidade de subsidiar os processos de aprendizagem se tornam cada vez mais evidentes. A formação continuada deve ser uma ferramenta para melhoria constante, auxiliando no desenvolvimento educacional, possibilitando a obtenção de novos conhecimentos e refletindo sobre a prática profissional, conforme comentam Ferreira e Santos (2016).

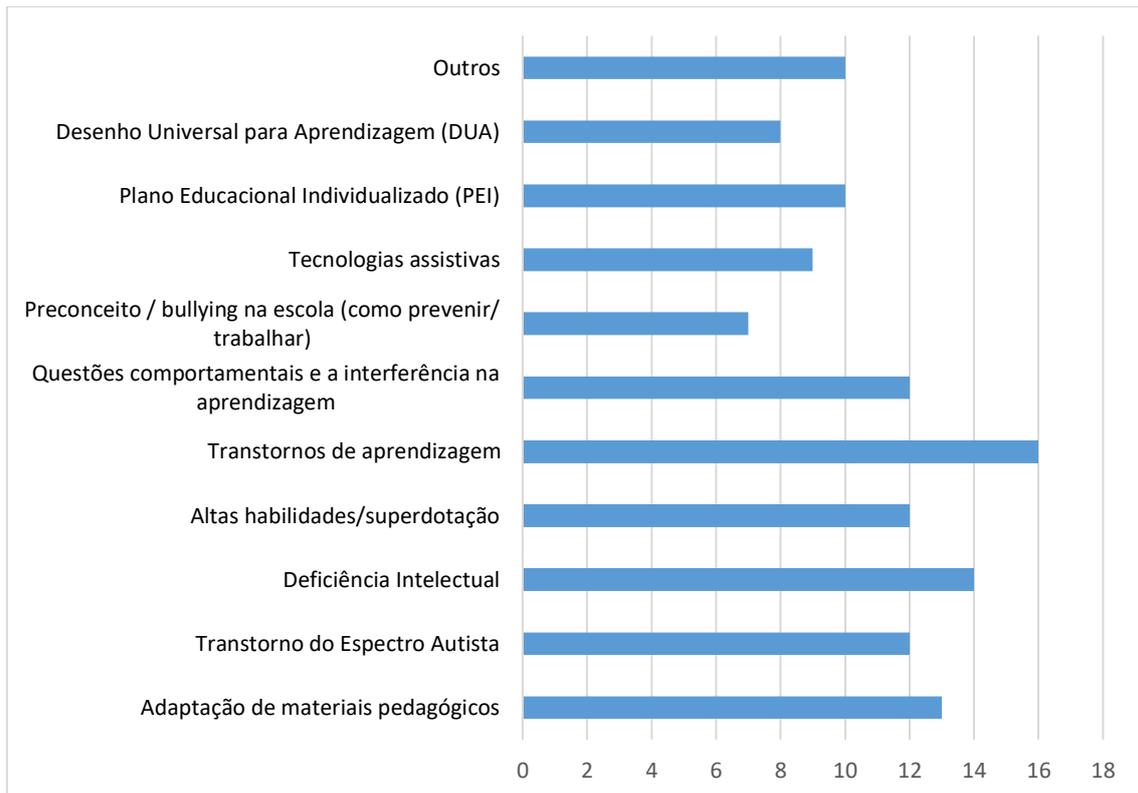
A educação inclusiva ainda é um grande desafio para alguns professores. Suas formações acadêmicas iniciais os prepararam de forma limitada para a diversidade e, adentrando a prática profissional, sem conhecimento técnico específico do assunto, buscam participar de formações continuadas de maneira individual, ou oferecidas pela rede pública, mas ainda consideram insuficiente para o desenvolvimento de práticas educacionais efetivamente inclusivas.

Depois de alguns anos de experiência, consideram que a prática é uma maneira de construção de conhecimento muito eficiente, mas que se possuíssem o conhecimento prévio, poderiam desenvolver com mais segurança e de maneira mais assertiva desde o princípio.

Quando questionadas se havia interesse em participar de formação continuada específica em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 100% das entrevistadas responderam “sim”.

De acordo com as falas das professoras elencando temas que gostariam de aprofundar os conhecimentos durante as formações continuadas, obtivemos o Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – Conteúdos de interesses para formação continuada



Fonte: A autora.

Vale mencionar que cada professora poderia escolher um número indeterminado de opções, bastava que as considerassem pertinentes. Cem por cento das professoras elencou, pelo menos, 02 assuntos de interesse.

A maior incidência foi relacionada aos Transtornos de aprendizagem. Oitenta por cento das entrevistadas indicaram como área de interesse, principalmente por tratar-se de algo que interfere diretamente no processo de aprendizagem. Segundo o DSM-5, quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, os transtornos de aprendizagem caracterizam-se por dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas persistentes por mais de 6 meses, apesar de intervenções dirigidas, o que evidencia uma possível frustração do professor ao ter realizado tentativas sem êxito quanto à aprendizagem do estudante.

A segunda maior área de interesse refere-se à Deficiência Intelectual, a qual 70% das entrevistadas indicaram como assunto relevante. Uma das principais hesitações das professoras refere-se às adaptações necessárias para os estudantes com esse tipo de deficiência. P20 comenta que há sempre dúvidas em relação ao tópico. Quanto ao exposto, Barbosa, Buzetti e Costa (2019) nos esclarecem que

oferecer situações diversificadas, relacionando os conteúdos ao cotidiano do estudante, é uma dentre tantas outras possibilidades para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Todavia, a adaptação de materiais pedagógicos ainda é um tema em que os entrevistados apresentam dificuldade, sendo elencado por 65% das participantes como assunto para formações continuadas.

As respostas ainda evidenciam que 60% das entrevistadas gostariam de participar de formações com os temas: Transtorno do Espectro Autista; Questões comportamentais e a interferência na aprendizagem; e altas habilidades/superdotação, que P3 destaca como um público crescente atualmente. P7 ainda destaca que *“altas habilidades, que eu acho, é muito pouco conhecido, que você tem um aluno que você acha que ele pode ter altas habilidades, mas o achismo não pode ser, você precisa ter certeza”*.

A identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação é uma ação que requer conhecimento e a superação de inúmeros mitos, como citado por Winner (1998), que se refere a ter capacidade intelectual geral, com alto desempenho em todas atividades escolares.

Martins (2013) nos esclarece que não há uma caracterização única, pois alguns são introvertidos e/ou isolados, outros são sociáveis e populares, há aqueles cooperativos e também os individualistas e competitivos, os emocionalmente controlados, os agressivos, tímidos ou bem-humorados, ou seja, os desdobramentos de características são diversos, o que acaba dificultando a percepção de quem não possui conhecimento específico sobre o assunto. Por isso, inúmeros estudantes são subnotificados.

Dentre os temas que tiveram menor incidência, mas ainda com número significativo de indicação, destacamos o PEI, citado por 50% dos entrevistados; Tecnologias assistivas, com indicação de 45%; DUA, com 40%; e Preconceito e Bullying na escola, com 35%.

O que despertou interesse foram as contribuições elencadas através do item “Outros”, do qual emergiram as seguintes sugestões: Ensino Colaborativo; diferença de adaptação e flexibilização; AEE; o que é SRM e Classe Especial; Síndrome de Down; informações do PAEE no Ensino Comum; inteligência emocional; deficiência visual; vínculo professor e aluno. Todos os temas apresentam relevância no contexto

escolar e serão considerados para contribuições posteriores, oportunizando formações referentes a esses conteúdos.

As respostas expressam um aspecto importante, uma vez que indicam a recorrências de todas as temáticas apresentadas, além das valiosas contribuições espontâneas, o que sugere a percepção de necessidade quanto à formação continuada, evidenciando, ainda, que embora 100% das entrevistadas possuam especializações (*lato sensu*), estão sempre em busca de oportunidades para aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

3.6 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente requer uma gama de habilidades e torna-se complexo quando analisado a partir da heterogeneidade da sala de aula. É necessário, além de ter a iniciativa, possuir o conhecimento técnico-pedagógico e afinidade com a profissão para que o resultado seja satisfatório.

Um exemplo de carinho pela profissão pode ser constatado durante a realização das entrevistas. Quando questionadas sobre o tempo de atuação na instituição atual, a professora P11, que está há mais tempo, atua há 37 anos na mesma escola, onde iniciou sua carreira docente e permanece até hoje, afirmando que atua “*os 37 anos, sempre aqui na João Staniszewski. Eu amo o que eu faço, por isso que até nem me aposentei*”.

A afetividade pode caracterizar-se como uma importante aliada para o desenvolvimento integral dos estudantes, produzindo intervenções de qualidade entre professor e aluno para o desenvolvimento intelectual e social. Embora a afetividade não esteja elencada explicitamente neste trabalho, optamos por apresentar o dado trazido por P11 por considera-lo de relevância.

A seguir discutiremos determinadas inferências do trabalho docente.

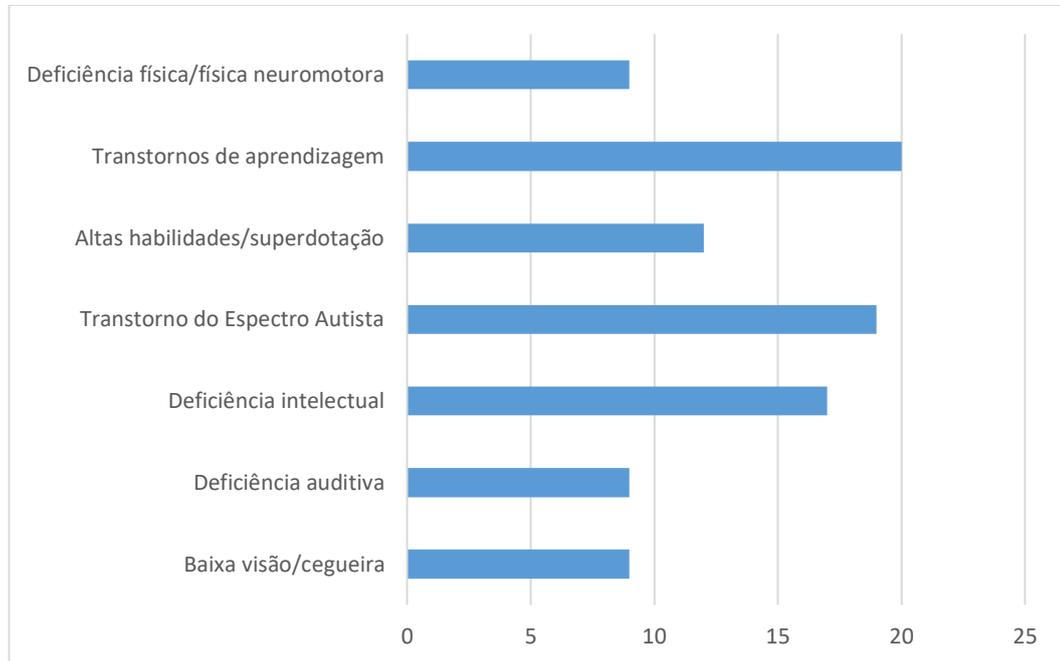
3.6.1 Atuação com a diversidade

Para análise desta subcategoria, utilizamos como fonte de dados as respostas referentes à prática docente com estudantes com deficiências e/ou transtornos. As

respostas expressam uma visão realística, constatando que todos professores já tiveram contato com pelo menos um estudante com deficiência e/ou transtorno.

Os dados obtidos na pesquisa foram sistematizados no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Atuação profissional com alunos com deficiências e neurodivergências



Fonte: A autora.

É válido destacar que um professor pode ter trabalhado com estudantes com mais de uma deficiência, o que pode gerar necessidades educacionais específicas.

A totalidade de entrevistadas afirmaram que já trabalharam com estudantes com Transtornos de aprendizagem. A segunda maior incidência foi relacionada ao Transtorno do Espectro Autista, citada por 95% das entrevistadas, e a terceira opção em ordem decrescente foi a Deficiência Intelectual, citada por 17 das 20 entrevistadas. Esse dado pode ser justificado devido à grande incidência de professoras que atuam há mais de 10 anos, logo, possuem uma vasta experiência profissional.

Uma constatação realizada a partir das respostas obtidas é que a incidência dos Transtornos de Aprendizagem, TEA e Deficiência Intelectual é maior em comparação a outras opções apresentadas.

No contexto de atuação docente, as participantes da pesquisa foram questionadas sobre o ingresso de um aluno com deficiência ou transtornos em sua turma, se nesse momento são oferecidos cursos, orientações, capacitações por parte

da instituição escolar e/ou da Secretaria de Educação para o atendimento individualizado desse estudante. Observamos as respectivas respostas na Tabela 8.

TABELA 8 – Orientações sobre necessidade educacional específica individualizada

Concepção	Quantidade
Ocorre de forma suficiente	5
Ocorre de forma insuficiente	5
Não ocorre	10

Fonte: A autora.

Das entrevistadas, 25% afirmam que ocorre de forma insuficiente e 25% que ocorre de forma suficiente.

Sim, e quando não é oferecido, a gente busca, né (P13).

Sim, mas eu como sou muito curiosa, eu vou em busca de informações, mas sempre já vem as informações do aluno que a gente vai receber. É eminente o conhecimento do estudante, buscar informações de todo seu desenvolvimento regresso para poder planejar de maneira adequada suas novas aprendizagens (P14).

Os resultados apontam que 50% afirmam que não ocorre, conforme podemos comprovar nos excertos a seguir:

Oferecidas, não, a gente tem que buscar, né (P9).

Geralmente não, né, a gente tem que correr atrás, né, pedir ajuda, ler, se formar, geralmente você tem que, né, dar um jeito, fazer alguma coisa melhor possível, e as vezes você é incompreendido, né, pela família do aluno (P7).

Não, através do convívio diário que vai aprendendo a trabalhar com o aluno e a sua necessidade, a necessidade que ele apresenta [...] cada um é de um jeito, um é diferente do outro (P20).

Pelo exposto nos fragmentos anteriores e pela relevância do conhecimento das características individuais de cada estudante para conseguir traçar metas e estratégias de aprendizagem, verifica-se a importância de não estigmatizar o aluno, ou seja, não instituir um pré-conceito baseado em informações.

O ideal é conhecer o estudante e, a partir da identificação de suas dificuldades e potencialidades, traçar estratégias para seu desenvolvimento integral com apoio de toda rede de ensino, cada qual com suas atribuições.

Para a integralidade no desenvolvimento do estudante, é necessário o envolvimento de todos, através de um trabalho colaborativo, principalmente entre professor do AEE e do ensino comum.

3.6.2 Trabalho colaborativo

Quando questionadas quanto ao trabalho colaborativo, podemos categorizar, conforme a Tabela 9:

TABELA 9 - Existência de trabalho colaborativo entre professor da Sala de Recursos e do Ensino Comum

Concepção	Quantidade
Ocorre de forma suficiente	8
Ocorre de forma insuficiente	10
Não ocorre	2

Fonte: A autora.

Nesta subcategoria, podemos notar que 40% das entrevistadas afirmam que ocorre de forma suficiente, conforme cita uma professora do ensino comum:

Sim, com conversas, trocas de ideias de como o estudante está, como se desenvolveu durante o semestre, a gente conta como

eles estão no regular quanto às disciplinas e, inclusive, em comportamento, emoções, relacionamentos, então a gente coloca tudo isso em pauta, né (P16).

No entanto, dos 60% restantes, 50% afirmam que ocorre de forma insuficiente, e, dentre esses, quando subcategorizamos as respostas das professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncional, percebemos que várias apresentaram o mesmo relato, inferindo que o Ensino Colaborativo não é completamente efetivado pela resistência de alguns professores do Ensino Comum, conforme fragmentos das entrevistas elencados abaixo:

Existe uma resistência por parte dos professores em aceitar o apoio da 'multi'⁴ e a qual julgam nós somos obrigados, que a 'multi' tem a obrigação de alfabetizar aquele aluno, então, quando eles falam está na 'multi', não precisam fazer mais nada por aquela criança porque está na 'multi'. Eu sempre participo dos conselhos de classe, mas está havendo uma desmotivação, porque você escuta tanta falta de respeito com o profissional, as sugestões são engavetadas, quando são orientados não aceitam as orientações (P14).

Pouca troca, há pouca troca de informação, o professor não busca, né, saber como está sendo feito o trabalho aqui na Sala de Recursos, não procura saber, informar também pro professor como está o desenvolvimento dele em sala de aula, se teve evolução, então, há pouca troca entre professor do ensino regular e professor da sala de recursos (P15).

É a resistência de a professora estar vindo aqui, agora o que eu vou ter que fazer, então, a gente percebe quando o professor está aberto, que vem, que pede e aquele que olha, tipo, já está vindo cobrar, né, então é mais a questão de abrir a mentalidade

⁴ O termo 'Multi' refere-se à Sala de Recursos Multifuncional.

para que consiga atingir todos os alunos, [...] para que consiga ter o sucesso na aprendizagem, eles recebem a orientação como um julgamento, e não como ajuda. [...] É perceptível o professor que faz, se sente à vontade em falar, expor, agora aquele professor que deixa o aluno lá, que atrela que ele já vai pra sala de recursos, que o professor da sala de recursos que dê um jeito, né, que aqui na sala ele é só mais um mesmo e é da sala de recursos, a gente orienta, mas percebe que o professor não está fazendo porque se enrola em falar, se contradiz (P13).

Identificamos a incongruência entre os resultados apresentados entre os professores do Ensino Comum e do AEE, pois dentre os 10% que afirmam não ocorrer, todos atuam no ensino comum, conforme citado pelas entrevistadas:

Não, cada professor trabalha de maneira muito individualizada, talvez por não saber o que é o ensino colaborativo (P19).

Não, não tem esse preparo, não que não acontece, mas não em grande número [...] em alguns casos isolados acontece, isso parte mais do próprio professor do que da proposta de trabalho (P5).

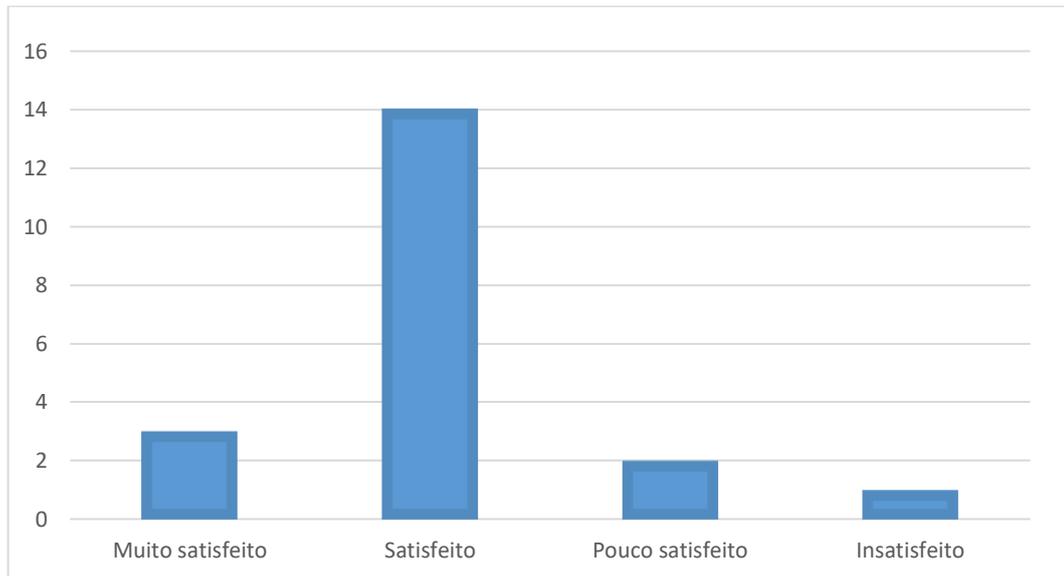
Evidenciamos que o ensino colaborativo ainda não é uma questão efetiva na totalidade, mas que existem inúmeras experiências exitosas, com compartilhamento de responsabilidades para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Verificamos, ainda, que em escolas com menor número de alunos, especialmente as rurais, é mais frequente a organização de momentos para compartilhar informações e, devido a esse fato, houve mais respostas afirmativas quanto à existência de Ensino colaborativo nestas instituições, tanto de professores do ensino comum, quanto do AEE.

3.6.3 Segurança e Satisfação: uma avaliação da prática docente

Para analisar esta subcategoria, referente ao sentimento em relação à sua prática profissional, obtivemos dados que foram organizados conforme Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – Satisfação quanto à prática docente



Fonte: A autora.

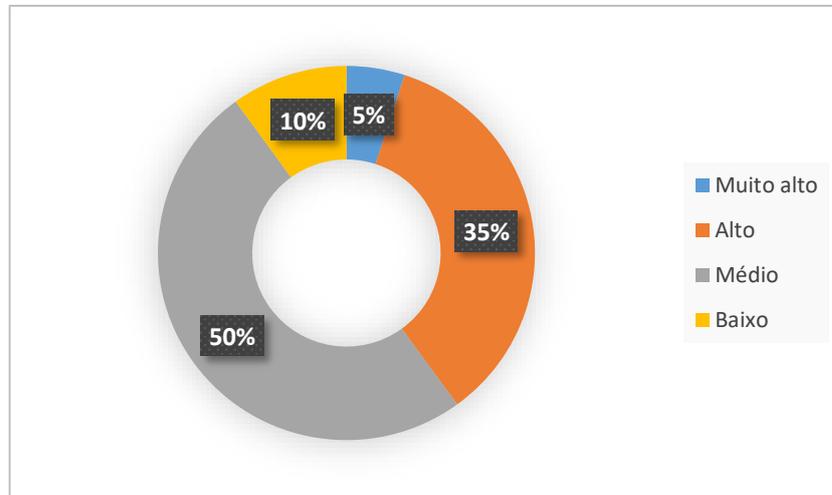
Os dados evidenciam que 15% das entrevistadas afirmam estar muito satisfeitas e 70% afirmam estar satisfeitas quanto a suas práticas pedagógicas, o que revela um número altamente positivo a respeito da prática docente.

Dentre as que apresenta pouca satisfação, temos 10% das respostas; e uma entrevistada, ou seja, 5%, afirma estar insatisfeita, mas esclarece que “*é referente às cobranças do sistema de ensino, que acabam engessando a prática pedagógica*” (P17).

Inferimos que essa professora se sente refém de um sistema de ensino que lhe faz cobrança de resultados, direcionando sua prática didática e coibindo processos construtivos, inclusive referente à educação inclusiva, pois, ao mesmo tempo em que refere a individualização no processo de aprendizagem de alguns estudantes em sala de aula, recebe avaliações externas padronizadas. Diante de tal contexto, Zucchetti (2011) evidencia o cansaço e falta de otimismo dos professores para experiências inclusivas.

Quanto a segurança e domínio de adaptação e flexibilização do planejamento para as necessidades específicas, podemos observar no Gráfico 7 a avaliação, na visão das entrevistadas, quanto à sua prática pedagógica.

GRÁFICO 7 – Autoavaliação quanto ao domínio de adaptações e flexibilizações curriculares



Fonte: A autora.

Os resultados revelam que somente uma entrevistada afirma ter um conhecimento muito alto quanto ao domínio para realizar adaptações e flexibilizações curriculares.

Dentre os 35% que afirmam ter um conhecimento alto para adaptar/flexibilizar um conteúdo, analisamos que se referem a professoras com maior tempo de experiência profissional, e que a experiência em sala de aula as possibilitou vivências com inúmeras situações em que os alunos apresentaram necessidades específicas de aprendizagem, conforme ratificado pelos excertos abaixo:

Agora, assim, depois de tanto tempo de serviço, eu acho que é alto, mas não chega a ser muito alto, mas agora, tipo assim, eu já sei o que tem que fazer, então tipo, se eu fiz uma coisa e não deu certo, eu sei o que eu tenho que fazer, e trocar, na hora eu sei o que fazer, antes eu não ia conseguir fazer isso, eu já ia ficar pensando sabe, mas assim, tipo, de uns 10 anos pra cá eu consigo (P7).

Acho que alto, porque com o tempo você vai aprendendo, você vai tentando, e se não deu, você já busca outro caminho e não fica insistindo em algo que não deu (P16).

Evidenciamos ainda que 50% das entrevistadas afirmam ter domínio médio, e 10% baixo domínio para adaptar e flexibilizar um conteúdo. Cabe ressaltar que em análise anterior, 100% das professoras afirmam que já atuaram com estudantes com Transtornos de Aprendizagem, e 95% com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, salientando que muitas vezes essas condições geram a necessidade de adaptação e/ou flexibilização curricular, então, identificamos uma lacuna para efetivação do processo inclusivo, pois as professoras atuam com a diversidade em sala de aula, no entanto, não apresentam segurança para realizar uma adaptação ou flexibilização de maneira que o conteúdo possa ser acessível a todos estudantes.

Observamos que ainda é um grande desafio para as professoras estabelecerem estratégias e modificações de sua prática de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, então, torna-se fundamental propor momentos de planejamento colaborativo e de implementação de metodologias baseadas no DUA.

Diante dos dados apresentados, é importante refletir sobre a prática docente contemporânea, pois ao mesmo tempo em que os professores relatam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com suas práticas profissionais, reconhecem que o domínio para uma adaptação/flexibilização é predominantemente mediano, assim, nos indagamos: elas estão, de fato, atendendo as especificidades de todos estudantes, ou mesmo sem abranger todos, estão satisfeitas? A educação inclusiva faz parte da satisfação dessas professoras?

Dentre as respostas obtidas nesta subcategoria, não foi possível responder a tais questionamentos, que podem servir para investigações futuras mais específicas.

3.6.4 Dificuldades e desafios no processo inclusivo

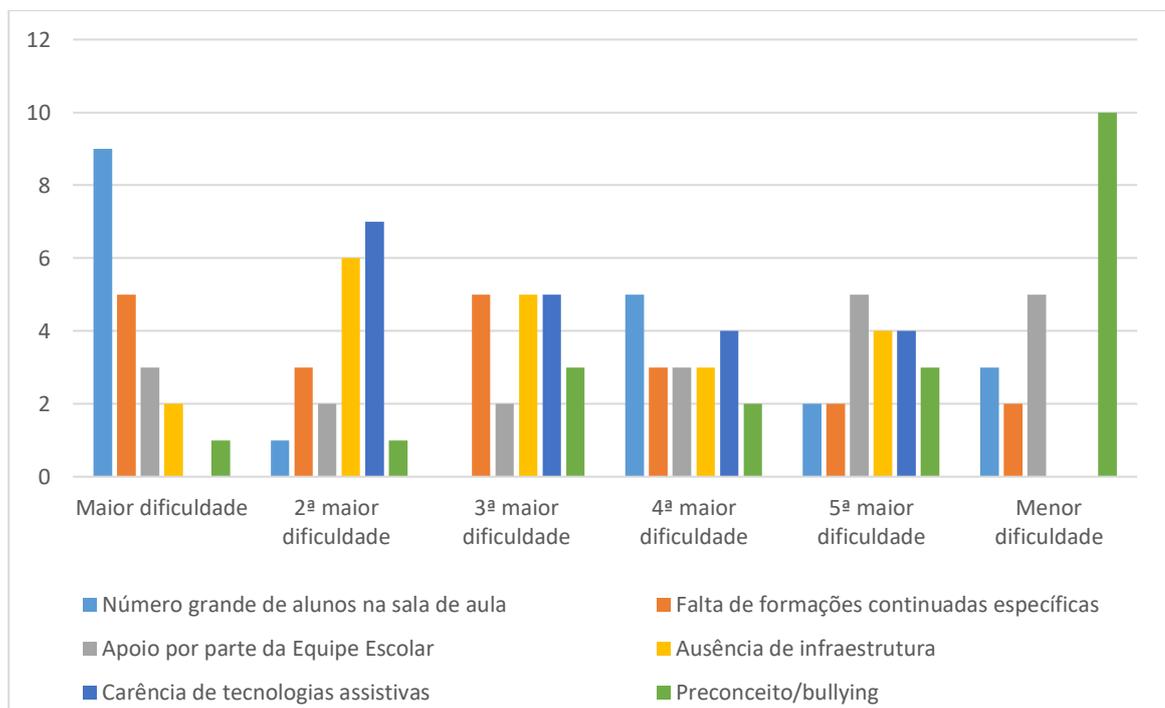
Para analisar essa subcategoria, as professoras elencaram suas principais dificuldades e desafios do trabalho em sala de aula. Dentre as opções apresentadas

nessa questão, houve bastantes divergências, o que se justifica pelos diferentes contextos em que estão atuando.

Como há variação entre o público entrevistado – professoras de sala de recursos, do ensino comum ou de apoio educacional especializado, e ainda em escolas da zona rural ou urbana, de pequeno ou grande porte –, as respostas obtidas caracterizam o contexto em que cada uma está inserida.

As entrevistadas deveriam elencar numa escala de 1 a 6 o que consideram mais significativo quanto aos desafios do dia-a-dia em sala de aula, conforme observamos no Gráfico 8.

GRÁFICO 8 – Principais desafios do trabalho em sala de aula



Fonte: A autora.

Conforme dados do gráfico, podemos perceber não há unanimidade entre as respostas, mas ficou elencado como maior dificuldade das professoras, com 45% das escolhas, o alto número de estudantes na sala de aula. É importante ressaltar que embora não haja superlotação nas classes, sendo respeitado o número de alunos de acordo com o espaço físico da edificação, um número elevado de estudantes na sala de aula impossibilita um atendimento mais individualizado para o estudante, e nessa

perspectiva o coensino e/ou a existência de Professores de Apoio são estratégias e suporte necessários e enriquecedores.

A segunda maior dificuldade elencada pelas entrevistadas, com 35% de recorrência, foi a carência de tecnologias assistivas. No entanto, sabemos que não basta apenas disponibilizar ferramentas tecnológicas, conforme percepção de Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012), como também condições adequadas de uso, suporte específico e formações específicas para a utilização desses recursos, pois o “que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor” (Demo, 2008, p.3).

Na terceira colocação, com 25% das escolhas cada, estão elencadas a falta de formação continuada específica; ausência de infraestrutura; e carência de tecnologia assistiva.

Classificada como quarta maior dificuldade, com 25% das escolhas, temos a falta de apoio por parte das equipes escolares.

A quinta maior dificuldade elencada, com 25% de respostas, foi a falta de apoio por parte da equipe escolar. Apesar de não ser um dos principais impedimentos, ratifica a questão de 60% das entrevistadas afirmarem que o Ensino Colaborativo não ocorre ou ocorre de forma insuficiente no ambiente escolar, reforçando que, para que possa ser efetivado, há necessidade de envolvimento de toda comunidade escolar.

E como menor das dificuldades, na perspectiva das entrevistadas, com 50% das respostas estão as questões relacionadas o preconceito/bullying.

Uma professora ainda trouxe uma importante contribuição, elencando como uma de suas dificuldades o fato da escola em que atua possuir classes multisseriadas:

Minha maior dificuldade é trabalhar com as três séries juntas, né, 1º ano, 2º ano e 3º ano, né, esse que é o que mais dificulta, a gente atender todas as três turmas, na mesma sala, multisseriada (P11).

Buscando esclarecimentos sobre essa afirmação, a Secretaria Municipal de Educação informou que o município possui 04 instituições de Ensino Fundamental com turmas multisseriadas, ou seja, mais de uma série em mesma turma. Na escola da professora P11, as turmas de 1º, 2º e 3º ano frequentam o período matutino, totalizando 14 estudantes. Aduziu ainda que, conforme já informado ao Ministério

Público, haverá reorganização de três dessas instituições para que a partir do segundo semestre de 2024 passe a atender as turmas de forma seriada, e estão sendo realizados estudos para que no próximo ano a instituição que ainda permanecerá com essa configuração também seja seriada.

Diante das dificuldades elencadas pelas professoras e os dados analisados, mesmo não sendo realizado questionamento direto sobre essa temática, foi possível constatar a existência de falhas no processo inclusivo, que acontecem devido a inúmeros fatores já citados e analisados nas categorias e subcategorias anteriores, como as lacunas na formação inicial, a insuficiência de formação continuada específica, a não efetivação do trabalho colaborativo e a autoavaliação insuficiente quanto a adaptação/flexibilização curricular. Esse compilado de informações é a essência para as falhas existentes no ambiente escolar do contexto estudado.

Cabe destacar ainda que havia apreensão inicial de contrastar os contextos rurais e urbanos, no entanto, verificamos, através das respostas dos participantes, que não houve evidências suficientes que fizesse jus a uma análise desagregada.

3.7 RECURSO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentaremos o recurso educacional “Coletânea de boas práticas em Educação Inclusiva”, oriundo desta pesquisa, intitulada “Processos para efetivação da inclusão em escolas municipais de São Mateus do Sul/PR: olhares para o professor”, realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da UEPG.

Diante dos dados coletados durante a pesquisa, pudemos constatar que um dos anseios dos educadores do município é participar de formações direcionadas à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Então, foi realizado o início de formações abrangendo temas específicos; cada tema tem quantidade de encontros de acordo com a necessidade dos participantes e a organizadora perceber produtividade nas discussões, sendo, no mínimo, 03 encontros.

A proposta é iniciar espaços de discussão e aprimoramento profissional, com base em temas sugeridos pelos participantes da pesquisa e que essas formações ocorram de forma permanente no município.

Os encontros são presenciais e ocorrem a cada 15 dias, ou de acordo com a disponibilidade dos inscritos, no período noturno, sendo delimitada a quantidade de participantes, ou seja, 25 inscrições que deverão ser realizadas a cada novo tema, de acordo com o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre assuntos específicos. As inscrições serão realizadas através de formulário digital.

Um dos temas de relevância levantados entre os participantes da pesquisa foi a Deficiência Intelectual, sendo iniciada a formação a partir desse tema. A divulgação da formação continuada foi realizada via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, conforme consta no Apêndice C – Divulgação do início da formação continuada.

O primeiro encontro foi realizado em 06 de junho de 2024, na Secretaria Municipal de Educação – espaço cedido por abranger somente profissionais da rede pública municipal.

O encontro iniciou com a explicação da pesquisadora sobre o percurso até chegar à proposição de Formação Continuada em Educação Inclusiva, definição sobre o que é Educação Especial na perspectiva Inclusiva e a conceituação de Deficiência Intelectual, segundo o DSM-5.

Então, duas psicólogas que atuam na rede municipal explicaram aos participantes como é realizada a avaliação de Deficiência Intelectual, os instrumentos disponíveis e os critérios e procedimentos de uma avaliação psicológica.

Houve ainda a participação de uma professora de Classe Especial - Deficiência Intelectual, que explicou a dinâmica de sua sala de aula, explorando sua experiência de mais de 20 anos atuando na educação especial municipal.

Houve trocas significativas de informações e construção de conhecimentos. As fotos referentes ao primeiro encontro podem ser visualizadas no Anexo C – Fotos do primeiro encontro de formação continuada em Educação Inclusiva.

No dia seguinte, a realização do primeiro encontro contou com a avaliação dos participantes, que foi extremamente satisfatória quanto aos conteúdos e relevância da formação. Esses *feedbacks* dos participantes são importantes para direcionamentos futuros e melhorias contínuas.

O segundo encontro foi realizado no dia 19 de junho, também na Secretaria de Educação, dando continuidade ao tema Deficiência Intelectual, contando com as contribuições de uma professora da rede municipal, compartilhando informações e

ideias de materiais de fácil acesso para os professores. Os registros fotográficos desse encontro podem ser visualizados no Anexo D.

Finalizando a temática Deficiência Intelectual, o terceiro encontro ocorreu no dia 31 de julho e teve como temática a análise de depoimentos de famílias de estudantes com DI, e o percurso de suas crianças no ambiente escolar, gerando empatia entre as professoras para os contatos com as famílias. Ainda no mesmo encontro, tivemos compartilhamento de experiência exitosas de estudantes com essa condição, o que tornou o momento extremamente enriquecedor.

Assim, com a intenção de contribuirmos com as demandas mais emergentes, oportunizamos momentos de reflexão sobre a temática da educação inclusiva e temas indicados como carentes pelas professoras, levando informações e conhecimentos que contribuem de maneira significativa para seu aperfeiçoamento profissional.

Sucessivamente, serão desenvolvidas formações continuadas de acordo com o interesse das professoras e disponibilidade dos palestrantes e espaço físico. A segunda temática abordada foi Transtornos de Aprendizagem e as formações continuadas seguirão por tempo indeterminado.

Diante de todas essas proposições das professoras, surge a ideia do recurso educacional, que será elaborado como maneira de subsidiar o trabalho das docentes para atender às demandas formativas apresentadas pelas participantes no decorrer desta pesquisa.

Assim, durante as formações, através de momentos para compartilhar vivências exitosas em sala de aula, foi elaborado um material intitulado “Coletânea de boas práticas em educação inclusiva”, o qual abordará, inicialmente, definições, histórico de legislações, dados estatísticos e uma breve explicação das principais condições que podem causar dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas. Posteriormente, relatos de práticas exitosas desenvolvidas por professores da rede, descrevendo metodologias, recursos e resultados obtidos. Vale destacar que esse material será organizado para professores durante e após as capacitações.

O material contido no livro digital foi organizado em sete seções, sendo: Seção 1 – Definição de Educação Inclusiva; Seção 2 – Diferenciação de Igualdade e Equidade; Seção 3 – Condições que podem gerar necessidades específicas de aprendizagem; Seção 4 – Marcos históricos; Seção 5 – Incidência estatísticas; Seção

6 – Histórias que inspiram – Compartilhando boas práticas em Educação Inclusiva; e Seção 7 – Considerações.

O material é bastante interativo, com ícones que podem ser clicados para acessar os conteúdos. Tais ícones podem ser encontrados no decorrer das páginas, oportunizando acesso a materiais complementares como sugestões de leituras, vídeos, sites, ofertas de cursos gratuitos e dados estatísticos.

O objetivo subjacente é a disseminação de informações sobre a inclusão, dando visibilidade a ações que já são desenvolvidas na área educacional inclusiva, e que, por vezes, não são divulgadas.

A seguir a foto da capa do e-book produzido.

FIGURA 4 – Capa do recurso educacional produzido em formato de livro digital



Fonte: A autora.

O livro digital “Coletânea de boas práticas em educação inclusiva” encontra-se disponível para acesso por meio do *QR Code* a seguir:



O compartilhamento deste e-book ocorrerá de formas diversas, por meio de link, *QR Code* para download ou também em versão PDF, que será enviado por e-mail e mensagem em redes sociais. Seu acesso é gratuito e será disponibilizado à Secretaria Municipal de Educação para divulgação para as instituições de ensino municipais e todos os professores, sendo, ainda, enviado a todos que participarem das formações continuadas como ferramenta suplementar e complementar.

Em termos gerais, o livro digital compila informações relevantes para os professores, buscando conciliar teoria e prática, exemplificando que é viável desenvolver ações inclusivas e que, quando compartilhadas, podem inspirar mais profissionais a adotar a mesma conduta.

Almejamos que esse e-book não chegue somente aos professores participantes da pesquisa e das formações continuadas, mas também a demais interessados na temática, e que possam potencializar a efetivação da educação na perspectiva inclusiva, garantindo o acesso de qualidade a todos estudantes.

Ficará como sugestão para a rede municipal de ensino a permanência na divulgação de boas práticas em educação inclusiva, bem como a continuidade das formações, pois, para caracterizar-se como continuada, é necessário dar sequência ininterruptamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional é um espaço de evolução contínuo e dinâmico, que precisa estar em constante aprimoramento para atender às demandas emergentes.

Uma constatação, a partir de registros de dados estatísticos, é o aumento de matrículas de estudantes da Educação Básica com deficiência que, muitas vezes, requerem atenção e adequações, adaptações e flexibilização das metodologias desenvolvidas em sala de aula.

Devido à elevação do número de estudantes com deficiência, evidencia-se a necessidade de ampliação de conhecimentos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, sendo essa uma ação política, cultural, social e pedagógica que vem sendo construída gradativamente e ganhando visibilidade devido a sua relevância.

Compreender o que é educação inclusiva é um dos princípios básicos para poder inseri-la na prática cotidiana, pois, para que a inclusão seja realmente efetiva, deve atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, independentemente de condição física, intelectual, social, emocional, linguística, de suas habilidades, deficiências ou características individuais, assegurando acesso ao currículo e eficiência no processo de aprendizagem.

Para contemplar todos estudantes, é crucial pensar na reestruturação de alguns alicerces do sistema educacional que contemplem a formação inicial e continuada de profissionais, bem como a garantia de estrutura física e tecnológica adequadas. No entanto, o cenário que vislumbramos no cotidiano escolar contemporâneo não é esse, pois os professores não se sentem preparados para desenvolver um trabalho com equidade para todos estudantes bem como não dispõe de estrutura física e tecnológica adequadas nas escolas.

Diante desse panorama, este estudo teve como objetivo investigar os fatores que impedem a efetivação dos processos inclusivos, tendo os professores da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental I, da rede pública municipal de São Mateus do Sul/PR como protagonistas, analisando suas observações sobre a formação inicial e continuada, e implicações do trabalho com estudantes com necessidades específicas para, então, buscar soluções educacionais para aprimorar o processo de inclusão escolar.

Apesar das inúmeras legislações que asseguram o direito aos estudantes com necessidades educacionais específicas, é na prática de sala de aula que deve ser efetivado. Por esse motivo, os protagonistas desta pesquisa foram os professores.

A relevância deste estudo se deu a partir da observação de que muitos profissionais apresentam carência de informações em relação às necessidades específicas dos estudantes, tanto para aquisição ou aprimoramento de conhecimentos quanto na oportunização de ampliação e disseminação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

No desenvolver da pesquisa, pudemos conhecer diversos contextos dentro da mesma rede de ensino, pois entrevistamos 20 profissionais que atuam em 14 escolas. Não foi possível contemplar professores de todas as escolas devido à disponibilidade de alguns educadores ser incompatível com a da pesquisadora.

A experiência e contribuição das professoras participantes deste estudo foram fundamentais para elaboração dos parâmetros aferidos, visto que as concepções e experiências prévias sobre inclusão interferem diretamente nas respostas.

As especificidades puderam ser evidenciadas a partir da sistematização dos dados em duas categorias, sendo a Formação Profissional e o Trabalho Docente.

O que pudemos observar durante a análise de dados, dentro da categoria Formação Profissional, foi que, apesar de todas as professoras possuírem especialização em nível *lato sensu*, há uma insuficiência de conhecimentos para o trabalho com estudantes com necessidades educacionais específicas durante a formação inicial e continuada, aferindo-se então uma lacuna no processo formativo.

Na categoria Trabalho Docente, verificamos que todos os professores já trabalharam com estudantes com necessidades educacionais específicas, no entanto, o trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor do AEE ainda não é uma realidade efetivada.

Diante desta constatação referente ao trabalho colaborativo, identificamos possibilidades de estudos posteriores com maior profundidade sobre as barreiras que impedem o que trabalho colaborativo ocorra de maneira eficaz. Em análise baseada em observações da pesquisadora durante o processo de coleta de dados, foi possível atestar que em escolas com maior número de estudantes e professores, a interação entre professor do ensino comum e do AEE ocorre em baixa escala, enquanto em

escolas menores há maior eficiência na troca de informações e desenvolvimento efetivo do trabalho colaborativo.

As entrevistadas também afirmam, em sua maioria, possuir domínio mediano quanto a adaptações e flexibilizações curriculares, e apesar de todos esses fatores, a grande maioria delas se autoavalia como satisfeitas quanto à sua prática docente, o que nos provoca questionamentos: estão satisfeitas mesmo sem abranger todas as necessidades dos estudantes? Além disso, como se configura a satisfação de docentes em relação à efetividade do ensino colaborativo? Até que ponto os professores se sentem verdadeiramente preparados para atender às necessidades de todos os estudantes? Essas são questões que merecem investigações mais aprofundadas, deixadas aqui como sugestão para futuros estudos.

Para auxiliar no aprimoramento, dada a ausência de preparação, foram iniciadas formações específicas não obrigatórias sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que tiveram todas as vagas preenchidas, demonstrando o interesse das profissionais, lembrando que haverá disponibilização de novas inscrições para cada tema desenvolvido. As formações, de caráter continuado, seguem em andamento de acordo com a disponibilidade dos participantes e do espaço físico cedido pela Secretaria Municipal de Educação.

Durante as formações continuadas, são oportunizados momentos de trocas de informações, experiências e reflexão sobre a prática pedagógica. Esses momentos têm extrema relevância para o aprimoramento, compartilhamento e socialização de conhecimentos.

Os temas das formações foram elencados pelas entrevistadas, sendo que as formações iniciaram através daqueles que as professoras demonstraram maior interesse.

O recurso educacional, em formato de livro digital, também vem de encontro às necessidades elencadas durante a pesquisa, trazendo contribuições significativas para a ampliação de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva. Apresentamos definições, histórico de legislações, dados estatísticos e a coletânea de boas práticas apresentadas de forma voluntária por professoras, dando visibilidade às ações pedagógicas exitosas já desenvolvidas ao ampliar o conhecimento dentro do contexto educacional. Essa produção tem o intuito de disseminar boas práticas a serem

replicadas em situações similares, uma vez que, embora cada estudante seja único, boas ideias merecem ser divulgadas e podem ser adaptadas a situações cotidianas.

Uma limitação encontrada ao longo da pesquisa foi o fato de que, muitas vezes, as professoras que realizam excelentes ações educacionais não as reconhecem dessa forma, o que as deixa inseguras para divulgá-las. Foi necessário realizar conversas individuais para incentivar a participação, e, mesmo assim, considerando o número de professores atuantes no município, o número de participantes que compartilharam boas práticas foi reduzido. Recomendamos ampliar o campo de estudo, envolvendo um maior número de escolas e professores, especialmente aqueles que ainda não se sentem confortáveis para compartilhar suas práticas bem-sucedidas.

Observamos que, embora haja vasta literatura debatendo sobre como a Educação Inclusiva deve ser implementada, poucas dessas discussões consideram a perspectiva dos professores que atuam em sala de aula. Estes profissionais, por conhecerem profundamente a realidade escolar, são os mais aptos a falar sobre as condições em que a inclusão ocorre. Portanto, para planejar ações que melhorem o processo inclusivo, é essencial ouvir os professores, como foi feito nesta pesquisa, e fornecer-lhes materiais e conhecimento que os capacitem ainda mais como protagonistas desse processo.

Esperamos que esta pesquisa contribua para as práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que conhecer a realidade é uma ferramenta fundamental para promover mudanças. Com as informações coletadas, foi possível traçar um perfil do município, o que, aliado ao uso de recursos educacionais, permitirá planejar e implementar ações que reforcem a educação especial sob a perspectiva inclusiva, além de incentivar novos estudos nessa área.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 9050/2015**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf Acesso em: 14 maio 2024

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5-TR**. Trad. Daniel Vieira *et al.* Revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARBOSA, Regiane da Silva; BUZETTI, Miryan Cristina; COSTA, Piedade Resende da. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual. In: **Educação especial, adaptações curriculares e inclusão escolar**: desafios na alfabetização. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BOUERI, I.Z.; ALLES, E.P.; BENDER, D.I.V. Panorama nacional de pesquisas sobre consultoria colaborativa na educação especial e as perspectivas de atuação em psicologia. In.: SILVA, C. A.; FERNANDES, A. G. N.; ARAUJO, F.A.M. (Orgs.) **Encontros possíveis entre Psicologia e Educação**: Dimensões práticas e Teóricas. Terezina: Edufpi, 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez.1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. Lei 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 4 dez.1962; 141º da Independência e 74º da

República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4169.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.169%2C%20DE%204,Art. Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 06 maio 2024.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília: Poder Legislativo, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 06 maio 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização – Surdez**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 06 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física neuromotora**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros**

Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 14 maio de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar Da Educação Básica 2023**. Resumo Técnico. Versão Preliminar. 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Planilhas do IDEB / Taxa de Aprovação, Notas do SAEB, IDEB e Projeções**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> . Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D., DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: EDUR, 2001.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

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

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARNEIRO, R. P. Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, 20,02, 9-20, 2012.

CAST (2018). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Retrieved from <https://eiaesgama.wordpress.com/desenho-universal-para-a-aprendizagem/>. Acesso em: 02 maio 2024

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho federal de fisioterapia e terapia ocupacional. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008 – Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 2008 Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3337>. Acesso em: 07 maio 2024.

DEMO, P. **TICs e EDUCAÇÃO**. 2008. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/122YjQchoYmfKffYTafQksphUwzyh9gOPx6FuQTBRlU/edit> Acesso em: 31 maio 2024.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente / organização: Cynthia Duk**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 266 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf> Acesso em: 23 maio 2024.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H. Modelos de Formação Continuada de Professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa: UFMA**. v. 23, n. 3, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15>. Acesso em: 20 set. 2023.

FERREIRA, M. E. C. Reflexões críticas acerca de alguns conceitos relacionados à integração: inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Revista Pedagógica, [S. l.]**, v. 7, n. 15, p. 107–134, 2018. DOI: 10.22196/rp.v7i15.4218. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4218>. Acesso em: 12 maio 2024.

GARCIA, Caroline de Santana. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica**. Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente/SP, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/garcia_cs_me_prud.pdf Acesso em: 09 maio 2024.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**

Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, São Paulo, Brasil, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
Acesso em: 23 jun. 2024.

GIL, M. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Cadernos da Deficiência Visual**. 2000. 80p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 07 maio 2024.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. **Plano Educacional Individualizado**: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Disponível em <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão**: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios Pedagógicos – construindo escolas inclusivas: 1.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – Campus Sorocaba. **Plano Educacional Individualizado - NAPNE**. Disponível em: <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/ultimos/87-artigos-arquivados/655-plano-educacional-individualizado-napne> Acesso em: 16 de set. 2024

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. Panorama Brasil / Paraná / São Mateus do Sul. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/sao-mateus-do-sul/panorama>. Acesso em: 03 de jun. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LEMOS, E. R. **Educação de excepcionais. Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/dissertacao_barbara_amaral_martins.pdf Acesso em: 02 maio 2024.

MASCARO, C. A. A. C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, 18(205), 12-22., 2018. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>. Acesso em: 17 jun. 2024.

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. (Org.).

Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: **Brasil Multicultural**, 2018. p. 58-81.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão especial: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: **EdUFSCAR**, 2018.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2024.

MELLO, Ana Maria S. Ros; ANDRADE, Maria América; HO, Helena; DIAS, Inês de Souza. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: AMA. 2013. ISBN- 978-85-66629-00-2 Disponível em <https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/RetratoDoAutismo.pdf> Acesso em: 09 maio de 2024

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

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

MORAES, Daniel (organizador). **Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea**. São Paulo: Letra Livre, 1ª edição, 1997

NUNES, Joice Carla dos Santos; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. **Inclusão de criança com Autismo em Sala de Aula**. Outubro/2022, vol.16, n.63, ISSN: 1981-1179. Disponível em file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3607-Texto%20do%20Artigo-9675-14314-10-20221029.pdf Acesso em: 09 maio 2024.

Painel de Indicadores da Educação Especial. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw-uK0BhC0ARIsANQtgGP3LPWZYY8V2ekvZtIp_pWnTF1yKYwuWdEO46H343bqPPF EV7H4ToaAi02EALw_wcB. Acesso em: 19 jul. 2024.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE**. 2008. Vol.1 26p. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2008_ufpr_gestao_artigo_bernadete_terezinha_pereira.pdf Acesso em: 31 maio 2024

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação. **Instrução Normativa n.º 003/2024 – DEDUC/SEED** Disponível em <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@41453ed2-c1eb-462a-840b-ee71b0d4ec81&emPg=true>. Acesso em: 31 maio 2024

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte – SEED. Resolução n.º 3.979/2022 – GS/SEED. **Diário Oficial Executivo**. Edição Digital nº 11223|56 páginas Curitiba, Sexta-feira, 22 Jul. 2022. Disponível em file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/EX_2022-07-22.pdf. Acesso em: 31 maio 2024

PENHA, L. D. S.; SILVA, L. D. S.; CARVALHO, C. M. N. A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 5, 2014. Disponível em <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Dialnet-AInclusaoDoAlunoComSurdezNaInstituicaoEscolar-4901379.pdf> Acesso em: 06 maio 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf Acesso em: 07 maio 2024.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão**: desafios em questão. Educação & Realidade, [S. l.], v. 40, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45248>. Acesso em: 22 set. 2023.

SANTOS, Clodogil Fabiano Ribeiro dos. **Tecnologias de informação e comunicação**. 2014. <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/830/5/Tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 23 maio 2024.

SÃO MATEUS DO SUL. Prefeitura Municipal de São Mateus do Sul. Geografia. Disponível em: <https://www.saomateusdosul.pr.gov.br/portal/servicos/1005/geografia/>. Acesso em: 15 set. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em [http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/E-BOOK%20PEDAGOGIA/Dificuldades%20de%20aprendizagem%20de%20A%20a%](http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/E-BOOK%20PEDAGOGIA/Dificuldades%20de%20aprendizagem%20de%20A%20a%20)

20Z%20-%20Corine%20Smith%20e%20Lisa%20Strick.pdf Acesso em: 09 maio 2024.

SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. do (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 5 (10), 173-187. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2600/A%20inclus%20c3%a3o%20das%20TICs%20na%20educa%20c3%a7%20c3%a3o%20brasileira%20problemas%20e%20desafios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 maio 2024.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SCIAN, Roberta; HULSHOLF, Cristina. Políticas e práticas de educação inclusivas: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-19. Arizona State University.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado**: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230076, 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, 1990. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 17 set. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2014, v. 95, n. 239, pp. 139-151. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 set. 2023.

WINNER, E. (1998). **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v.47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730> . Acesso em: 01 maio 2024.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 01 maio 2024.

ZUCCHETTI, D T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 27, n. 2, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200010> . Acesso em: 20 set. 2023

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
 NACIONAL (PROFEI)
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Efetivação da Inclusão em Escolas Municipais de São Mateus do Sul/PR: olhares para o professor.

Pesquisador Responsável: Sandra Cecilia Jurach Faria

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

RG: _____ Você

está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa intitulado “**Efetivação da Inclusão em Escolas Municipais de São Mateus do Sul/PR: olhares para o professor**” de responsabilidade da pesquisadora Sandra Cecilia Jurach Faria, sob a orientação do professor Doutor Everson Manjinski, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte da pesquisa, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo apresentar contribuições para facilitar o processo de inclusão escolar, além de identificar falhas no processo inclusivo em Escolas municipais de São Mateus do Sul; descrever as principais inquietações dos educadores, bem como apresentar possíveis soluções educacionais. 2. A participação nesta pesquisa compreende na primeira etapa responder a uma entrevista aberta, desenvolvida e aplicado pela pesquisadora de forma presencial, para diagnóstico das concepções e aspectos vivenciados nas práticas pedagógicas na inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de possíveis constrangimentos ou invasão de privacidade, os quais serão

mediados pela pesquisadora e o participante. 4. Os benefícios com a participação envolvem as contribuições para o aprimoramento do processo inclusivo de pessoas com Deficiência. 5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão desistir da participação a qualquer momento. 6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação. 7. O nome dos participantes não será exposto na pesquisa em nenhum momento, nas conclusões ou publicações, sendo que serão utilizadas apenas letras aleatórias para identificar os dados, assegurando total anonimato e sigilo. 8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados. Qualquer dúvida, por gentileza de entrar em contato com Sandra Cecilia Jurach Faria, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone (42)988036894, e-mail: 1100122025027@uepg.br, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B, Campus Universitário, CEP 84030-900, Ponta Grossa, PR. E-mail: propesp-cep@uepg.br, telefone (42)3220-3108. Horário de atendimento: segunda a sexta-feira, das 8h até 12h e das 13h até 17h.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

São Mateus do Sul, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
NACIONAL (PROFEI)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS DO SUL

Entrevista referente a pesquisa: **EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO MATEUS DO SUL/PR: OLHARES PARA O PROFESSOR**

Entrevistado (se optar de identificar):

1- Possui faixa etária correspondente a:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

2- Tempo de docência:

1 a 3 anos 3 a 5 anos 5 a 9 anos mais de 10 anos

Tempo de atuação nessa instituição: _____

3- Como você se sente em relação a sua prática profissional?

Muito satisfeito Satisfeito Pouco satisfeito Insatisfeito

4- Já trabalhou com aluno com:

- Baixa visão / cegueira
- Deficiência auditiva
- Deficiência Intelectual
- Transtorno do Espectro Autista
- Altas habilidades

- () Transtornos de aprendizagem
- () Deficiência física / física neuromotora

5- Quais os principais desafios do trabalho em sala de aula? Numere de 1 a 6 iniciando pela que considera mais significativa.

- () Número grande de alunos na sala de aula
- () Falta de formações continuadas específicas
- () Apoio por parte da Equipe Escolar
- () Ausência de infraestrutura
- () Carência de tecnologias assistivas
- () Preconceito / bullying

6- Durante a formação acadêmica, houve momentos de aprendizagem quanto a adaptação curricular, adequação, e necessidades educativas individuais dos estudantes?

Esses momentos foram suficientes?

7- Quando recebe um aluno com deficiência, são oferecidos cursos, formações, capacitações, orientações específicas para atender as necessidades?

8- Você está satisfeito com as políticas de formação continuada, voltadas ao professor no seu município?

9- Gostaria de participar de formações continuadas específicas de Educação Inclusiva?

Se sim, que abordassem principalmente quais temas:

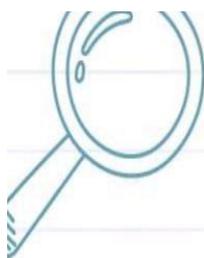
- Adaptação de materiais pedagógicos
- Transtorno do Espectro Autista
- Deficiência Intelectual
- Altas habilidades
- Transtornos de aprendizagem
- Questões comportamentais e a interferência na aprendizagem
- Preconceito / bullying na escola (como prevenir/ trabalhar)
- Tecnologias assistivas
- Plano Educacional Individualizado (PEI)
- Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)
- Outros. Quais: _____

10-Na rede municipal de ensino de São Mateus do Sul, há trabalho colaborativo entre professor do Ensino Comum e do Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncional)?

11-Como você define o seu domínio de planejamento educacional quanto a adaptação/flexibilização/adequação frente as especificidades dos estudantes em sala de aula?

- Muito alto Alto Médio Baixo

APÊNDICE C – DIVULGAÇÃO DO INÍCIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA



Formação continuada em educação na Perspectiva Inclusiva

A educação inclusiva é uma construção coletiva complexa, que deve considerar os constantes estudos e atualizações para auxiliar no desenvolvimento educacional eficaz. Uma ação que podemos destacar por apresentar potencial favorável é a formação continuada de professores, que não se limita a abordar tópicos isolados em momentos esporádicos, mas, que ocorre de forma constante e consistente.



Contextualizando:

A proposição de Formações em Educação Inclusiva consolidou-se com base em uma pesquisa por amostragem realizada pela mestrandia Sandra Cecília Jurach Faria, com professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Mateus do Sul (Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética da UEPG, Secretaria de Educação de São Mateus do Sul e participantes).

Analisando os dados coletados, percebeu-se que, os entrevistados gostariam de participar de formações continuadas abordando alguns temas relacionados à Educação Inclusiva.

Como será?

Iniciaremos com uma turma de 25 participantes, que atuam no Ensino Fundamental municipal. Posteriormente, avaliada como exitosa, serão ofertadas novas turmas.

Cada inscrição será para um tema, que terá duração de, no mínimo, 2 encontros, o primeiro com data definida e nessa data, combinaremos os outros (serão realizados tantos encontros quanto os participantes verificarem necessidade, o mínimo é 2).

Os encontros acontecerão no período noturno das 19h às 21h30min, então, gostaria de pedir a gentileza de só se inscrever quem realmente poderá comparecer. (Poderá ser realizada compensação de hora-atividade, como em outras formações que os professores realizam fora do horário de trabalho – acordado com a Secretaria de Educação).

A conversa será "de professor para professor", então, entre os convidados para desenvolver o tema, haverá professores que se destacam no desenvolvimento de habilidades educacionais com o assunto abordado.

A Secretaria de Educação auxiliará fornecendo o espaço físico, todo conteúdo trabalhado é de responsabilidade da proponente.

O Primeiro tema será: **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

1º encontro (06/06/2024)

- O que é Educação Inclusiva?
- Conceituando Deficiência Intelectual
- Como é realizada a avaliação de Deficiência Intelectual
- Meu aluno com DI é aluno de Classe Especial?
- Estrutura e Funcionamento de uma Classe Especial DI

2º encontro

- Como identificar um aluno com Deficiência Intelectual
- Dicas de como trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual
- Construção de materiais para trabalhar com o aluno com Deficiência Intelectual

3º encontro

- Convidado (aguardando confirmação)
- Compartilhando atividades exitosas desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual.

