



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – especialização em problemas do domínio cognitivo e motor

Maria de Jesus Oliveira Bezerra



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Maria de Jesus Oliveira Bezerra

A importância da formação docente para inclusão das crianças com Necessidades Educacionais
Específicas nos anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado em Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas
do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Arguente: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientador: Professora Doutora Paula Maria Mendes da Costa Neves

Março de 2022

Dedicatória

À memória dos meus queridos avós, pelos quais nunca esqueci tanta ternura, pelas lições que aprendi e levarei como legado por toda minha existência.

Em grande memória do meu querido irmão Cleidson Oliveira Bezerra, que partiu tão cedo deixando muitas saudades, sua ternura e boas lembranças ficará guardado para sempre nos corações de quem o amava. Memória da minha amiga Rosangela Sodré, uma das pessoas mais doce e guerreira que já conheci, onde tive o privilégio em fazer parte de sua história. me apoiava sempre com suas palavras que elevavam minha autoestima. Saudades eternas!

A todos que me apoiaram durante toda trajetória acadêmica, que por sinal foi uma caminhada bem árdua, em busca de um sonho que não é só meu. cada palavra de incentivo, motivação ajudaram-me e contribuíram até alcançar a etapa final.

A todos e a todas que acreditaram, acompanharam e me viram lutar, que torceram pra realização de um sonho que não considero só meu, pelos que buscam dias melhores, que veem possibilidades em meio as dificuldades, que não medem esforços em se reinventar, encarar desafios também pensando no próximo, agindo de forma ética, respeitosa a si ao direito do outro, sempre que tiver a oportunidades de caminhar juntos como seres capazes de refletirem, dedicarem a conquistas inovadoras no progresso de uma sociedade inclusiva capaz de compreender a necessidade de inclusão cada vez mais necessária pra o cumprimento do direito, para o desenvolvimento social e promover a igualdade, sem distinção de modo a que ao fim de cada batalha como essa, não significa o fim de uma luta, mas sim o encorajamento pra que surja novos idealizadores com a ideia fixa de que vale a pena dar continuidade as projeções transformadoras de uma sociedade altruísta.

Agradecimentos

Direcionado primeiramente a Deus, minha fonte de inspiração, luz em meu caminho. que tem me mantido firme e por estar presente em mais uma etapa importante da minha vida.

A minha orientadora professora, Doutora Paula Neves, pelo apoio nas fases difíceis de construção do projeto, pela disponibilidade, compreensão e partilha de conhecimento.

A todos os professores do Instituto Politécnico de Coimbra pela contribuição direta no meu progresso profissional e pessoal. em especial ao Professor Dr. João Vaz pela receptividade, pela seriedade e comprometimento, por demonstrar estar sempre solícito.

Aos meus colegas profissionais da E.M. Amigo de Jesus por manterem-se disponíveis, aberto a novos conhecimentos, a contribuir nas etapas necessárias durante o projeto de pesquisa, pela credibilidade ao estudo que foi desenvolvido.

A minha família que considero como base e estrutura, meus irmãos e em especial aos meus pais Francisco e Nazaré, a quem tenho gratidão por todas as vezes que precisei, por todo amor durante minha existência e pelos ensinamentos que só me fizeram crescer.

Ao meu filho Jordan, bênção de Deus em minha vida, razão pela qual venho superado todos os obstáculos, motivos sempre de novas projeções de vida.

Ao meu querido marido Edson, por toda compreensão, companheirismo e por sempre segurar bem firme na minha mão, nunca permitiu desanimar na realização de mais um sonho e total apoio pra que eu consiga encarar novos desafios e não parar até chegar ao final.

Aos meus colegas do curso de mestrado, e amigos e companheiros de equipe, pelos quais tenho grande admiração e respeito que permaneceram juntamente comigo. Só tenho que agradecer pela parceria, união que foram fundamentais no enfrentamento das dificuldades, barreiras surgidas, ao longo do percurso e permanência acadêmica. em especial minha irmã Girlana Bezerra, Renilda Pereira, Sandra Maria Oliveira e Zulene Luciana, por toda amizade consistente que nos uniu a cada dia, pelo ombro amigo nos momentos tensos e desanimadores, não somente nas fases difíceis, mas pelos momentos preazeros de convivências, pela disposição de ajudarem uma a outra quando necessário, pelas partilhas e soma de conhecimentos, pelos momentos de encorajamento, pelas belas risadas nos momentos felizes que passamos juntas. a cada uma, cada detalhe, guardarei comigo como pedras raras preciosas com todo amor e carinho.

A importância da formação docente para inclusão das crianças com Necessidades Educacionais Específicas nos anos iniciais do ensino fundamental

A presente dissertação teve como objetivo discutir sobre a importância da formação docente na inclusão da pessoa com NE no contexto escolar nas séries iniciais do município de Monção, Maranhão, Brasil. Para tanto, adotou-se um desenho do tipo pesquisa-ação, de cunho qualitativo do tipo descritivo-exploratório, com coorte transversal e amostra não-probabilística por conveniência. O referido estudo se divide em duas fases: na primeira fase ocorreu a coleta de dados individualmente; por conseguinte, após a análise dos dados, realizou-se uma intervenção e em seguida a coleta de dados após a intervenção. Os dados obtidos por meio dos questionários foram submetidos a estatísticas descritivas por meio do programa IBM SPSS, enquanto as entrevistas foram analisadas por meio do software IRaMuTeQ, o qual realizou a análise de Classificação Hierárquica Descendente. Verificou-se que os participantes apresentavam um conhecimento sobre inclusão pautado no senso comum e práticas inclusivas que se orientavam de modo intuitivo, bem como careciam de formação em educação inclusiva. Assim, realizou-se uma formação sobre inclusão educacional, a qual possibilitou aos participantes um conhecimento mais sólido sobre a inclusão e maior segurança no manejo com alunos com deficiência ou NE, possibilitando uma prática inclusiva mais concreta na escola. Espera-se que o presente estudo possa contribuir com políticas educacionais voltadas para a formação docente em inclusão educacional e que se possa ter um novo olhar sobre a importância da inclusão na escola.

Palavras-chave: Formação docente, Inclusão, Práticas inclusivas

The importance of teacher training for the inclusion of children with disabilities in the early years of elementary school

This dissertation aimed to discuss the importance of teacher training in the inclusion of people with disabilities in the school context in the initial grades of the municipality of Monção, Maranhão, Brazil. For this purpose, an action research design was adopted, with a qualitative descriptive-exploratory nature, with a cross-sectional cohort and a non-probabilistic convenience sample. This study is divided into two phases: in the first phase, data was collected individually; therefore, after data analysis, an intervention was performed and then data collection after the intervention. The data obtained through the questionnaires were submitted to descriptive statistics through the IBM SPSS program, while the interviews were analyzed through the IRaMuTeQ software, which performed the Descending Hierarchical Classification analysis. It was found that the participants had knowledge about inclusion based on common sense and inclusive practices that were guided in an intuitive way, as well as lacking training in inclusive education. Thus, training on educational inclusion was carried out, which enabled participants to gain more solid knowledge about inclusion and greater security in handling students with disabilities or SEN, enabling a more concrete inclusive practice at school. It is hoped that this study can contribute to educational policies aimed at teacher training in educational inclusion and that a new perspective on the importance of inclusion at school can be taken into account.

Keywords: Teacher training, Inclusion, Inclusive practices

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DA INCLUSÃO DA PESSOA COM NE.....	6
2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	17
3 OBJETIVOS	22
3.1 Objetivo Geral	22
3.2 Objetivos Específicos.....	22
4 MÉTODO	24
4.1 Local	24
4.2 Participantes	25
4.3 Instrumentos.....	25
4.4 Procedimentos	25
4.5 Análise de Dados	26
5 RESULTADOS	28
6 INTERVENÇÃO	37
6.1 Objetivo Geral	38
6.2 Objetivos Específicos.....	38
6.3 Participantes	38
6.4 Instrumentos/Recursos Utilizados	38
6.5 Procedimentos	39
6.5.1 Primeiro dia de formação.....	39
6.5.2 Segundo dia de formação.....	44
6.6 Análise de Dados	47
7 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	48
7.1 Ficha Avaliativa	49
7.2 Classificação Hierárquica Descendente	49
8 DISCUSSÃO.....	55
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
BIBLIOGRAFIA	59
APÊNDICES.....	64

Lista de siglas e abreviaturas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
MA	Maranhão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
ST	Segmento de texto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

Lista de figuras

FIGURA 1 - DENDROGRAMA DO CORPUS TEXTUAL SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	
.....	30
FIGURA 2 - DENDROGRAMA DO CORPUS TEXTUAL SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS, PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO E	
OPINIÃO ACERCA DA FORMAÇÃO	50

Lista de tabelas

TABELA 1 - INCLUSÃO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	31
TABELA 2 - PRÁTICAS INCLUSIVAS, PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO E OPINIÃO ACERCA DA FORMAÇÃO	51

INTRODUÇÃO

Introdução

O conceito de deficiência e as noções relacionadas às pessoas com NE no Brasil estão postas a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Esta lei foi promulgada no sentido de dar margens para a construção de uma concepção de deficiência que, ao mesmo tempo que estabelece um conceito, abriga uma série de mecanismos legais para a constituição e manutenção de direitos sociais. Estes direitos dizem respeito às garantias de acesso da pessoa com NE no âmbito da educação, lazer, saúde, trabalho e renda e dignidade como pessoa humana – entre outros. Porém, a lei em si não é capaz, isoladamente, de dar uma ambientação para que haja, de fato, o respeito e garantia desses direitos, de forma que autores como Ribas (2017) demonstram que há um evidente processo de preconceito e estigmas sociais que são reproduzidos culturalmente.

Resta, segundo o autor supracitado, uma compreensão de que a pessoa com NE não se resume à sua limitação. Isso aponta para a necessidade de uma educação que leve em consideração essa dimensão e que seja, sobretudo, inclusiva e abrangente no que diz respeito ao que se entende como deficiência e sobre os direitos sociais das pessoas com suas limitações.

Contudo, embora haja uma série de construções teóricas sobre contextos relacionados à pessoa com NE, há um evidente processo de representações sociais que se estabelece culturalmente e que atravessa a forma com que a pessoa com NE é tratada no país. Esse processo tanto reproduz violências quanto também oculta todo um processo de lutas pela igualdade e pela inclusão dessas pessoas como cidadãos.

Segundo o citado Estatuto (Brasil, 2015), as pessoas com NE são caracterizadas por possuírem algum impeditivo de natureza mental, intelectual, física ou sensorial de longo prazo. A interação com uma ou mais barreiras sociais pode ocasionar obstrução da participação plena e efetiva na sociedade sobretudo com igualdade com as demais pessoas.

Por mais que seja um conceito simples de se compreender, Prandi et al. (2015) vão demonstrar que existe um enorme estigma social que reforça preconceitos e outras formas de violência direcionadas às pessoas com NE no Brasil. Todos esses processos são, de certa forma, atravessados por uma evidente falta de conhecimento sobre a luta dessas pessoas pelos seus direitos de ir e vir, da cidadania, da cultura, do lazer, do esporte, da educação, da saúde e até mesmo do trabalho.

O Brasil é um país que possui uma grande marca relacionado à exclusão da pessoa com NE nos mais diversos contextos (Neves-Silva, Prais, & Silveira, 2015). Essa marca aponta para uma construção social a partir de um recorte histórico que revela que há um preconceito que muitas vezes é não dito, ou seja, é velado. Assim, muitas atitudes assistencialistas direcionadas à pessoa com NE mascaram uma concepção que as diminui e as violentam.

A sociedade, de forma geral, seja por preconceito, seja por falta de conhecimento, seja por outras questões, acaba por, em diversas situações, subtrair da pessoa com NE o direito de ir e vir, da cidadania, da cultura, lazer, esporte, educação, trabalho e, até mesmo, direito à saúde. Isso que se apresenta no Brasil, no entanto, é uma herança histórica que aponta até mesmo para outras culturas e sociedades que influenciaram a brasileira (Brasil, 2016).

Marchese (2012) demonstra que as sociedades da antiguidade possuíam problemas para o tratamento da pessoa com NE no que tange principalmente ao trabalho e ao sustento. Ou seja: quem possuía uma deficiência era visto como alguém improdutivo e que iria depender de outra pessoa para sobreviver. Se havia essa compreensão, logo a pessoa com NE era posta como um fardo para outras pessoas que deveriam se ocupar de seus cuidados.

Com os ideais de beleza, normalidade, virilidade e força física predominantes na sociedade grega e na sociedade romana, quem não se enquadrava nesses padrões era estigmatizado, reprimido e, na maioria dos casos, acabava por sucumbir à miséria e à mendicância. Isso continua até os dias atuais, uma vez que segundo Hino, Santos e Rosa (2018), os direitos a assistência social nem sempre alcançam esse público que, sem trabalho e renda, acabam por adentrar em contextos de mendicância e miséria. Embora não seja algo necessariamente presente em todas as sociedades antigas, o fato de que a cultura greco-romana influenciou todo o mundo ocidental até os tempos contemporâneos – seja juridicamente, filosoficamente ou eticamente – fez com que, em ampla medida, o Brasil seja um herdeiro dessa perspectiva de desprezo pela pessoa com NE. Isso faz com que também na história do país não se tenha focado tanto em dar voz e proteção legal à pessoa com NE (Silva, 2015).

Somente por volta da década de 1970 que se começou a pensar na pessoa com NE como um cidadão que necessita de cuidados e de aparatos para a sua inclusão social. A Declaração dos Direitos das Pessoas com NE, aprovada pela Organização das Nações Unidas no ano de 1975 apresentava garantias e propostas para que essa inclusão fosse efetividade. Essa declaração não tinha somente o apontamento de trazer melhorias para as condições de vida das pessoas com NE, mas também havia a proposta da diminuição dos estigmas e preconceitos presentes e reforçados socialmente (Teixeira & Guimaraes, 2016).

No Brasil, o grande marco legal foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A carta magna traz importantes apontamentos no que tange ao tratamento da saúde, à educação, ao trabalho e aos direitos civis da pessoa com NE, enfatizando-as como cidadãs que não podem ter nenhum prejuízo em relação ao seu direito dada à sua condição. Além da Constituição Federal, outros marcos legais podem ser apontados, como o próprio Estatuto da Pessoa com NE (Brasil, 2015).

Embora haja essa série de mecanismos legais e estatais para corrigir essa problemática do tratamento para com a pessoa com NE, devido a uma série de fatores, nem sempre os profissionais estão bem

instrumentalizados e gabaritados para promover o cuidado integral à pessoa com NE. Questões relacionadas a seus preconceitos pessoais, bem como a uma visão da profissão de forma separada acabam por promover ações que vão impactar profundamente nos cuidados à essa população (Araújo et al., 2018).

Isso se torna algo ainda mais problemático quando são apontados os números de pessoas com NE no país. Segundo Nogueira et al. (2016), no último censo realizado no país, cerca de 23,9% da população brasileira possuíam algum tipo de deficiência. Nos estudos, o número total é de 45.623.910 pessoas. Dentro das deficiências físicas e motoras, o número é de 13 milhões, 6,95% da população. Os autores demonstram que as mulheres apresentam mais deficiência física do que os homens, embora não haja necessariamente uma relação de causa e efeito.

Os autores supracitados colocam essa questão como uma evidente demanda social. Conforme Silva e Ferreira (2014), é papel da escola observar quais são as demandas sociais e procurar, de forma crítica, dar alguma resposta a elas. Assim, surge a seguinte pergunta problema que norteia esta pesquisa: quais as implicações da formação docente para inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais do ensino fundamental? Esse problema de pesquisa traz o questionamento sobre o próprio preconceito social que vive a pessoa com NE, o que tem sido feito no Brasil para mudar esses paradigmas e o porquê da necessidade de uma formação continuada do docente para enfrentar essa problemática. A partir disso, afunilar ao município de Monção, local do estudo.

Essa pesquisa nasce justamente a partir dessa perspectiva. As motivações pessoais de sua produção se constituem a partir da experiência de sala de aula e da própria formação do professor. Durante esse processo, pouco pode ser visto sobre a pessoa com NE, uma vez que a graduação é generalista e não é capaz de abarcar a todos os problemas do campo de atuação, sendo geralmente necessário uma formação continuada. A observação das dificuldades das pessoas do cotidiano, que sofrem mais pela forma com que são tratados do que pela deficiência em si, acabou por tornar essa dúvida uma motivação para a produção dessa pesquisa.

Assim, a exploração desse campo de atuação, bem como as discussões que podem ser geradas a partir dessa exploração podem auxiliar a inserção desse profissional nesse campo, bem como demonstrar a outros profissionais a sua importância no contexto. Para um cuidado integral à pessoa com NE necessário que haja um processo de formação continuada por parte do professor. Para que isso ocorra, é importante o conhecimento sobre os papéis e responsabilidades do profissional da educação.

Logo, a pesquisa tem uma grande importância profissional e acadêmica, que também justifica a sua produção. O profissional da educação não atua somente com um viés pedagógico. Na medida em que é também responsável pela orientação, esclarecimento, a desconstrução social e a crítica, suas atribuições vão para além da sala de aula. A sociedade tem o direito e o dever de compreender a

função desse profissional, bem como as suas possibilidades de atuação. Portanto, esse estudo se justifica também no sentido de demonstrar à sociedade como um todo a função desse profissional.

Esta pesquisa se estrutura, portanto, a partir desta apresentação e contextualização do tema, seguida dos objetivos da pesquisa. No primeiro capítulo, foi apresentado e discutido um pouco sobre o conceito da deficiência. Como todo conceito parte de uma perspectiva social, foi discutido um pouco sobre a história do tratamento da pessoa com NE no mundo. Depois disso, foi focado na sociedade brasileira, trazendo um pouco da história até a atualidade, apontando dados estatísticos e epidemiológicos, bem como os avanços alcançados no país.

A partir disso, a escrita do segundo capítulo se focou em discutir sobre os paradigmas da formação do professor para a inclusão da pessoa com NE. Para tanto, foi demonstrada uma breve história da educação no Brasil, os marcos legais relacionados à inclusão das chamadas minorias sociais, bem como o que subsidia a formação do professor para a inclusão da pessoa com NE nesse contexto.

O terceiro capítulo discute sobre o método utilizado nesta pesquisa, e foi seguido por um capítulo que apresenta os principais resultados da mesma e as discussões que se sucederam. Por último, foram feitas algumas considerações finais, seguidas das referências utilizadas na pesquisa.

1 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DA INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

1 Contexto sócio histórico da inclusão da pessoa com Necessidades específicas

Para início dessa discussão, é importante que seja feito um recorte dos conceitos e contextos que se relacionam à compreensão do que é a deficiência no Brasil. Esse recorte aponta para uma realidade que não somente é deficitária, mas, também, é de difícil mudança. Isso aponta para a necessidade de que alguma mudança parta do contexto educacional, que é a base da sociedade.

Primeiramente, quando se fala sobre o conceito de deficiência no Brasil, oficialmente, segundo o que é estabelecido na letra do Estatuto da Pessoa com Necessidades específicas:

Art. 2º Considera-se pessoa com Deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Nogueira et al. (2016) ressaltam que a definição de deficiência, por mais que a lei traga de forma fechada, ainda é desafiadora porque congrega elementos complexos, questionáveis, multidimensionais, dinâmicos e demarcam um processo histórico-cultural e social determinado. Esses elementos reforçam as representações sociais que são criadas acerca de um determinado fenômeno e que, em muitos casos, acabam por reproduzir formas de violência e segregação.

Dessa forma, o próprio conceito de deficiência não pode ser considerado sem que se haja uma observação a partir de determinada cultura. Conceber a deficiência a partir de uma compreensão puramente biomédica é fechar o conceito e desconsiderar lutas e preconceitos que se dão de formas diferentes para pessoas diferentes com diferentes formas de deficiência. É resumir o sujeito à sua limitação (Holanda et al., 2015).

Ainda segundo os autores, esse conceito em si, embora se tratando de uma mesma sociedade, foi concebido de formas bastante diversificadas no Brasil. Até mesmo questões relacionadas à forma com que se referência à pessoa com deficiência sofreu variações, entre formas mais preconceituosas para formas mais inclusivas. Desde questões que aparentemente são simples, como deixar de se dirigir ao sujeito como “deficiente” e usar o termo “pessoa com deficiência” faz muita diferença.

Isso pode ser explicado a partir da noção de que a sociedade também sofre variações temporais. Variações estas que apontam para compreensões que se organizam e desorganizam conforme o que as pessoas compreendem de determinado fenômeno. Ou seja: aquela sociedade que denominava a pessoa com NE de “deficiente” apresentava uma perspectiva outra que segregava o sujeito. Hoje essa compreensão evoluiu em um sentido mais agregador (Holanda et al., 2015).

Para efeito desse trabalho, esse conceito trazido a partir do Estatuto da Pessoa com NE será o utilizado. Embora se apresente hoje como algo fechado, logicamente é fruto de diferentes discussões e concepções históricas como discutem Nogueira et al. (2016). Ou seja, compreenderemos a pessoa para

além de sua deficiência – embora considerando essa deficiência como algo que esbarra em uma série de barreiras físicas e atitudinais da sociedade.

Como foi dito, o contexto cultural que vai influenciar nessas demandas sociais nasce de um forte histórico de violências, segregação e marginalização da pessoa com NE. Há, portanto, uma série de barreiras que tanto existem quanto são impostas para o sujeito, de forma que qualquer limitação se torna aprofundada a partir disso. A deficiência, por outro lado, é algo que existe desde os primórdios da humanidade.

Segundo Silva (2015), anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade. Ou seja, desde os primórdios da humanidade, não era incomum que houvesse algum membro dos clãs primitivos que teriam alguma incapacidade sobretudo física e sensorial.

Ainda segundo a autora, as deficiências físicas e sensoriais tinham uma preponderância porque qualquer forma de deficiência mental ou intelectual nem sempre eram percebidas. Assim, há uma discussão sobre se haveria, de fato, uma deficiência nesse sentido, uma vez que a compreensão de limitação parte de uma visão de normalidade que deve ser, sobretudo, problematizada devido aos seus efeitos higienistas nas representações sociais (Silva, 2015).

Ainda segundo a autora, em sua obra clássica sobre a pessoa deficiente na história do mundo, destaca que infanticídio era uma prática bem comum na Grécia Antiga, por exemplo, além de várias sociedades antigas. Existia uma lei que declarava a proibição de recém-nascido de crescerem com deficiência, pois para eles era declarado que tais indivíduos não seriam capazes de se manterem quando adultos, pós sua deficiência não permitiria.

Voltando um pouco, ainda com referência na citada obra, o homem primitivo era nômade, e desse modo não havia cultura de plantio ou mesmo de agricultura. Assim, a força física e o vigor para a fuga de perigos que aparecessem eram atributos absolutamente indispensáveis para a sobrevivência não somente do sujeito, mas também de sua tribo. Além disso, somente quem conseguisse caçar conseguiria também se alimentar.

Silva (2015) argumenta, portanto, que mesmo com o advento do sedentarismo que só foi possível a partir da domesticação de animais para o consumo e na criação de comunidades a partir da agricultura sustentada, ainda havia uma referência muito clara ao vigor físico. A pessoa com NE era colocada como alguém que estava a margem porque, de certa forma, era vista como uma pessoa a ser sustentada.

Ou seja, mesmo que a força para a caça e para a fuga não fosse algo de grande necessidade nas sociedades primitivas sedentárias, havia mesmo assim uma compreensão de que só poderia participar da vida em comunidade aqueles que poderiam sobreviver sozinhos. A aptidão para a vida ainda

apontava para o vigor físico, de forma que aqueles que precisassem de auxílio eram vistos como pessoas dispensáveis.

Para Marchese (2012), essa lógica se assentava na compreensão bastante primitiva do que pode ser considerado como normal ou anormal. Esses dois conceitos não são trazidos de civilizações mais desenvolvidas, mas acompanham a humanidade desde seus primórdios, e influencia as sociedades que se desenvolveram posteriormente. A Grécia Antiga, tida como o berço do pensamento filosófico ocidental abrigou uma compreensão da deficiência bastante pejorativa, por exemplo.

Segundo o autor, na Grécia Antiga, a pessoa que portava alguma deficiência era conceituada como “monstro”, como “anormal” e outros termos que agrediam a sua integridade. Mais do que isso, havia uma compreensão de que, de fato, a pessoa com NE era alguém que não merecia prestígio social, uma vez que a compreensão do valor do sujeito estava altamente vinculada com a beleza que, por sua vez, apontava para a simetria. Alguém “assimétrico” era tido como alguém desprezível.

Silva (2015) acrescenta, ainda, que a referência à Grécia Antiga é bastante usual na grande maioria das obras antigas. Por esse motivo, os assuntos que remetem à questão da saúde em todas as suas dimensões sempre apontam para essa cultura. Logicamente que isso perpassa o caso, por exemplo, o que era considerado como perfeito, saudável e fisicamente adequado para aquilo que era considerado como forma de desajuste, de desadequação, de doença e de pernicioso.

Logo, segundo a autora, a pessoa com NE era considerada como uma pessoa que traria maldições e pestes para aquele que cruzasse seu caminho. Por esse motivo, geralmente a pessoa com NE era ou morta nos primórdios de sua vida, ou seja, próximo ao seu nascimento, ou era jogada à mendicância e tiraria o seu sustento para sobreviver a base da ajuda alheia – que, diga-se de passagem, muitas vezes era algo também negado.

Marchese (2012) acrescenta que essa sociedade tratava a pessoa com NE como a maior escória social devido à própria filosofia grega que, em certo período pós aristotélico, passou a dar grande importância para a perfeição corporal e física. Mas isso não se restringia a Atenas, a cidade-estado mais ligada ao conhecimento filosófico. Outros exemplos como o de Esparta demonstram uma lógica também bastante aproximada da questão.

Carvalho-Freitas e Marques (2017) coloca que em Esparta, a criança que nascia com alguma deficiência não simplesmente era tida como uma pessoa à margem da sociedade, mas era considerada como sub-humana. Isso não só legitimava a prática do infanticídio, mas também da eliminação através de várias barbáries em forma de tortura – mesmo que o sujeito ainda fosse recém-nascido. A deficiência física e visível era a mais estigmatizada.

Em geral, mesmo aquelas pessoas que adquiriram alguma deficiência no decorrer de sua vida eram dispensadas de suas obrigações e de seus direitos como cidadãos na democracia grega. Além disso, as

mulheres não conseguiam se casar – algo que era tido como o grande alvo de vida da mulher grega – e o homem não conseguia ir para a guerra. Logo, as suas funções sociais tidas como naturais lhes eram negadas, assim a pessoa não teria condições de subsistência a menos que mendigasse (Carvalho-Freitas & Marques, 2017).

Sobre o infanticídio, segundo Silva (2015), existia uma lei na Grécia Antiga que pode dar um bom exemplo da forma que eram tratadas as pessoas com deficiência nesta civilização. A lei em questão proibia que o sujeito que nascesse com deficiência fosse deixado vivo. A noção é de que haveria, na vida adulta, uma grande dificuldade de esse sujeito se manter de forma independente, causando algum tipo de constrangimento ou desconforto a outras pessoas ou mesmo ao grupo social que o circundava.

Carvalho-Freitas e Marques (2017) discutem que essa lei era tida como um tratado de misericórdia para com a pessoa com NE, porque impediria que o sujeito sofresse em sua vida posterior. Assim, a sua morte garantiria que ele não teria o seu espírito corrompido e não achasse seu corpo em sofrimento. Era, portanto, visto como um favor, e não como uma crueldade ou mesmo como uma ação de violência contra a pessoa que nasce com deficiência.

Mena (2015) discute que essa lógica era disseminada na época e que, devido a isso, é muito importante que não observamos com anacronismo. A pessoa com NE era considerada como um indivíduo nocivo à comunidade, e o ato de sufocar as crianças pequenas era visto como um exercício, portanto, de razão, e não havia nenhum tipo de conotação colérica nesse tipo de atitude para com a criança com NE.

Carvalho-Freitas e Marques (2017) reforçam que observar a questão grega por trás da compreensão acerca da deficiência é de suma importância na sociedade atual porque, a partir disso, podemos compreender o que reforça o nosso próprio preconceito. Embora não haja um tratamento tão agressivo e violento contra essas populações, ainda assim podemos discutir que o tratamento dispensado para a pessoa com NE perpassa por um processo de apagamento.

Logo, as cidades, avenidas, bairros, parques, instituições públicas e privadas, calçadas e demais meios não são pensados para pessoas com NE. O acesso ao direito de ir e vir é diariamente violado, de forma que essa estrutura grega de apagamento é transportada para os dias atuais, quando as autoridades sociopolíticas enxergam a pessoa com NE em países como o Brasil como um estorvo, como um problema a se resolver.

Por esse motivo, reforçamos aqui a necessidade de uma educação que não somente faça compreender o problema, mas refletir criticamente sobre ele. Caso contrário, a sociedade está fadada a repetir, reproduzir e reforçar todas as formas de violência e preconceito de sua herança histórico-cultural.

Refletir criticamente é buscar contornar o problema, de forma a compreender o processo de luta em defesa da pessoa com NE como algo não somente abrangente, mas urgente.

Voltando para uma compreensão sócio-histórica do problema, pode-se citar que, muito embora a sociedade da Grécia Antiga seja considerada como o berço da cultura ocidental, ela não é a única. É importante citar que uma outra civilização que influenciou a construção cultural do mundo inteiro – a civilização egípcia – observava a deficiência de uma forma bastante diferente do que foi dito até aqui neste trabalho.

Segundo Gugel (2015), os egípcios tinham uma atitude de compaixão para com as pessoas com NE, de forma que o sujeito que portava alguma limitação era cuidado de uma maneira especial, não havendo uma violência por parte das pessoas e nem do Estado – pelo menos de uma forma tão clara quanto nas outras sociedades antigas. Assim, a pessoa com NE era integrada à sociedade de uma forma mais contributiva para seu bem-estar como cidadão.

Ainda segundo o autor citado, as pessoas com NE no Egito recebiam uma certa assistência das comunidades em seus entornos e do poder faraônico. Eram socialmente tratadas de forma caridosa e com bastante afeto, de forma a oportunizar a vida de trabalho como forma de sustento. Ou seja, o trabalho lhes era dado conforme suas capacidades e possibilidades, e suas limitações eram, assim, trabalhadas de uma melhor forma.

Conforme Gugel (2015, p. 02):

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos.

Por outro lado, segundo Teixeira e Guimarães (2016), a cultura judaica também reforçava grande parte dos preconceitos para com a pessoa com NE. As limitações do sujeito tinham uma conotação religiosa, e eram vistas como formas de castigo divino pelos pecados tanto da pessoa quanto de seus pais e avós. Ou seja, o sujeito era tratado não somente como a escória, mas uma escória que merecia o estado atual.

Além disso, a pessoa com NE era vista como alguém que era má, possuída por alguma entidade demoníaca ou que sofria de um designo divino. Não eram feitas nenhum tipo de intervenção para melhorar a vida dessa pessoa, de forma que tanto a deficiência física quanto a sensorial eram quase que uma clara sentença de que o sujeito passaria o resto da vida pedindo esmolas nos templos e nos salões de reunião religiosa (Teixeira & Guimarães, 2016).

Ou seja, em linhas gerais, essas três civilizações que, de maneira bastante profunda, influenciaram a cultura ocidental como um todo apresentam uma lógica que não se baseava mais na sobrevivência através da força física e da necessidade de sobrevivência. Essa posição primitiva do lugar a outras concepções – algumas profundamente violentas e outras que consideravam o sujeito como alguém que precisava de auxílio – embora estas eram muito raras.

Ou seja, a cultura grega aponta para uma segregação com base moral. Os indivíduos com NE eram vistos como pessoas que não poderiam ter uma vida independente e que, posteriormente, trariam algum tipo de problema. O Egito antigo foge um pouco dessa regra que era quase que geral na antiguidade, mas a cultura judaica aponta para uma segregação com base religiosa, já que a pessoa com NE seria, de certa forma, impura espiritualmente.

Nunes, Saia e Tavares (2015) demonstram essa questão de forma bastante enfática. Os autores dizem que, no curso da história – principalmente da antiguidade, o tratamento que era dado à pessoa com NE tinha uma fortíssima influência da cultura e das instituições religiosas. Não havia como diferenciar o que era uma compreensão cultural e uma compreensão religiosa porque todas as duas dimensões estavam profundamente imbricadas em si.

Os autores exemplificam demonstrando que a Bíblia sagrada, por exemplo, possui referência a pessoas cegas, leprosas e deficientes físicos como pedintes ou rejeitados pela comunidade. Na literatura antiga, a pessoa com deficiência intelectual, quando bem tratada, possuía a ocupação de bobo da corte ou de palhaço para a diversão dos nobres senhores, familiares e seus hospedes. Ambos os casos, o sujeito estaria à margem (Nunes, Saia, & Tavares, 2015).

Ainda segundo os autores, entre os chamados povos primitivos, o tratamento que era destinado às pessoas com NE assumia dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considera-los como uma forma grave de empecilho à sobrevivência do grupo, e outros os protegiam como forma de gratidão. Gratidão esta que era dada tanto aos deuses ou aos esforços daqueles que se mutilavam nas guerras. Na Roma Antiga, porém, a forma da segregação tinha uma conotação estética, o que a diferenciava das outras culturas antigas. A cultura romana é um exemplo de como uma civilização pode influenciar a outra. Silva (2015) aponta que a civilização grega também tinha um aporte na beleza física, mas em um sentido de perfeição relacionada aos ganhos relacionados à cultura e à guerra. Os romanos herdaram esse ponto, mas a perspectiva da perfeição era relacionada estritamente à beleza.

O homem romano tinha uma preocupação com o que era considerado belo, com a perfeição do corpo e com a estatura física. O afeiçoamento físico era visto como um afeiçoamento mental e, dessa forma, era virtuoso aquele que era, também, belo por fora. O sujeito que possui deficiência era visto como alguém feio e repugnante devido as suas imperfeições físicas e limitações. Logo, estavam associados ao vício e às emoções humanas mais baixas.

A questão da beleza era tão importante que as leis romanas eram voltadas para esse contexto. Os cidadãos de Roma tinham o direito garantido do abandono ou do parricídio caso o filho fosse considerado feio. Ou seja, as pessoas com NE que eram tidas como fora da estética que era preconizada pelo povo romano geralmente tinha sua vida interrompida por uma questão puramente estética pelos próprios pais (Silva, 2015).

Outras formas de cultura na história apontam para essa trágica realidade da segregação da pessoa com NE como algo bastante frequente na história humana. Segundo autores como Teixeira e Guimarães (2016, p. 184) demonstram que:

Os índios Masai matavam suas crianças deficientes e a tribo Azand as amava diferentemente dos outros filhos. Na África oriental, os Chagga usavam o seu povo excepcional para afastar o mal; no Sultão, os Jukun achavam que essas pessoas eram o espírito do mal e as abandonavam até à morte. Na Malásia, os Sem Ang consideravam as pessoas deficientes como sábias e elas tinham o encargo de resolução das disputas tribais.

O autor demonstra ainda que, durante a maior parte da Idade Média, os processos de segregação à pessoa com NE era uma máxima social. Isso tudo era baseado no pensamento de que a pessoa com NE possuía entraves para a convivência social, ou mesmo eram fruto de maldições. Isso tudo apontava para uma ideia de vulnerabilidade, e mesmo de marginalidade, e remete ao que era compreendido a partir da leitura da sociedade judaica.

Porém, ao contrário do que era preconizado na Roma Antiga, lógica do abandono passou a ser condenada, e as pessoas com NE começaram a ser abrigadas em asilos e conventos, sobretudo sobre a jurisdição eclesiástica. Logo, havia uma compreensão maior da necessidade de assistência para com essas pessoas. Mas tratava-se de uma assistência que desconsiderava o sujeito, e o resumia somente à sua deficiência (Silva, 2015).

Ou seja, mesmo com essa mudança em relação ao que ocorria na idade antiga, o indivíduo com deficiência era ainda visto como alguém sendo castigado por uma espécie de ira divina e que, portanto, eram frequentemente alvos de preconceitos e diversas formas de hostilidade pela sociedade em geral. Hostilidades essas que, mesmo nos lugares em que havia algum cuidado, eram mascaradas por serviços subalternos e de grande degradação física e moral (Silva, 2015).

Nunes, Saia e Tavares (2015) argumentam que isso já demonstrava uma certa evolução da forma de se tratar da pessoa com NE. Mesmo que as pessoas, de uma forma geral, ainda se restringissem ao pensamento de que havia um processo de castigo divino ou penitência do indivíduo, ainda assim o assassinato ou mesmo abandono eram consideradas atitudes anticristãs e, por isso, havia essa lógica de acolhimento da pessoa com NE nesse período.

Essa lógica da deficiência como um processo de castigo divino influenciou sobremodo diversas culturas do mundo ocidental. Foi somente com o advento da Revolução Francesa e com a concepção das ideias de capitalismo e divisão de trabalho que houve uma lógica sanitária da deficiência. A lógica sanitária dizia respeito a uma repartição da sociedade entre pessoas que eram “limpas” e pessoas que eram “sujas”. Estas deveriam ser segregadas.

As pessoas com NE, portanto, eram mantidos em conventos, asilos e hospícios, em geral com o auxílio direto do Estado para a sua manutenção, institucionalização e vinculação. Isso ocorria porque o sujeito era tido como alguém que não poderia contribuir com o crescimento dos burgos e, posteriormente, das grandes cidades. Por outro lado, foi também durante esse período que vários avanços ergonômicos foram trazidos para essas populações.

Como cita Teixeira e Guimaraes (2016, p. 184):

Na Idade Média, já sob a influência do Cristianismo, os senhores feudais amparavam os deficientes e os doentes, em casas de assistência, alternando a concepção de deficiência, ora como noções teológicas de possessão pelo demônio e muitas vezes queimando-os como bruxos, ora como desígnios divinos. Já no século XVIII, nos tempos da colonização do Brasil, acreditava-se também que a deficiência era uma advertência divina. Sentindo-se irado, Deus afligia os corpos com mazelas na expectativa de que os filhos se redimissem dos pecados, salvando suas almas. Os pregadores, padres e alguns médicos dessa época enfocavam-na com remédio salutar para o desregramento do espírito. Nessa perspectiva, a deficiência, que era só percebida como uma doença incurável, só dissolvida pelos milagres, era um justo castigo pelas infrações, infidelidade ou regressões de algum membro da família.

Baseado na premissa levantada por Teixeira e Guimarães (2016), é bastante perceptível que a forma com que se tratava a pessoa com NE no Brasil colonial seguiu uma lógica bastante parecida com a lógica medieval. Há, portanto, uma importante lógica de uma herança sócio-histórica ou de uma influência cultural. A tentativa de criar justificativas para a segregação era típica tanto da cultura greco-romana, quanto da cultura judaico-cristã.

Com o crescimento e amadurecimento das relações comerciais e mercadológicas, as pequenas cidades, ou os chamados burgos, começaram a se desenvolver e a transformar-se em médios e grandes centros urbanos. Com o estabelecimento de novas demandas para produtos que não se conseguia mais produzir na quantidade suficiente para suprir essa demanda, havia a necessidade do investimento para novas tecnologias. Isso fez com que fossem produzidas as primeiras máquinas a vapor, culminando na chamada Revolução Industrial (Adami et al., 2016).

Com o advento da Revolução Industrial, o homem passou a ser visto como força de trabalho. Tudo o que o capitalista – agora o novo detentor do poder tomado das mãos da nobreza e da igreja –, de certa forma, disponibilizava para o homem estava baseada nessa força de trabalho, nessa necessidade de

produção. Isso começou a se dar de forma tão intensa que até mesmo crianças eram levadas para as grandes fábricas como mão de obra. Quando esse trabalhador não era mais conveniente, ou representava algum tipo de prejuízo, logo ele era substituído por outro (Adami et al., 2016).

O trabalhador passou a ser retirado do campo para habitar nos Centros Urbanos, mais próximo ao trabalho. Sob a égide da ideologia liberal, o homem virtuoso era o homem que conseguia prosperar financeiramente. Segundo Adami et al. (2016), aqueles que não eram vistos como úteis para essa lógica, sobretudo pessoas idosas e pessoas com NE. Ainda segundo o autor, isso reverbera até os dias de hoje, principalmente com a escassez de possibilidades de alocações profissionais por parte de pessoas com NE.

Essas ideias do passado de certa forma ainda refletem no presente e podem ser observadas no dia a dia dessas pessoas ainda hoje. Segundo o site do Governo Federal do Brasil (2016), estima-se que o país possua um número aproximado de 45 milhões de Pessoas com NE. Isso corresponde em média a 21% da população total do país.

Barrozo et al. (2014) discute que, mesmo havendo uma parcela considerável da população que possui algum tipo de deficiência, há um grande estigma social. As pessoas com NE, de uma forma geral, possuem limitações que extrapolam as que são causadas pela própria deficiência e adentram a questões de preconceito, intolerância, falta de acessibilidade, falta de oportunidade e mesmo descaso do poder público segundo Barrozo et al. (2014).

Os autores afirmam ainda que, dentre as principais demandas das pessoas com NE, a simples garantia de seu direito à cultura, lazer, esporte, educação e o trabalho se sobressaem. Em sua pesquisa, fica claro que há um processo de segregação que envolve todos esses parâmetros, incluindo também o acesso à saúde integral.

Em linhas gerais, o que pode ser apontado é que o direito ao acesso da pessoa com NE é subtraído das mais variadas formas. Desde familiares e a comunidade que estigmatizam e acabam por produzir processos de violência com a pessoa com deficiência mental, até a simples perda de uma vaga no estacionamento por parte de uma pessoa que não é deficiente.

Dessa forma, há uma enfática necessidade de se combater as formas de discriminação, preconceito e dar aspectos que possibilitem a inserção e inclusão da pessoa com NE na sociedade de uma forma mais democrática. Dessa forma, Othero e Ayres (2014) demonstram que essas possibilidades são tornadas reais a partir de políticas públicas que não somente integrem e incluam esses sujeitos, mas que também auxiliem no processo pedagógico da população acerca de seus direitos.

Os autores supracitados discutem que, para isso, é estabelecido o princípio da integralidade. Trata-se de um princípio posto como um norte para a apreensão das demandas e necessidades dos sujeitos atendidos, independente do aspecto ou área em que esteja inserido. Dessa forma, preconizam que há

uma íntima relação com a inserção do sujeito na sociedade e sua percepção enquanto cidadão de direito e o princípio da integralidade (Othero & Ayres, 2014).

2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

2 A função social da escola

Como pode ser percebido, é necessário que a escola se estabeleça sempre no sentido de produzir uma ruptura com um processo que muitas vezes é segregatório e preconceituoso contra sujeito, principalmente aquele que se encontra nos estágios iniciais de desenvolvimento. Kuhlmann Júnior (1998) discute que a infância e a adolescência são fases da vida que trazem inúmeras e rápidas

modificações em seu entorno, e essas modificações sofrem influências que são biológicas e cognitivas, mas também são sociais, culturais e históricas.

Para o autor, a historicidade da infância e da adolescência foi algo que se modificou de forma bastante enfática em muitas sociedades ao longo do curso da civilização humana. Logo, tratar essas duas fases como algo que é estático é um erro, uma vez que cada cultura compreende papéis distintos a elas, e isso é sobretudo plástico. Isso implica que pensar as crianças e os adolescentes como se pensava no início do século passado, por exemplo, ou mesmo há décadas atrás, é reduzir a experiência dessa etapa da vida, e engessar o próprio desenvolvimento do ser humano.

Isso não implica, no entanto, deixar o seu desenvolvimento à revelia, como se fosse possível que isso ocorresse de forma isolada, mas também demonstra que não é a partir de uma perspectiva estática que se conduzirá os sujeitos nessa fase do desenvolvimento a uma melhoria em suas capacidades como indivíduo. A compreensão sobre a infância e adolescência é tão diversificada na história porque leva em consideração a influência da cultura que, por sua vez, influencia no próprio desenvolvimento (Kuhlmann Júnior, 1998).

Nesse sentido, Quiroga e Vitalle (2013) demonstram que o desenvolvimento humano precisa ser apreendido através de três fatores que se confluem entre si: o fator biológico, o fator psicológico e o fator social. Sobre o primeiro e o segundo, há uma longa literatura que trata da temática, apontando para as modificações corporais, desenvolvimento sexual, crescimento estrutural, mudança nas operações de pensamento lógico e abstrato, evolução cognitiva e formas de lidar com problemas.

Logo, a escola precisa compreender o sujeito para além de seus aspectos puramente físicos ou puramente psicológicos. Isso implica em uma visão que integra o aluno e não o segrega conforme uma NE, seja ela qual for. A lógica da segregação é também a lógica da individualização, da medicalização, da biologização de uma compreensão do ambiente educacional como sendo algo propriamente relacionado à aquisição de conhecimentos, e não a aprendizagem para a cidadania da pessoa.

Porém, muitas áreas do conhecimento negligenciam o desenvolvimento social. A família é um grupo de suma importância para esse desenvolvimento, uma vez que se trata do primeiro grupo social de inserção do indivíduo. A sua função está tanto em subsidiar o desenvolvimento físico da criança e do adolescente, como proporcionar um ambiente para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e emocional (Stengel, 2011).

Mas a escola é que possui um importantíssimo ambiente para que o sujeito tenha contato com o outro, com o diferente, com o avesso, com outras perspectivas e outros desdobramentos culturais e sociais. Por esse motivo, ela promove um processo de desalienação do sujeito ao conforto do seio familiar e a coloca em contato com aquilo que a confronta, com aquilo que será de suma importância para a sua vida em sociedade (Quiroga & Vitalle, 2013).

É na confluência desses dois principais grupos sociais que o sujeito se desenvolve como pessoa. Segundo Bock (1998, p. 57):

Todos os elementos internos, do mundo psicológico, são forjados nessas relações. No conjunto social, através fundamentalmente de mediações como a linguagem, o homem vai desenvolvendo sua consciência, sua forma de significar o mundo; este conjunto psicológico de significações — sentidos pessoais — orienta o homem nas suas ações.

Dessa forma, a escola é importante não somente para o aspecto cognitivo, em uma faceta bancária de apreensão de conteúdo e de demonstração do que foi apreendido. Portanto, precisa se estabelecer longe da lógica de uma régua que procura equiparar as pessoas, mas observa-las em suas diferenças, e sobretudo em sua interação. É nessa interação que, segundo Pereira e Inglez-Mazzarella (2009) faz da escola um ambiente legitimador da cultura e de suas mudanças.

O que está em jogo, na escola, é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade. Ela é um espaço social, onde a criança e o jovem têm contato com outras pessoas em outras perspectivas e situações. É um espaço relacional e multicultural, de fusão de diversidades e de contato com o outros. Antes mesmo de se constituir como uma biblioteca do saber, a escola é um “espaço sócio-cultural” (Dayrell, 2001).

Fica claro, a partir da perspectiva exposta, que a escola deve sempre ser posta como um ambiente em que há uma lógica da interação entre indivíduo e do desenvolvimento do sujeito em sociedade, para além da mera relação de aprendizagem. Nesse interim, Dessen e Polonia (2007) discutem como a escola é importante para a inclusão. Segundo os autores, juntamente com a família, a escola é um ambiente que permite o desenvolvimento do indivíduo a partir do seu contato com a alteridade, e isso pode ser adoeceador a depender do tipo de relação em que ele está assujeitado, mas também pode se tornar um potencializador de qualidade de vida.

Carvalho (2004) discute que essas relações trazem o contexto social do indivíduo. Dessa forma, é muito comum se observar na escola processos de preconceito e de estigmatização, bem como de violência e fenômenos outros como o bullying que potencializam abandono, evasão e repetências. Ou seja, o contexto do fracasso escolar tem a ver com o tipo de relação que a escola possibilita a determinado sujeito ou grupo.

A partir disso, os autores consideram a necessidade de estabelecer um discurso escolar que priorize também a inclusão dos alunos com NE, a partir de sua relação com a alteridade. Estanislau e Bressan (2014) discutem que não pensar em inclusão quando o assunto é o contexto escolar é contribuir, necessariamente, para uma educação que adocece e para relações que desumanizam. Uma vez colocada como pauta escolar, a temática pode auxiliar a superar situações adversas relacionadas à

falta de aquisição de saber por processos outros, como exclusão social, estigmatização e ensino de preconceito, meritocracia e desrespeito.

Os autores pontuam também a necessidade de uma interação profissional com o aluno que intensifique a qualidade das relações interpessoais através de ações continuadas de intervenção para a inclusão. Essas intervenções precisam ser consideradas desde os estágios mais básicos da Educação Infantil, investindo sempre em componentes socioemocionais – como abertura ao novo, engajamento com o outro, amabilidade e estabilidade emocional –, além de dar ao aluno subsídios para tornar-se consciente de suas próprias atitudes e discursos.

Esse processo envolve o combate a esses problemas ao dar espaço de escuta dos alunos e possibilitar seu envolvimento e empoderamento como atores escolares. A inserção do aluno como participante da construção de uma escola mais democrática aponta para uma perspectiva dos alunos como cidadãos, e cria um ambiente de aprendizagem mais igualitário e que leve em consideração a qualidade de vida dele. Consequentemente, a escola se torna um ambiente que promove a saúde mental e a melhoria de vida através tanto das interações sociais como do próprio processo de ensino-aprendizagem.

É necessário, portanto, se questionar o que de fato faz um professor em uma escola, e a serviço de que ele presta seus afazeres. Seria somente para dar aula, ou algo mais amplo precisa se desenrolar nesse processo? Nesse sentido, é preciso demonstrar a compreensão de Lopes, Gesser e Oltramari (2014) de que a formação do professor tem evoluído no sentido de construir uma proposta inclusiva que prioriza não a adequação do sujeito ao sistema, mas o seu bem-estar e sua saúde.

Martínez (2003) aponta para uma outra perspectiva da formação do docente que, em sua origem e em seu âmago produza um processo de adequação da escola à diferença, compreendendo a relação das pessoas que compõem essa escola como uma relação complexa e estimulando o debate sobre a inclusão e sobre a qualidade de vida. Para o autor, esse ponto de vista é caracterizado por um profissional que contribua para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade” (Martinez, 2003, p. 107).

Para o autor, o professor não é um técnico, mas alguém que – abstraindo-se de uma necessidade tecnicista de empregar o seu saber através do processo de poder que lhe é atribuído – deve preconizar uma escola feita por cada um dos seus atores sociais e focada na demanda deles. Nesse sentido, o aluno entra como peça principal para essa construção, uma vez que esse grupo social atravessa o seu desenvolvimento como sujeito em uma sociedade permeada por uma determinada construção cultural.

3 OBJETIVOS

3 Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Discutir sobre a importância da formação docente na inclusão da pessoa com NE no contexto escolar nas séries iniciais do município de Monção, Maranhão, Brasil.

3.2 Objetivos Específicos

Identificar, a partir da fala dos professores:

- Sua compreensão sobre o que é a educação inclusiva;

- Critérios para avaliar a importância da formação docente para a educação inclusiva;
- As dificuldades e possibilidades de intervenção frente a esta problemática.

4 MÉTODO

4 Método

A presente dissertação adota um desenho do tipo pesquisa-ação, de cunho qualitativo do tipo descritivo-exploratório, com coorte transversal e amostra não-probabilística por conveniência. O referido estudo se divide em duas fases: na primeira fase ocorreu a coleta de dados individualmente; por conseguinte, após a análise dos dados, realizou-se uma intervenção e em seguida a coleta de dados após a intervenção.

4.1 Local

O estudo foi realizado de maio de 2020 a novembro de 2021 na cidade de Monção, localizada no estado do Maranhão (Brasil). O local de investigação fica a 243 km de distância da capital do estado (São Luís). Conforme aponta Almeida (2017), Monção – MA apresenta uma área de 1.239,913 km² e apresentava uma população estimada de 32.884 habitantes em 2016. Ainda segundo a autora, o município possui cerca de dois séculos e meio de existência, e apresenta alguns problemas sociopolíticos, como a educação.

4.2 Participantes

Participaram do estudo 7 professoras da educação básica do município de Monção – MA. Quanto a escolha do número de participantes e a garantia da fidedignidade do estudo em uma pesquisa qualificativa, Minayo (2017) ressalta que esta deve estar vinculada a dimensão do objeto que se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados.

4.3 Instrumentos

Foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), os quais continham questões referentes ao perfil das participantes, como a formação, o nível de ensino que atua, há quanto tempo leciona, a situação trabalhista, entre outras. Além disso, as entrevistas apresentaram questionamentos acerca da inclusão educacional, sobre a formação docente, e acerca da relação de ensino-aprendizagem com os alunos.

4.4 Procedimentos

Inicialmente foi realizado o contato com a Secretaria de Educação do Município, a fim de se obter a autorização institucional para a realização do estudo (Apêndice B). Em seguida, realizou-se o contato com o gestor da unidade escolar, a fim de apresentar o projeto de pesquisa e agendar a coleta de dados com as professoras.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, em uma sala reservada da escola, a fim de garantir o sigilo e a privacidade das informações. Antes da aplicação dos instrumentos foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice C) ao participante, sendo explicitado o caráter da pesquisa, seus riscos e benefícios, enfatizando-se o sigilo e o anonimato em relação aos dados apreendidos, os quais serão utilizados apenas para fins científicos, ficando a cargo do participante aceitar participar ou não, e que caso aceitasse participar poderia desistir a qualquer momento sem prejuízos. Ainda, o TCLE foi assinado em duas vias pela pesquisadora e pelas participantes, ficando uma das vias sob a posse de cada professora.

Vale destacar que as entrevistas foram gravadas por meio de um gravador de áudio e posteriormente transcritas integralmente em um arquivo do processador de textos Microsoft Word 2013. A realização das entrevistas durou cerca de 1 hora.

É importante mencionar que o presente estudo seguiu todas as recomendações éticas para a realização de pesquisas com seres humanos, conforme aponta a regulamentação brasileira, amparando-se nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil.

4.5 Análise de Dados

Os dados coletados por meio dos questionários sociodemográficos foram tabulados em um banco de dados do programa computacional IBM® SPSS® Statistics 25 e analisados por meio do mesmo, de modo que se obteve as médias, porcentagens, assim como outras estatísticas descritivas relacionadas aos dados.

Por outro lado, no que se refere aos dados textuais apreendidos por meio das entrevistas semiestruturadas, foram elaboradas linhas de comando com variáveis extraídas dos questionários sociodemográficos em um arquivo de texto do software LibreOffice© 6.3.3.

A linha de comando serve para que o programa consiga identificar cada participante e as variáveis descritivas vinculadas a cada respondente, de modo que o programa consegue relacionar os dados textuais das entrevistas a cada voluntário, o qual é codificado pela linha de comando (Salviati, 2017), possibilitando a análise das entrevistas pelo programa de computador IRaMuteQ versão 0.7 alpha 2, um software que permite realizar estatísticas a partir de dados em texto (Camargo & Justo, 2016).

Vale destacar que o programa dá a possibilidade de organizar o banco de dados textuais de dados de dois modos: o primeiro, para cada pergunta se constrói um corpus e se executa uma análise; e o segundo, agrupando as questões por blocos de sentido (temas), de modo que se constrói somente um corpus, contendo todas as perguntas divididas por eixos temáticos e realizando uma análise do material como um todo (Camargo & Justo, 2016). Tendo em vista a quantidade de perguntas no roteiro de entrevistas, o que inviabilizaria a execução de uma análise para cada pergunta, foi adotada a análise por eixo temático.

Portanto, para a elaboração do corpus textual, as entrevistas semiestruturadas foram ordenadas por temas, segundo a aproximação do conteúdo de cada pergunta, sendo assim: tema 1 – inclusão (questões 6, 8, 16, 20); tema 2 – formação (questões 7, 9, 13, 14); tema 3 – prática docente (questões 15, 18, 19), de modo que foram transcritas fielmente conforme cada linha de comando no mesmo arquivo de texto (.txt) do LibreOffice© 6.3.3 citado anteriormente.

Por conseguinte, o arquivo de texto que contém as linhas de comando e as entrevistas foi analisado mediante o software IRaMuteQ versão 0.7 alpha 2, o qual realizou a análise textual dos discursos dos respondentes por meio da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), também denominada de método de Reinert (Camargo & Justo, 2016).

O IRaMuteQ realiza testes de qui-quadrado (χ^2), visando verificar o grau de associação entre as formas linguísticas do corpus e as classes lexicais, o que permite produzir um dendrograma que representa

graficamente os diferentes conjuntos lexicais e suas palavras mais características. A interpretação sobre os resultados da CHD se sustenta na hipótese de que o uso de formas lexicais similares vincula-se a representações ou conceitos comuns (Reinert, 1987). Por essa razão, o método Reinert é frequentemente utilizado com o objetivo de identificar temáticas subjacentes a um conjunto de textos (SOUSA et al., 2020, p. 5).

Nesse sentido, a CHD se trata de uma estrutura gráfica que indica a relação entre os léxicos, ou seja, essa análise processa os dados textuais de modo que possam ser detectadas classes de léxicos, por conseguinte, é possível deduzir quais ideias o corpus textual tem como objetivo transmitir (Salviati, 2017).

5 RESULTADOS

5 Resultados

Participaram da primeira fase do estudo 7 professoras da educação básica do município de Monção – MA, com média de 9,14 anos de trabalho na localidade investigada. Dentre as respondentes, 42,85% possuem como formação o magistério, o mesmo quantitativo é constituído de pedagogas, e apenas 14,3% possuem formação em letras.

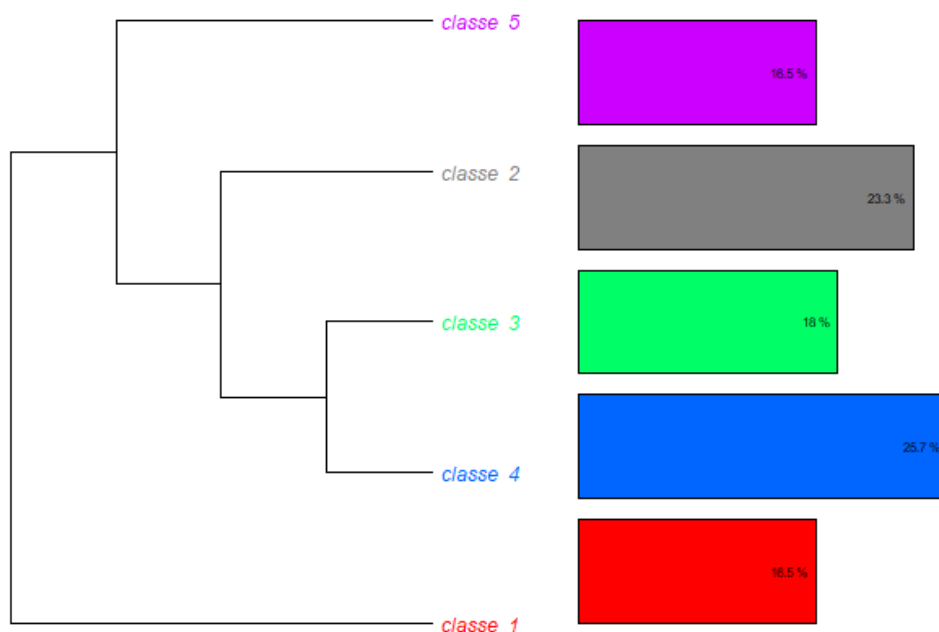
Em relação ao nível de ensino em que atuam, 14,3% atuam em creches, o mesmo percentil na educação infantil, o mesmo quantitativo atua tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental menor, enquanto 28,5% trabalha somente no ensino fundamental menor. Ainda, 14,3% atua tanto no ensino fundamental maior quanto no ensino médio, e a mesma porcentagem trabalha no ensino multisseriado.

Ademais, todas as participantes apresentam uma carga horária semanal de 20 horas, e 85,7% destas são concursadas, enquanto apenas 14,3% trabalham em regime de contrato trabalhista. Ainda, dentre as respondentes, 85,7% relatou não ter feito nenhum curso de formação voltado para a inclusão educacional. Além disso, 57,15% relatou não trabalhar com crianças com alguma NE ou com necessidades educacionais especiais. Outro dado importante é que 100% da amostra relata que a formação não foi suficiente para atender a essa demanda, e todas as professoras apontam que o professor do ensino regular não está preparado para lidar com os alunos com deficiência ou com NE. O *corpus* acerca da inclusão educacional, da formação e da prática docente foi constituído de 7 textos (entrevistas) e dividido em 78 segmentos de texto (ST), em que ocorreram 600 palavras distintas, com uma frequência de 2.607 e foram analisadas com média de 33,42 em termos de ocorrência por ST, sendo 56 segmentos (71,79%) considerados na CHD, os quais foram distribuídos em seis classes.

É importante salientar que a CHD para ser mais robusta, precisa de um aproveitamento mínimo de 75% dos ST, entretanto, alguns autores defendem a possibilidade de se considerar análises com no mínimo 70% de retenção (Camargo & Justo, 2016), o que significa que CHD realizada no presente estudo é satisfatória, e, portanto, se pode prosseguir com as análises.

Conforme se pode observar na Figura 1, o *corpus* principal se segmentou em quatro *subcorpus*. O primeiro, constituído pelas classes 1 e 5; o segundo, formado pela classe 6; o terceiro, representado pela classe 4; e o último, tomado pelas classes 2 e 3.

Figura 1 - Dendrograma do corpus textual sobre inclusão educacional, formação e prática docente



Fonte: Autores

Na tabela a seguir estão apontadas as seis classes em que o corpus se dividiu, com o título e a descrição de cada uma delas, o número de STs que a compõe, as variáveis correlacionadas e as palavras com maior associação com a classe relatada, considerando o coeficiente do teste de associação qui-quadrado (ver Tabela 1).

Classe	ST/Variáveis	Palavras	f	χ^2
Classe 1	8 ST = 14,29% Creche Tema: Prática docente	Sentir	6	33,33
		Excluir	4	25,85
		Atividade	4	12,0
		Físico	2	7,1
		Mesmo	4	6,57
		Acreditar	2	4,49
Classe 5	8 ST = 14,29% Tema: Inclusão educacional	Participar	6	33,33
		Ação	4	19,36
		Projeto	3	19,02
		Mais	3	12,97
		Sempre	4	9,72
		Escola	4	7,97
		Jogo	2	7,1
		Envolver	2	7,1
		Sim	4	6,57
		Incluir	3	5,33

Classe 6	11 ST = 19,56%	Sala	11	41,07	
		Aula	9	38,18	
		Ens. Fund. Maior e Ens. Médio	Dentro	4	12,67
		Leciona entre 6 e 10 anos	Ali	2	4,44
		Não trabalha com crianças deficientes ou com NE	Questão	2	4,44
	Pedagogia				
		Tema: Prática docente			
Classe 4	12 ST = 21,43%	Identificar	3	11,62	
		Apresentar	3	11,62	
		Ens. Fund. Menor	Maior	4	11,19
		Leciona entre 11 e 15 anos	Criança	4	11,19
		Trabalha com crianças deficientes ou com NE	Dificuldade	7	7,75
		Magistério	Transtorno	5	7,42
			Saber	6	7,4
			Aprender	3	4,85
		Tema: Inclusão educacional	Tentar	2	3,85
		Buscar	2	3,85	
		Grande	2	3,85	
		Conseguir	2	3,85	
Classe 2	9 ST = 16,07%	Como	5	14,92	
		Ficar	4	12,75	
	Tema: Formação	Formação	7	12,72	
		Difícil	4	10,0	
		Gente	8	8,49	
		Porque	4	7,97	
		Assim	4	6,4	
		Aparato	2	6,02	
Classe 3	8 ST = 14,29%	Falar	4	12,0	
		Muito	5	10,86	
	Tema: Formação	Formação	6	9,86	
		Importante	3	9,37	
		Professor	5	7,0	
		Educação	3	7,0	
		Também	2	4,49	

Tabela 1 - inclusão educacional, formação e prática docente

Fonte: Autores

Classe 1

A classe 1 trata sobre a prática docente em relação à inclusão escolar. Nesta classe se verifica que as professoras apesar de não possuírem uma formação voltada para a inclusão educacional adotam práticas de inclusão com os alunos. Além disso, as mesmas apontam sobre a importância de trabalhar com os demais alunos os aspectos voltados para a inclusão, afim de que os alunos inclusos sejam respeitados.

No entanto, as professoras apontam como limitação para a prática docente em relação à inclusão educacional a inadequação da escola para receber esses alunos, de modo que o espaço físico se apresenta como um limitador para as práticas inclusão educacional, como se pode verificar nas seguintes falas.

[...] sempre um jeitinho pra que o mesmo não se sentisse assim excluído, mesmo a gente não tendo essa formação pra preparar a receber esse aluno. Sim, na escola onde trabalho não é adequada pra receber alunos com deficiência. [...] estar conversando sempre com os outros alunos para que não venham a excluir esse colega e passar a eles que temos que cuidar um do outro, respeitar para que lá fora o aluno com deficiência ou alguma dificuldade não se sinta pior que os outros (Professora 3, magistério, leciona há 8 anos, educação infantil e ensino fundamental menor).

Particularmente, nunca tive nenhum estudo sobre o tema de inclusão. Não tenho nenhum [estudo sobre inclusão], mas trabalho com essa técnica de estar incluindo para não estar deixando que um participante fique fora, se sinta excluído (Professora 2, pedagogia, leciona há 12 anos, creche).

[...] As dificuldades principalmente em materiais didáticos. O espaço físico também, pois nós não temos o ambiente não é favorável e agradável para que o aluno se sinta à vontade para que a gente possa desenvolver nossas tarefas, nossas atividades (Professora 4, magistério, leciona há 12 anos, ensino fundamental menor).

Um dado interessante é que essa classe foi mais significativa entre as professoras que trabalham em creches. Tendo em vista o nível educacional, infere-se que as práticas de inclusão nesse nível escolar são pouco debatidas, até porque, geralmente, as crianças pequenas que apresentam alguma deficiência tendem a ter acompanhamento especializado nos anos escolares iniciais, sendo pouco comum destas serem incluídas em creches no ensino regular.

Classe 5

A classe 5 tem como temática principal a inclusão educacional. Na referida classe se observa que para as docentes participantes do estudo, a inclusão educacional é praticada na instituição de ensino, de

modo que quando há alguma atividade na escola todos os alunos participam. Desse modo, as professoras buscam incluir os alunos com alguma necessidade educacional específica nas ações promovidas na escola, objetivando a participação de todo o alunados nas atividades, conforme se pode evidenciar nas falas a seguir.

Nas nossas ações promovidas na escola, de fato todos os alunos participam. Sim, nas apresentações que costumamos fazer nas nossas ações, nos projetos nós sempre buscamos a participação integral dos nossos alunos (Professora 5, letras, leciona há 13 anos, educação infantil).

Sim, nos momentos em que a escola promove algum projeto, ou ação na escola eu, observo assim que a gente sempre dar algum jeito pra que todos participassem, mesmo aquele que tem assim alguma dificuldade [...] (Professora 3, magistério, leciona há 8 anos, educação infantil e ensino fundamental menor).

A gente trabalha sempre com ações e acaba incluindo os alunos. Esses alunos com dificuldades ou transtornos são os mais participativos na verdade, estão sempre interagindo e participando (Professora 1, magistério, leciona há 11 anos, ensino fundamental menor).

Classe 6

Já a classe 6 tem como temática principal a prática docente no que diz respeito à inclusão escolar. Na presente classe, se observa que para as professoras há uma série de desafios no que se refere à inclusão escolar na prática profissional, isto é, na teoria a mesma funciona, mas na prática cotidiana das docentes há uma série de dificuldades de implementação.

Dentre essas dificuldades, as docentes destacam sobre a falta de espaço físico para desenvolver um trabalho com os alunos com necessidades especiais, bem como a falta de um diagnóstico preciso em relação à deficiência. Mas, apesar disso, as professoras destacam sobre o trabalho que realizam visando à inclusão escolar, considerando a singularidade de cada sujeito, e trabalhando o respeito com os demais alunos, objetivando diminuir o preconceito e favorecer a inclusão escolar, como se verifica nos seguintes discursos.

Então, fica muito difícil trabalhar com esses alunos que nós não temos um espaço suficiente para poder desenvolver um bom trabalho, dentro da nossa sala de aula, e também aqueles alunos que nós recebemos com uma possível deficiência, mas que não é comprovada, porque não tem nenhum laudo, então, a gente detecta no momento, mas não temos como provar (Professora 6, pedagogia, leciona há 8 anos, ensino fundamental maior e ensino médio).

Acontece dentro da sala de aula. Sabemos que em uma turma ela é heterogênea. Temos nossos alunos, eles são inteligentes, então cada um aprende. Nesse aprendizado ele vai aprender dentro da sala de

aula a questão do respeito, ou, então, se tiver algum aluno que aparenta ter alguma necessidade educacional especial, o professor tenta de tudo ali passar para os alunos que a não devemos ter preconceito, e tem que ter respeito pelo colega. Eu acredito que isso vai levar para a vida deles tanto dentro quanto fora da sala de aula (Professora 6, pedagogia, leciona há 8 anos, ensino fundamental maior e ensino médio).

Vale destacar que a atual classe apresentou uma maior associação estatística para as pedagogas, que lecionam no ensino fundamental 2 e no ensino médio, e entre aquelas que possuem de 6 a 10 anos de sala de aula, e que nunca trabalharam com crianças com deficiência ou com NE.

É interessante perceber que a falta de experiência com alunos com deficiência ou NE, apesar do tempo de docência, atravessa os discursos das professoras, que embora estejam lecionando em níveis mais altos da educação básica, se percebe um discurso sobre a inclusão escolar ainda muito incipiente, o que reitera a importância de haver uma formação em educação inclusiva com os docentes.

Classe 4

A classe 4, a qual tem como tema principal a inclusão educacional, apresenta o discurso das professoras sobre as dificuldades relacionadas à identificação e o diagnóstico correto da deficiência do aluno, bem como a falta de preparação para lidar com alunos que apresentam NE. Nesse sentido, muitas vezes as docentes recorrem à própria prática docente para rastrear alguma dificuldade no aluno, por meio das atividades desenvolvidas nas aulas, mas o que se mostra insuficiente para buscar recursos que facilitem o aprendizado desses alunos, e por conseguinte que promovam a inclusão educacional, como se evidencia nos excertos abaixo.

É não saber lidar com cada deficiência ou transtorno, que os nossos alunos apresentam. Até conseguimos identificar, quando algum deles apresentam algo anormal, daí vem a grande dificuldade de não saber qual o tipo de deficiência pra buscarmos recursos pra evolução de aprendizado e convívio desse aluno (Professora 1, magistério, leciona há 11 anos, ensino fundamental menor).

Falo por mim, não temos essa preparação para trabalhar com eles, pra compreender, para saber detectar de fato entre uma e outra criança e saber realmente o que essa criança apresenta, qual o tipo de problema que não consegue aprender (Professora 4, magistério, leciona há 12 anos, ensino fundamental menor).

[...] para tentar ver se eu consigo através de leitura saber qual o tipo de deficiência que meu aluno tem, pelas características que ele apresenta, ou se a criança tem um outro transtorno. Então, a maior dificuldade é saber identificar a deficiência do meu aluno para poder dar o passo adiante e poder fazer

com que ele aprenda e que eu possa trazer ele para o meio das outras crianças e fazer essa inclusão (Professora 4, magistério, leciona há 12 anos, ensino fundamental menor).

É importante mencionar que se verificou uma maior associação entre as professoras com magistério, que lecionam no ensino fundamental 1, e que atuam entre 11 a 15 anos em sala de aula, e trabalham com crianças deficientes ou com NE.

Vale destacar que apesar de essas professoras não possuírem uma formação superior, mas por se tratarem de professoras com uma experiência maior (11 a 15 anos de sala de aula), embora não possuam um conhecimento formativo no que se refere à inclusão educacional, as mesmas conhecem sobre a importância de um diagnóstico sobre a deficiência ou NE para que a prática de inclusão seja mais efetiva. Nesse sentido, reitera-se a importância de uma formação em inclusão educacional para essas professoras, de modo a aliar a prática com ferramentas teóricas.

Classe 2

A classe 2, assim como a classe 3, a qual será discutida a seguir, apresenta como temática principal a formação docente para a inclusão educacional. Nesta classe, verifica-se que para as docentes a formação em inclusão educacional não é presente na instituição em que trabalham, e destacam a falta de ferramentas teórico-práticas no que se refere à inclusão, de modo que apesar de possuírem conhecimentos básicos sobre a inclusão educacional, muitas vezes atuam de modo intuitivo. Nesses termos, a falta de uma formação docente na área, bem como a falta de uma estrutura para esses alunos, implica em maiores dificuldades no trabalho com alunos com deficiência ou NE, o que dificulta a inclusão educacional destes, conforme se evidencia nos seguintes trechos.

Entendo o básico, porque a gente trabalha nessa área da educação, mas nós nunca tivemos uma formação, para eu ficar mesmo inteirada assim no assunto. Porque a gente sabe sobre inclusão é que nós como profissionais a gente tem este dom (Professora 7, pedagogia, leciona há 12 anos, ensino fundamental menor).

[...] a gente não tem uma ajuda, aí fica muito difícil a gente trabalhar com o aluno com deficiência ou NEE. Eu acredito que não é inclusiva, até porque não tem um aparato para receber um aluno com alguma deficiência [...] (Professora 6, pedagogia, leciona há 8 anos, ensino fundamental maior e ensino médio).

Até o momento nós professores nunca tivemos uma formação, então às vezes fica até difícil a gente trabalhar com algum aluno que tem alguma deficiência, para a gente incluir ele, porque nós professores nunca tivemos formação e não temos um aparato da Secretaria da Educação (Professora 6, pedagogia, leciona há 8 anos, ensino fundamental maior e ensino médio).

Classe 3

Por fim, a classe 3, a que se encontra na mesma ramificação que classe 2, e que apresenta a mesma temática, reitera sobre a formação docente em inclusão educacional. Nesta classe, se constata a partir dos discursos das professoras que a formação docente em inclusão educacional é muito importante para preparar o docente para o trabalho com alunos com deficiência ou NE. Além disso, as professoras apontam sobre a necessidade de a Secretaria de Educação do Município fornecer essas formações para que os alunos atinjam as metas estabelecidas. Ademais, as docentes destacam sobre a importância de haver uma formação específica voltada para a inclusão e mais aprofundada nas deficiências, uma vez que as formações existentes são muito generalistas no que se refere à temática da deficiência e seus correlatos, não dando o aprofundamento necessário, como se verifica nas falas subsequentes.

É muito importante quando se fala de formação. É uma preparação, então o professor ele precisa sempre estar preparado, então é muito importante; principalmente uma formação que ensina a inclusão (Professora 7, pedagogia, leciona há 12 anos, ensino fundamental menor).

A importância dessa prática, o professor tem que estar preparado pra trabalhar com alunos que tenha transtorno, deficiência, então a própria secretaria de Educação tem que nos dar algum tipo de formação, pra gente está trabalhando é muito importante se preparar pra os nossos alunos possam atingirem as metas (Professora 1, magistério, leciona há 11 anos, ensino fundamental menor).

São poucas as nossas formações, e também é esquecido sobre as formações para inclusão. Sim, falaram de todas as deficiências de modo geral, sem muito aprofundamento (Professora 5, letras, leciona há 13 anos, educação infantil).

De modo geral, se evidencia que as docentes entrevistadas realizam práticas de inclusão educacional na instituição de ensino. No entanto, em decorrência das limitações tanto teórico-práticas (ex.: diagnóstico e rastreio) acarretadas pela falta de formação, bem como pelo aparato deficitário em termos estruturais e de acessibilidade, assim como de recursos para trabalhar com os alunos com deficiência ou NE, as docentes acabam enfrentando maiores dificuldades em implementar a inclusão na prática docente.

Além disso, as professoras pesquisadas destacam sobre a importância de cursos de formação e aperfeiçoamento em educação inclusiva para que possam desenvolver um trabalho mais apropriado com o alunado que necessita dessas práticas, de modo que as mesmas reivindicam da Gestão oportunidades de aperfeiçoamento na área.

6 INTERVENÇÃO

6 Intervenção

A proposta interventiva foi desenvolvida em dois dias, na qual foram abordados diversos temas sobre a Educação inclusiva. Vale destacar que todos os assuntos e questionamentos levantados para que se elaborasse a proposta de intervenção foi embasada nos relatos e sugestões dos voluntários, os quais, em sua maioria, são os participantes da primeira etapa do estudo. Nesse aspecto, considerando as dúvidas, proposições e sugestões dos voluntários, a formação foi denominada de “Educação Inclusiva: Uma reflexão sobre a formação docente e as práticas de inclusão”.

6.1 Objetivo Geral

Despertar a compreensão sobre a importância da Educação Inclusiva e criar oportunidades aos participantes para conhecerem e discutirem sobre os desafios e práticas de Inclusão em suas experiências, de maneira que promovam mudanças renovadoras à Inclusão.

6.2 Objetivos Específicos

- Compreender a importância e as necessidades das formações continuadas que norteiam as práticas inclusivas, dentro e fora da sala de aula para o desenvolvimento do aluno com deficiência ou NE;
- Buscar o conhecimento dos princípios da História da Educação Inclusiva até os dias atuais, baseado em leis para melhor compreensão e embasamento;
- Promover ações e olhares no comprometimento com as práticas inclusivas na sala de aula, afim de remover obstáculos pertinentes que impedem o êxito tanto do professor, quanto do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

6.3 Participantes

Fazendo observações referente ao número de participantes, onde os 11 professores efetivos e contratados e mais 1 diretor da escola onde se deu a pesquisa, 6 professores e o diretor foram entrevistados após a intervenção, totalizando 7 participantes da escola em estudo. No entanto, como o convite foi estendido a uma escola vizinha da região, então mais 3 profissionais participaram dos encontros formativos, de modo que 10 profissionais participaram da intervenção. No entanto, como estes últimos não faziam parte do estudo, então não responderam aos instrumentos pós-intervenção.

6.4 Instrumentos/Recursos Utilizados

Dentre os recursos utilizados, se destacam: convites (Apêndice D), os quais foram distribuídos tanto na escola do estudo, quanto na escola vizinha; ficha de inscrição (Apêndice E), crachás (Apêndice F), ementa e programa de curso (Apêndice G), etc. Além disso, foram utilizados recursos tecnológicos necessários para a execução do encontro formativo, como notebook, Datashow, caixa de som, entre outros.

Além do mais, se utilizou de páginas físicas da apresentação de PowerPoint para que os participantes pudessem acompanhar (Apêndice H), assim como materiais impressos relacionados à inclusão (leis, decretos, etc.). Ainda, cada participante recebeu um frasco de álcool em gel personalizado, pois em razão da pandemia do novo coronavírus foram seguidos todos os critérios de biossegurança para assegurar a saúde dos voluntários e da pesquisadora.

Além disso, foram construídos diversos recursos com o intuito de atender a uma proposta formativa com qualidade e criatividade para os voluntários. Pensando nisso, foram utilizados recursos como dinâmicas, pastas, bloco de anotações, canetas, “kit da inclusão”, contendo palitos, lápis, borracha, elástico, clips, curativos, bombons (Apêndice I), certificados (Apêndice J), etc.

Ademais, foi utilizada uma ficha avaliativa (Apêndice K) para que os participantes avaliassem de forma objetiva sobre o encontro formativo, e um roteiro de entrevistas semiestruturadas (Apêndice L) sobre a intervenção, de forma que os voluntários puderam se manifestar sobre o que acharam dos encontros formativos.

6.5 Procedimentos

Em um primeiro momento houve uma divulgação da formação tanto na escola pesquisada quanto em uma escola adjacente, assim, os profissionais da educação foram convidados pela pesquisadora a participar dos encontros formativos a partir de convites individuais, assim como por meio de materiais informativos que foram fixados na escola do estudo e em uma instituição educacional próxima.

Na sequência, os profissionais interessados em participar da dos encontros formativos preencheram com seus dados pessoais a ficha de inscrição e em seguida houve o credenciamento, de modo que cada participante recebeu um crachá e uma pasta contendo lápis, folhas para anotações, materiais impressos, e a ementa com o cronograma, para que pudessem compreender como funcionaria a formação. Vale destacar que em virtude de a intervenção ter ocorrido em dois dias de encontros formativos, os procedimentos realizados em cada dia serão apresentados em subseções.

6.5.1 Primeiro dia de formação

Para o acolhimento dos professores foi criado uma logomarca para ser usada com um painel e exposição da imagem no pátio da escola, relacionando ao tema da formação, para que os professores pudessem tirar foto, deixando registrado a tal ação na escola, bem como permitir com que os professores pudessem apreciar melhor o encontro. Sendo tomado as medidas de prevenção e distanciamento necessários a segurança de todos.

Logo após os participantes se acomodarem na sala destinada e organizada com os recursos e suportes para a realização do trabalho, no primeiro momento foram distribuídos aos mesmos, pastas contendo: canetas, crachás, folha com a ementa da formação, folhas com marca d'água pra se necessário fazer anotações, bisnagas com álcool gel também personalizadas com o tema formativo.

Iniciou-se o encontro com uma mensagem de reflexão a partir de Madre Tereza de Calcutá. Ainda no início do encontro, a formadora deu boas vindas e agradeceu aos participantes que aceitaram o convite. Ainda, a mesma destacou aos presentes que, se estavam naquele exato momento é porque tinham grandes expectativas e interesse tanto para a melhoria no desempenho profissional, quanto buscavam desenvolver novas habilidades aos alunos da escola daquela pequena comunidade de zona rural e que demonstravam comprometimento com a educação.

A formadora também destacou a contribuição e parceria da SEMED em nome da Secretária de Educação e Direção e Coordenação da escola, e, dando continuidade, a formadora apresentou o tema da formação, “Educação inclusiva: uma reflexão sobre a formação docente e as práticas inclusivas”.

Dando seguimento, com a justificativa e objetivos do trabalho de pesquisa, e com a fala da formadora: “A presente proposta Interventiva para Educação Inclusiva é um elemento indispensável à construção de uma sociedade mais justa, visando a igualdade de oportunidades, no respeito e na diversidade. Dessa forma com um objetivo central em despertar a compreensão sobre a importância da Educação Inclusiva, e criar oportunidades aos presentes conhecerem e discutirem suas práticas pedagógicas em suas experiências de maneira que promovam mudanças renovadoras à Inclusão. Constituindo pela formação despertar a reflexão crítica dos profissionais acerca da Inclusão escolar e na sua atuação nesse processo”

Ainda, segundo a formadora: “Dessa maneira sugere-se um diálogo com os profissionais, elencando os pontos principais para a eliminação de barreiras. Vale reforçar aqui que é papel nosso como professor buscar alternativas, para compreensão a importância e necessidade das formações continuadas que norteiam as práticas inclusivas dentro e fora da sala de aula para o desenvolvimento do aluno com deficiência desde de muito cedo, pra ele seja ajudado a desenvolver habilidades educacionais e autonomia pra vida inteira, e como contribuinte chave na construção de uma escola inclusiva”.

Ainda com a fala da mesma reforçando que: “abrangendo o direito de aprender numa cultura de respeito e não de discriminação, pois de acordo com a 1ª DUDH, a Inclusão é um direito humano, transversal, que permite e promove todos os outros direitos. Todos juntos por uma Inclusão na expectativa de que todos somos responsáveis por essa construção, pois cada um deve ser o promotor de justiça social e direitos humanos na escola e em todos os setores, cabe aqui ressaltar que a Inclusão é um direito emergente e precisa ser assegurado por todos os cidadãos”.

A formadora expôs um vídeo com o tema História da Educação e evolução da Educação Especial. Durante a execução vídeo foram realizadas pausas para a formadora explicar como as pessoas eram tratadas em diferentes países, culturas e épocas, desde a Pré-história, com os povos nômades, onde sobreviviam os mais capazes, depois veio a Idade Antiga, especificamente na Grécia Antiga, em que as

crianças fora do padrão físico ou com NE, eram abandonadas ou eliminadas. Assim, se determinava que o corpo deveria ser perfeito, tanto para a guerra, ou para a Arte.

O vídeo também explicava também como ocorria na Idade Média, e que os deficientes eram eleitos de Deus e recebiam proteção, ou eram vistos como pecadores e possuídos pelo demônio, onde sofriam segregação. Veio o Século XVII e as pessoas com deficiência eram isoladas em situações precárias e não recebiam atendimento e não eram cuidadas. Já no século XVIII, a deficiência era associada ao ocultismo e ao misticismo. Com a Chegada do Iluminismo trazendo racionalidade a Ciência, Rousseau traz o início das explicações mediáticas-científicas.

Com essa Era veio a lobotomia, uma técnica criada em 1933 pelo médico português A. Egas Muniz que recebeu por isso o prêmio Nobel em 1949, e que consistia em uma intervenção cirúrgica, na época, de forma desumana, sem uso de anestesia, realizada na parte frontal do cérebro em doentes mentais graves na intenção de que fossem tratados, eliminando as doenças mentais, quando na verdade eram causados sérios danos como: hemorragias, estado de paralisação física, motora, estado vegetativo e a maioria dos pacientes chegavam a morrer, sendo assim considerado um fracasso na ciência, onde essa mesma Ciência trancafiava seus doentes mentais e com NE em hospitais psiquiátricos.

Dado início ao marco das pesquisas nessa área com o precursor da Educação Especial, Jean Itard foi apontado o maior cirurgião em Val De-Grâce, em Paris. Formado em medicina na Instituição para Surdos-mudos, o mesmo realizou uma pesquisa em que inicia ações educacionais que possui fundamentos e apostas educativas. Textos do médico pedagogo contam acerca da sua relação com o menino “selvagem de Aveyron”, o qual foi encontrado nos bosques de Caune. O menino não respondia aos estímulos auditivos, não era capaz de diferenciar objetos em relevo, pinturas e, não manifestava aproximação por aromas distintos. A partir daí começou seu trabalho de experiência de educação ao menino Vitor do Aveyron.

Um marco no Brasil em 1894 no Rio de Janeiro foi a criação da primeira escola para cegos, chamada Benjamin Constant. Outro Marco foi a criação da APAE nos anos 1970, e deu início a proliferação das classes Especiais em que os alunos com NE já tinham o direito ir à escola, entretanto, os mesmos eram segregados em salas e não poderiam ter contato com os alunos que não tinham deficiência, assim como tinham seus materiais e objetos pessoais separados e não poderiam interagir e nem permanecer em espaços ou instituições públicas como igrejas, cinemas, teatros, parques e praças.

Veio a chegada da Integração que buscava integrar a pessoa em ambientes menos restritivos o possível. Com a chegada dos anos 90 e com a Declaração Mundial de Educação para Todos que teve origem na Tailândia (1990), depois em 1994 a Declaração de Salamanca, surgida na Espanha, e em 1996, com a LDB no Brasil, se abriu um olhar a para a inclusão.

Em seguida, após a discussão dos elementos supracitados no vídeo, foi dada continuidade e abordado também através da projeção de slides, com imagens ilustradas a relacionar os seguintes fatores: Exclusão, segregação, integração e inclusão, sendo feito uma explicação de forma que os participantes entendessem o significado e a diferença entre cada um. Dando prosseguimento, a formadora através slide com a temática: “o que é Inclusão?”, deixou a pergunta em aberto, e em seguida foi realizada uma dinâmica (teia do conhecimento).

Utilizando como recurso um novelo de lã, a formadora deu os comandos aos participantes para que fossem formado uma teia com um novelo, em que cada um escolhesse um colega pra arremessar o novelo de lã, e definissem com uma palavra de acordo o que ficou entendido o que é Inclusão. Em seguida foi se formando uma teia e cada participante foi dizendo uma palavra e, alguns relacionaram até frases ao entendimento do que é inclusão, assim, respondendo à pergunta lançada de forma coerente.

Depois a formadora deu outro comando, e que agora os participantes teriam agora que desfazer a teia, definindo outra palavra que seria pertinente a promover a inclusão. Assim, novamente os mesmos foram arremessando o novelo de lã ao colega desfazendo a teia com uma palavra-chave relacionada a inclusão. A dinâmica foi considerada um sucesso, em que a formadora observou que os profissionais já começaram ter uma noção básica de Inclusão.

No segundo momento a formadora abordou sobre aspectos legais, os marcos históricos, ou seja, as leis que asseguram a Educação Especial no Brasil, LDB, LBI, etc. Na mesma oportunidade a formadora através de slide especificando o público alvo da Educação/Educação Inclusiva Deficiência/NEE/AEE fez uma breve abordagem sobre LIBRAS (língua brasileira de sinais) e sua importância da alfabetização em três formas para o deficiente auditivo e o surdo e o trabalho do intérprete de libras na sua atuação profissional.

A formadora usou também uma imagem relacionado ao TEA, de uma forma sucinta falou, desde do significado da sigla “TEA” e outras demais siglas referentes às deficiências, transtornos e síndromes, como pode ser possível o professor identificar o aluno com algum tipo de deficiência dos demais alunos e como o professor pode buscar métodos a ser trabalhados com os alunos com deficiência na sala de ensino regular,

Ainda, explanou sobre o público alvo da Educação Especial/deficiência NEE/AEE salas de AEE e SEM e trouxe uma importante informação com relação a diferença entre Educação especial e de Inclusão e o objetivo que as duas tem em comum. A mesma também explicou sobre a importância das novas terminologias, ou de como se pronuncia atualmente e se refere à pessoa com deficiência.

A partir daí foi proporcionado um debate aos profissionais e os mesmos mostraram-se bem motivados a falarem sobre o que tinha sido abordado. Na fala de uma das professoras do ensino fundamental, a

mesma falou sobre sua trajetória como profissional que já recebeu e tem tido bastante dificuldades com alunos com possíveis deficiência, e também relatou que identificar um aluno com Necessidades especiais é possível, mas que é difícil atender e desenvolver um bom trabalho, pois sendo que os alunos nem sequer tem um laudo médico para que de fato seja dado um diagnóstico preciso pra os alunos da referida escola.

A mesma diz que se trata do interesse e da falta de informação da família e da escola. Neste debate se estendeu vários relatos acerca das dificuldades diárias dos profissionais da escola com relação ao atendimento e como fazer a Inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência. Os mesmos foram bem explícitos ao falarem da falta de formações que não vem sido ofertado pra os professores, por parte da Secretaria de Educação do município, da falta de materiais, recursos didáticos e equipamentos pra trabalhar com esses alunos, falas que já se apresentaram na primeira etapa do estudo durante a análise das entrevistas individuais.

Foi referido pelos profissionais que é bem mais desafiador trabalhar com salas de multisseriados, ou seja, alunos com idades e níveis escolares variados em uma mesma sala, e se tratando de alunos com deficiência o professor se sente desestabilizado e impotente a desenvolver um bom trabalho. Além disso, foi pontuado por todos os professores as condições da estrutura físicas da escola que não oferece acessibilidade, desde a entrada, banheiro, salas insuficientes para anteder todos os alunos no mesmo prédio, tendo as demais turmas a funcionarem como sala de aula em casas residenciais alugadas pelo pela prefeitura municipal, reconhecendo o funcionamento de forma irregular das instituições de ensino e que não é a única nesta mesma situação.

Foi citado como exemplo um aluno cadeirante, se a escola tivesse aluno com esse tipo impedimento físico, a mesma não tem estrutura de acesso pra receber esse aluno cadeirante. Os participantes relataram também sobre a falta de apoio por muitas famílias, que as mesmas não matriculam as crianças com deficiência, e que isso acontecia por falta de informação e sobre a necessidade de formação.

Segundo os voluntários, os pais não se sentem seguros em levar os filhos com NEE ou AEE, já que a instituição não oferece condições necessárias e pela falta profissionais capacitados para receber e incluir o aluno, e que ofereça a garantia do desenvolvimento e a permanência na escola. Justificaram também que é difícil investir em formação continuada por questões financeiras, já que o salário dos mesmos não oferece condições a buscarem especializações ou curso de formação continuada em instituições particulares.

Depois de realizada a última explanação pela formadora a mesma traz uma outra dinâmica (dinâmica do balão), que tem como objetivo uma atividade extra para os participantes trazerem no dia seguinte para o segundo encontro formativo. A dinâmica foi estabelecida pela formadora da seguinte forma:

cada profissional recebeu um balão com um papelote enrolado dentro de um balão, em que dado os comandos, cada um teria que encher o balão que ganhou e depois de cheio, teria que escolher um colega pra presentear com o referido balão, depois que todos já estivessem feitos a troca dos balões cada um teria que estourar o seu balão e ver o que teria escrito no papelote.

Ao abrirem veio a surpresa que estaria escrito uma Deficiência, em que os mesmos teriam que buscar o máximo de informações e estratégias de como trabalhar com alunos com a tal deficiência e, compartilhar no dia seguinte com os demais. O primeiro dia de encontro formativo foi encerrado com um vídeo reflexivo: “se todos somos diferentes então somos todos iguais”, e com os agradecimentos pela presença e a participação de todos os envolvidos, encerrando assim o primeiro dia de formação, o qual foi considerado por todos bem interessante e produtivo.

6.5.2 Segundo dia de formação

No segundo dia de encontro formativo houve a entrega do “kit de inclusão”, em que o mesmo continha vários itens, cada item com um significado e contextualização motivacional em relação às práticas, experiências e vivências da profissão de docente.

A formadora apropriou-se do momento, e fez a apresentação do “pote da diversidade”, um pequeno frasco contendo recortes de papel em tiras; lá estavam escritos, informações, curiosidades, dúvidas, e durante o 2º encontro ele estaria passando e com um despertador programado, e quando tocado o despertador, a formadora teria que levar para que algum dos professores abrisse, retirasse um papel e compartilhasse as informações no contexto da inclusão.

Antes de ser compartilhada a primeira informação do pote, a formadora discorreu sobre um tema extremamente importante que é diversidade, em sua fala: “vamos entender um pouco o que é diversidade! Diversidade é a multiplicidade, a variedade, isto quer dizer que todas as pessoas são diversas, não existe ninguém igual a ninguém, cito um pequeno exemplo como dois irmãos gêmeos tem suas características físicas idênticas, mas quando olhamos suas diversidades cognitivas, percebe-se que as ideias e os talentos são muito diferentes, cada um tem seu modo de pensar e perceber e ver o mundo de uma forma diferente e isso deve ser respeitado, pois na maioria das vezes não acontece na prática.

Ainda segundo a formadora, “quando não aceitamos a diferença do outro, estamos alimentando a exclusão e é isso que precisamos ter, temos que ter cuidado, devemos ocasionar o senso de pertencimento, fazer com que o outro se sinta pertencente a qualquer ambiente, dessa maneira quando o indivíduo se sente à vontade, seguro em expor suas diferenças, começa a sentir-se incluído, começa se sentir valorizado e melhora seu desempenho de forma relevante”.

Ainda de acordo com a formadora: “é por isso que temos que internalizar, que uma sala de aula também é diversa, e temos que ver cada aluno de uma forma diferente com seu modo de ser, pensar,

agir, desenvolver em seu limite de tempo e vale lembrar que cada um com suas peculiaridades, é constituído igual pelos mesmos direitos. Para obtermos resultados significativos com o desenvolvimento dos nossos alunos é necessário que os façamos se sentirem incluídos”.

Seguidamente o pote fez um rodízio durante todo o horário, servindo como um instrumento dinâmico, a fim de trazer pequenas informações relevantes, possibilitando o tempo de duração do horário menos enfadonho possível. Dando continuidade, com a contextualização da dinâmica do balão como atividade para casa do dia anterior, duas professoras do ensino fundamental que receberam os balões com TDAH, as mesmas começaram a compartilhar com os colegas as informações de acordo com o que buscaram, desde de o significado da sigla e de como se deve trabalhar, como deve ser o atendimento do aluno diagnosticado com esse tipo de transtorno.

Logo, os 4 professores que ficaram com os balões com TEA, repassaram várias informações importantes sobre o TEA. Ficando com a palavra “deficiente auditivo”, 2 professoras da educação infantil e o diretor trouxeram informações significativas para compreensão de todos de como é importante a adaptação da escola, currículo, planejamento e a especialização do profissional formado em LIBRAS para o atendimento aos alunos com deficiência auditiva.

No mesmo espaço de tempo entra a formadora fazendo a seguinte pergunta: “o que você faria se recebesse um aluno com uma dessas deficiências”? Ainda com a fala da mesma “o real objetivo da dinâmica era que se sentissem desafiados a buscarem conhecimento referente não só às deficiências, mas sim como eles pudessem refletir se a qualquer momento possam estar recebendo alunos com alguma dessas deficiências e ver não somente como um grande desafio, mas como um presente recebido e que seja capaz de cuidar com carinho.

Na mesma oportunidade a mesma informou aos professores que seriam entregues certificados de 40 h concedidos pela secretaria de educação como forma de apoio aos encontros de formação e instrumento de incentivo aos professores que participaram, e que a atividade levada para casa, era parte para complementar a carga horária referente ao certificado.

A partir daí foi criado um debate, em que os professores falaram bem sobre como se sentiram desafiados quando tiveram que buscar, fazer pesquisa sobre as deficiências e como faria para trabalhar com esses alunos. Ainda de acordo com o debate foi perceptível que os professores mostraram bastante interesse, e o quanto foram despertados para o novo horizonte a se fazer a inclusão.

Prosseguindo com o encontro formativo, a formadora trouxe também para socializar o vídeo “lan”, baseado em fatos reais, conta a história de um menino com deficiência física em uma cadeira de rodas (lan), em que as imagens eram bem claras sobre o preconceito e a necessidade do respeito da pessoa com NE relaciona as temáticas de inclusão. Ao término do vídeo, foi também aberto um espaço para quem quisesse fazer um comentário.

Todos trouxeram seu entendimento sobre o vídeo do menino Ian, no qual cada um fez um comentário, demonstrando consciência de que a Inclusão se faz necessária na escola e na sociedade. A partir disso, sobre a fala dos professores, a formadora apontou que “a maior barreira ainda é o preconceito”, fazendo com que mais uma vez os participantes refletissem sobre as barreiras atitudinais, que mesmo de forma inconsciente elas acontecem dentro da escola, na sala de aula e que acaba se estendendo para sociedade e que é importante tomar esse cuidado.

Por meio de slide com imagens ilustradas em que foi abordado pela formadora igualdade/equidade, de forma sucinta a mesma trouxe um pouco sobre os fatores, fazendo a diferenciação entre igualdade e equidade, depois trouxe um breve exemplo de como se promove na sala de aula a igualdade em uma sala com diferentes alunos, quando na verdade deve-se promover a equidade, pois cada aluno aprende de uma forma e em ritmos diferentes. Portanto é necessário e imprescindível rever, planejar, adequar os conteúdos e usar de forma coerente para diferentes tipos de aluno com algum tipo de impedimento ou dificuldade de aprendizagem, levando em consideração principalmente as habilidades e capacidades que cada um possui.

Já na parte final do segundo encontro, foi realizada uma última dinâmica (construção da escola inclusiva), em que estabelecia para que cada participante descrevesse com uma palavra que relacionava fatores indispensáveis na construção de uma escola inclusiva. Foram distribuídos pedaços de papel madeira, no formato de tijolo, assim, os participantes foram escrevendo palavras no tijolo, os quais eram colados em um desenho de uma escola.

Depois foi contextualizada cada palavra escrita, que por sinal tinham bastante coerência com o tema, e que os participantes demonstraram assimilar perfeitamente como seria uma escola inclusiva. Cada um explanou com bastante firmeza a importância da necessidade da inclusão escolar da formação de professores.

Ainda com a fala dos professores, uma das colegas pediu a palavra para ler uma mensagem, representando os demais e homenageando a formadora, usando belas palavras motivacionais deu seu recado e fez seus agradecimentos e reconhecimento à formadora por ter uma atitude de empatia em buscar envolver e compartilhar seu trabalho com os colegas da escola na qual trabalha e com os colegas de outra escola vizinha.

Foi um momento esplêndido em que a formadora e todos se emocionaram. Por fim, a formadora leu uma mensagem final e fez seus agradecimentos e reforçou sobre a continuidade e pretensão do projeto formativo como proposta de comprometimento com as práticas inclusivas, e trouxe em sua fala: “espero que estes dois encontros tenham realmente ajudado e agregado aos conhecimentos ao que vocês já possuem, pude observar muito bem o interesse de todos aqui sobre o tema de Inclusão, a formação de professores e as práticas inclusivas.

Ainda segundo a formadora, “espero que essa troca de conhecimento tenha sido uma experiência produtiva, em que possa nos ajudar daqui para frente, para ter um norte que aponta o caminho não somente para a Inclusão, mas uma forma de revermos nossa bagagem profissional, retirando algo que já desnecessário a se usar. Ainda: “que não paremos por aqui, que busquemos subsídios para os novos desafios que irão surgir. A educação tem avançado e a Inclusão se faz necessária, os pais estão ficando informados, e a Inclusão tem sido cobrada todos os dias nas escolas. Portanto temos que também avançar, com novas ideologias, nos manter informados, atentos e comprometidos com a educação”. Todos prestigiaram a fala da formadora com grande salva de palmas. Em seguida foram distribuídas as fichas avaliativas pertinente aos dois dias encontros formativos, assim como as entrevistas semiestruturadas referentes à intervenção. Vale destacar que somente os profissionais da escola em estudo responderam aos instrumentos.

6.6 Análise de Dados

Sobre os dados das fichas avaliativas, estes foram processados por meio do software IBM SPSS 25.0 mediante análises de estatísticas descritivas, obtendo-se as distribuições de frequências.

Em relação aos dados obtidos por meio da entrevista após os encontros formativos, os mesmos foram organizados em um arquivo de texto do programa LibreOffice® 6.3.3 de modo que cada participante teve a sua linha de comando construída por eixo temático, considerando cada pergunta realizada.

Assim, o tema 1 corresponde à busca de novas práticas inclusivas após a formação; o tema 2 diz respeito a percepção sobre a inclusão após a formação; e o tema 3 se refere à opinião dos entrevistados acerca dos encontros formativos, ou seja, comentários, sugestões ou críticas sobre a intervenção.

Na sequência, o arquivo de texto foi analisado meio do software IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, o qual realizou a análise das respostas dos participantes através da análise de CHD, também conhecida como método de Reinert (Salviati, 2017).

Nesse aspecto, a Classificação Hierárquica Descendente diz respeito a um diagrama em forma de árvore que indica a relação entre as palavras, isto é, a CHD processa as entrevistas de forma que possam ser identificadas classes de sentido entre as palavras, desse modo, é possível inferir quais conteúdos o corpus textual apresenta (Camargo & Justo, 2016).

7 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

7 Resultados da intervenção

7.1 Ficha Avaliativa

No que se refere ao programa e aos materiais, os participantes em sua totalidade (100%) assinalaram a opção totalmente (4), ou seja, que concordam totalmente que o programa foi cumprido; que os conteúdos e materiais eram atualizados; os equipamentos e materiais eram adequados. Sobre a metodologia, todos os voluntários (100%) concordaram “totalmente” que a metodologia foi adequada aos objetivos; a metodologia facilitou a compreensão; foi proporcionado o debate; foi relacionada teoria com prática.

Em relação aos horários e instalações, a mesma quantidade (100%) apontou que concorda totalmente que o horário foi adequado à formação; que as instalações tinham condições adequadas; que as instalações eram confortáveis; e que a duração da formação foi adequada. No que diz respeito a pertinência da formação, todos os profissionais marcaram a opção totalmente, isto é, concordam totalmente que a formação permitiu fundamentar a prática; a formação permitiu refletir sobre a prática; a formação permitiu melhorar conteúdos; a formação permitiu visualizar soluções práticas.

Por sua vez, no que se refere a formadora, os participantes em seu total concordaram totalmente que a formadora organizou adequadamente a formação; que a formadora tinha domínio e exposição clara; que a formadora correspondeu às expectativas; e que a formadora respondeu às suas necessidades. Por fim, na avaliação geral do encontro formativo, todos os voluntários (100%) apontou como excelente a intervenção em inclusão.

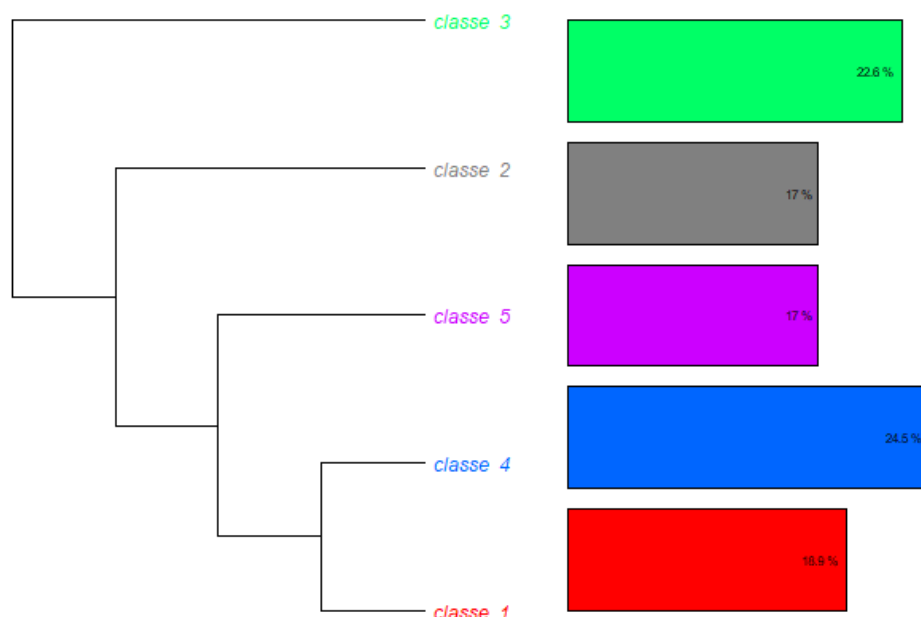
7.2 Classificação Hierárquica Descendente

O corpus sobre a sobre práticas inclusivas, percepção sobre a inclusão e opinião acerca da formação constituiu-se de 7 entrevistas (textos) e foi segmentado em 70 segmentos de texto (ST), com 642 palavras diferentes, com uma frequência de 2.332 palavras e foram distribuídas com média de 33,31 palavras por ST, de modo que, do total de ST, 53 segmentos (75,71%) foram retidos na CHD, sendo distribuídos em cinco classes.

Vale destacar que a CHD adota como critério para se prosseguir com as análises, ou seja, para que se possa interpretar os dados, é necessária uma retenção mínima de 75% dos ST (Camargo & Justo, 2016), o que significa que a análise realizada nesta dissertação atende aos critérios estabelecidos pela literatura especializada.

Conforme se pode constatar na Figura 2, o corpus textual se dividiu em quatro subcorpus. O primeiro, formado pela classe 3; o segundo, constituído pela classe 2; o terceiro, tendo como representante a classe 5; e o último subcorpus, apresentando na mesma ramificação as classes 4 e 1.

Figura 2 - Dendrograma do corpus textual sobre práticas inclusivas, percepção sobre a inclusão e opinião acerca da formação



Fonte: Autores

Na tabela seguinte se apresentam as cinco classes em que o corpus se segmentou, com a descrição de cada uma delas, a quantidade de STs retidos por classe, as temáticas correspondentes e as palavras com maior associação estatística com a classe referida, levando em consideração o qui-quadrado (ver Tabela 2).

Classe	ST/Variáveis	Palavras	<i>f</i>	χ^2
Classe 3	12 ST = 22,64% Tema: Opinião sobre a formação	Bastante	7	27,56
		Assunto	3	10,87
		Tema	4	10,37
		Formação	9	9,17
		Prática	4	5,48
		Conhecimento	5	5,27
		Professor	5	4,12
Classe 2	9 ST = 16,98% Tema: Percepção sobre a inclusão	Educação	4	15,55
		Diante	3	15,55
		Formativo	3	15,55
		Depois	4	11,85
		Encontro	3	10,33
		Mais	8	10,02
		Sentir	2	5,57
		Ali	2	5,57
		Como	6	5,17

Classe 5	9 ST = 16,98%	Tema: Práticas inclusivas	Olhar	7	33,21
			Questão	4	21,15
			Voltar	3	15,55
			Agora	5	11,44
			Partir	3	10,33
			Perceber	4	9,23
			Forma	3	7,25
			Pensar	2	5,57
Classe 4	13 ST = 24,53%	Tema: Percepção sobre a inclusão	Receber	7	16,61
			Deficiência	9	12,46
			Aluno	12	10,77
			Incluir	6	10,4
			Sala	5	9,58
			Como	9	9,55
			Apenas	4	9,18
			Buscar	6	8,38
			Já	5	7,34
			Aqui	3	5,95
			Frente	3	5,95
			Não	9	5,45
Classe 1	10 ST = 18,87%	Tema: Práticas inclusivas	Escola	9	17,26
			Organizar	3	13,67
			Acesso	3	13,67
			Preparar	4	13,48
			Dever	3	6,1
			Direito	3	6,1
			Apoio	2	4,75
			Estar	4	4,63
			Precisar	3	4,28

Tabela 2 - práticas inclusivas, percepção sobre a inclusão e opinião acerca da formação

Fonte: Autores

Outra forma gráfica de apresentação dos dados é a Nuvem de Palavras (ver Figura 3), que agrupa e organiza as palavras a partir de sua frequência, tornando possível identificar as palavras-chave relacionadas. Assim, quanto maior for a palavra (tamanho da fonte) e mais centralizada se encontra na imagem significa que esta apresenta uma maior força para a compreensão dos discursos. Nesse caso, algumas dessas palavras podem ser citadas, como: mais, inclusivo, buscar, conhecimento, aluno, muito, inclusão.

Classe 3

A referida classe apresenta como tema principal as opiniões dos participantes sobre os encontros formativos. Nesta classe emergem palavras como “bastante”, “assunto”, “tema”, “formação”,

“prática”, “conhecimento” e “professor”, o que denota que para os voluntários a formação foi bastante importante para as suas práticas enquanto docentes, dado que se trata de um assunto importante dentro da educação, uma vez que o tema inclusão nem sempre é debatido, o que reforça a relevância da intervenção realizada, como se pode constatar nas falas subsequentes.

“A formação foi excelente, pois trouxe um tema que realmente necessitávamos conhecer sobre o processo de inclusão. Tenho certeza que a partir dos conhecimentos adquiridos, minhas práticas melhorarão bastante” (Participante 4).

“A formadora mostrou com bastante clareza sobre os conceitos e as práticas relacionadas a educação inclusiva. Instigou os professores a buscar conhecimento o assunto e sobre as práticas pedagógicas e de inclusão” (participante 6).

Classe 2

Já a Classe 2 tem como tema a percepção sobre a inclusão após a formação. Nesta classe, palavras como “educação”, “diante”, “formativo”, “depois”, “encontro”, “mais” e “sentir” reiteram a mudança de percepção sobre a inclusão após a intervenção, de modo que para os entrevistados a formação contribuiu para um novo olhar sobre a inclusão, de forma que estes se sentem mais preocupados frente o aluno com NE ou alguma deficiência, e apontam um maior interesse em buscar conhecimentos acerca da temática, como se evidencia nos seguintes discursos.

“Hoje tenho uma visão mais observadora diante dos meus alunos, pois a formação que foi proporcionada pela nossa colega de trabalho sobre a formação docente e as práticas inclusivas, ali foram compartilhados conhecimentos riquíssimos de fundamental importância no meu trabalho como uma profissional da educação” (Participante 1).

Depois da formação que tivemos, com todos os profissionais ali envolvidos, eles parecem mostrar preocupação e interesse em buscar a maneira mais adequada de incluir os alunos. A gente sabe que a escola, como promotora de educação, de cultura, de igualdade e de conhecimento, deve estar sempre se adequando para receber todos os alunos, seja ele com ou sem deficiência, alunos em vulnerabilidade social, enfim (Participante 6).

“Eu pude perceber que é um tema inovador, que se faz necessário mais outras formações como esta, pois todo docente precisa se especializar constantemente para se adequar a cada situação, para que tenha domínio e segurança diante do surgimento de novos fatores que desafiem o profissional da educação” (Participante 3).

Classe 5

Por sua vez, a Classe 5 apresenta como tema a visão sobre as práticas inclusivas na escola após a intervenção. Na referida classe, palavras como “olhar”, “questão”, “voltar”, “agora”, “partir”, “perceber”, “forma”, e “pensar” refletem a percepção dos voluntários sobre os encontros formativos na mudança de olhar sobre as práticas inclusivas na escola, fazendo um paralelo com o antes e o depois da intervenção, de modo que, segundo os voluntários, houve uma guinada no pensamento sobre a inclusão escolar, de modo que, a partir de agora os profissionais buscam ter um olhar mais atento para o alunado, bem como se busca ter uma maior atenção para a acessibilidade, como se nota nos seguintes trechos.

“No primeiro momento a gente não tinha na verdade um olhar voltado para essa questão da inclusão, e agora o nosso olhar é um olhar mais crítico sobre cada situação, e a gente percebe que além disso, já mobilizou alguns professores em relação a esta questão, a um novo olhar para a inclusão. Daqui para frente é ser mais cuidadoso em observar a necessidade de cada aluno, observar as turmas para a partir daí fazer um trabalho direcionado a inclusão escolar” (Participante 7).

“A partir de agora vamos ter mais cuidado, ter um olhar mais voltado para essa questão, e, na verdade, melhorar escola em relação à acessibilidade e também desenvolver esse trabalho que é de fundamental importância para a escola” (Participante 7).

Classe 4

Já a classe 4, a que teve maior expressividade no corpus (maior retenção de ST), apresenta como tema a percepção sobre inclusão após a intervenção. Nela se destacam alguns léxicos, como “receber”, “deficiência”, “aluno”, “incluir”, “sala”, “como”, “apenas” e “buscar”, que refletem a ideia de que para os participantes há uma nova percepção sobre a inclusão, de modo que estes se sentem mais seguros de como promover a inclusão de fato nas suas práticas.

Além disso, se evidencia que os voluntários compreendem o papel da inclusão e a diferença entre incluir e apenas integrar o aluno na sala de aula. Nesse aspecto, para os respondentes a intervenção foi importante por munir os docentes de conhecimentos sobre a inclusão, permitindo que estes a coloquem em prática visando que o aluno com NE ou alguma deficiência seja incluído na escola, como se constata nas falas a seguir.

“[...] Daqui para frente já tenho um rumo, ou seja, um norte de como incluir meus alunos pra que nenhum se sinta alienado na sala. Pois estou ciente do que buscar para atender meus alunos com ou sem NEE respeitando e entendendo a diferença de cada um” (Participante 2).

“Sabemos que incluir não é apenas receber os alunos em uma sala, mas fazer com que todos sejam realmente incluídos, tanto os que possuem deficiência e os que são ditos normais” (Participante 7).

“É preciso cobrar mais pelos direitos dos nossos alunos que são apenas integrados e a inclusão tem que acontecer com relação aos alunos com qualquer deficiência, pois antes até poderiam vir a escola e ficar a parte em sala de aula por não termos noções básicas de como trabalhar e incluir esses alunos” (Participante 1).

Classe 1

Por fim, a classe 1, a qual se encontra no mesmo subcorpus que a classe 4, apresenta como temática a percepção sobre as práticas inclusivas na escola depois dos encontros formativos. Nesta classe se encontram algumas palavras que a representam, tais como “escola”, “organizar”, “acesso”, “preparar”, “dever”, “direito”, “apoio”, “estar” e “precisar”.

A partir dos ST retidos pela classe, se evidencia que para os participantes do estudo, apesar da intervenção, estes ainda percebem uma certa distância em relação a realidade da escola em que atuam, ou seja, embora se tenha discutido sobre a inclusão nos dois dias de encontro, e que, conforme se verifica nas classes anteriores, que há uma mudança na visão sobre a inclusão escolar, os docentes relatam que a escola não se encontra preparada para uma prática de fato inclusiva.

Entretanto, apesar dessas dificuldades, os participantes destacam a importância das formações continuadas sobre o tema e também de se buscar garantir a inclusão dos alunos, tendo em vista que se trata de um direito destes, como se verifica nas falas abaixo.

“[...] O ambiente em si deve estar preparado para os alunos com NE, pois eles precisam de um cuidado a mais, principalmente no acesso à escola e seu desenvolvimento educacional, o que é um direito” (Participante 2).

“Se percebe que a nossa escola ainda não está organizada para oferecer a cada aluno com NEE sua admissão no processo educativo, mas temos consciência, após o encontro, que devemos garantir esse acesso e buscar um apoio e se especializar para a melhoria em favor da inclusão” (Participante 3).

De modo geral, ao comparar os resultados das entrevistas individuais antes e após a intervenção se percebe uma mudança em relação a percepção acerca da inclusão escolar. Assim, se evidencia que os participantes passaram a apresentar um conhecimento mais próximo do que a literatura define como sendo inclusão, bem como passaram a ter um olhar mais atento para o aluno com alguma deficiência ou NE.

8 DISCUSSÃO

8 Discussão

A formação do docente tem uma relação direta com a problemática da inclusão das crianças no contexto do ensino fundamental. Antes da intervenção, é possível observar que há uma preocupação por parte da maioria dos professores em incluir as crianças no contexto da turma de forma mais ampla. Ou seja, mesmo sem haver uma formação voltada para o assunto, a própria ética do professor faz com que ele tenha uma preocupação sobre a temática.

Isso demonstra que a docência pode ser vivenciada para além da compreensão de uma pura e simples técnica, ou seja, o professor precisa sempre ter em mente a perspectiva de se modelar para dar respostas práticas a uma realidade que nem sempre ele pode encontrar no contexto de sua formação. O problema é que frequentemente a escola como um ambiente para além da simples instalação física, mas sobretudo um ambiente sociopolítico, nem sempre vai dar os subsídios necessários a esse professor.

De toda forma, o que se observa nas entrevistas iniciais é uma quantidade de professores que se ocupam de pensar em formas de incluir os alunos. O que resta como questão é a suficiência disso para, de fato, as mudanças de paradigma social. Em muitos casos, como pode ser evidenciado a partir da pesquisa, a inclusão produzida não passa de uma forma de inserção do aluno em um ambiente físico, sem uma possibilidade de, de fato, tornar a educação significativa para esse aluno.

Autores como Estanislau e Bressan (2014) falam de uma escola que desumaniza. A desumanização do sujeito perpassa também pela compreensão de que esse sujeito não possui capacidade para se desenvolver, se tornando assim um estorvo para o contexto em que ele é forçadamente inserido. Isso aponta para um sentimento que foi frequentemente visto antes da intervenção: a pena.

O professor que não possui uma formação voltada para um contexto amplo de inclusão geralmente não está apto a agir diante da pessoa com deficiência de uma forma diferente da sociedade em que ele está inserido. Este trabalho demonstrou que há uma raiz sociohistórica que aponta para uma sociedade que ainda enxerga a pessoa com deficiência como alguém que, sobretudo, é ineficiente e incapaz.

Isso apresenta a perspectiva de que a intervenção feita pode produzir algum tipo de resultado benéfico para os professores. O que, em muitos casos, está faltando para alinhar a prática à teoria, ou seja, a uma práxis que torna o professor alguém que inclui de fato, e não alguém que simplesmente se ocupa em deixar o aluno jogado na sala de aula.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

9 Considerações finais

Com base no que foi discutido se evidenciou a carência de formações em educação inclusiva entre os profissionais da educação de Monção – MA. A partir das entrevistas individuais se constatou uma prática intuitiva no manejo com os alunos com necessidades educacionais específicas ou NEE, e um conhecimento sobre inclusão pautado no senso comum, o que reitera a problemática da falta de formação para estes profissionais e que afetam as práticas inclusivas.

Após a intervenção, a qual se deu a partir de encontros formativos sobre a temática, percebeu-se uma mudança em relação a concepção de inclusão, bem como um sentimento de maior segurança entre os profissionais, e um maior empenho para colocar a inclusão em prática na escola, apesar das limitações de recursos e de espaço apropriado. Assim, se constata que a pesquisa-ação atingiu os seus objetivos ao levantar as demandas e intervir no contexto, promovendo uma mudança em direção a inclusão.

Destaca-se como limitações do estudo a pesquisa ter sido realizada com uma amostra pequena e não randomizada, o que impossibilita a generalização dos resultados para outros contextos.

Sugere-se que sejam realizados outros estudos sobre a formação docente para a inclusão em outros contextos, adotando um delineamento comparativo, a fim de fornecer mais dados sobre essa problemática.

Espera-se que a presente dissertação contribua para um novo olhar para a importância da formação inclusiva para os docentes dos anos iniciais de ensino, e que subsidie políticas educacionais e encoraje a adoção de práticas inclusivas nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Adami, A. S., Kremer, J., Pagani, N., & Silva, M. T. (2016). Aspectos históricos da pessoa com deficiência. *Educare et educare*, 1(1), 103-108. doi: <https://doi.org/10.17648/educare.v1i1.1013>
- Araújo, L. M., Araújo, A. E., Ponte, K. M., & Vasconcelos, L. C. (2018). Pessoas com deficiências e tipos de barreiras de acessibilidade aos serviços de saúde - revisão integrativa. *Cuidado é fundamental*, 10(2), 549-557. doi: <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2018.v10i2.549-557>
- Barrozo, A. F., Hara, A. C., Vianna, D. C., Oliveira, J. d., Khoury, L. P., & . . . Mazzotta, M. J. (2014). Acessibilidade ao Esporte, Cultura e Lazer para Pessoas Com Deficiência. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 12(2), 16-28. Recuperado de https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo2.pdf
- Bock, A. M. (1998). Discutindo a concepção de adolescência. *RE-criação*, 3(1), 57-60. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8080/90, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2012). *Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012*. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2016). Cresce número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal. Acesso em 22 de out. de 2020. Recuperado de Gov.br: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>
- Brasil. (2016). Cresce número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal. Governo do Brasil. Acesso em 25 de fev. de 2020. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal>
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2016). *Tutorial para uso do software de análise textual IRaMuTeQ*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Laboratório de Psicologia Social da

- Comunicação e Cognição (LACCOS). Recuperado de http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf
- Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência e Educação*, 23 (1), 1-6. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>
- Carvalho, M. P. (2004). O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, (22), 247-290. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644646>
- Carvalho-Freitas, M. N., & Marques, A. L. (2009). Pessoas com Deficiência e Trabalho: Percepção de Gerentes e Pós-Graduandos em Administração. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(2), 244-257. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000200004>
- Cury, C. R. J. (2015). Alguns apontamentos legais em torno da ética na pesquisa. *História e perspectivas*, (52), 39-50. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/30958/16901>
- Dayrell, J. (2001). A escola como espaço sócio-cultural. In J. Dayrell (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Estanislau, G. M., & Bressan, R. A. (2014). *Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber*. São Paulo: Artmed.
- Gugel, M. A. (2015). *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. São Paulo: Ampid.
- Hino, P., Santos, J. d., & Rosa, A. d. (2018). Pessoas que vivenciam situação de rua sob o olhar da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), 684-692. doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0547>
- Holanda, C. M., Andrade, F. L., Bezerra, M. A., Nascimento, J. P., Neves, R. d., Alves, S. B., & Ribeiro, K. S. (2015). Redes de apoio e pessoas com deficiência física: inserção social e acesso aos serviços de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 20(1), 175-184. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014201.19012013>
- Kuhlmann Júnior, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lopes, S. R., Gesser, M., & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência. *Pesquisas e Práticas*

- Psicossociais*, 9(1), 73-82. Recuperado de http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/831/648
- Marchese, D. M. (2012). Descarte de recém-nascidos com deformidades: relendo fontes primárias. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 23-29. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2002000300003>
- Martinez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para sua formação. In S. F. Almeida, *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional* (pp. 105-124). Campinas: Alínea.
- Mazzotta, M. J. S., & D'Antino, M. E. F. (2011). Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde e Sociedade*, 20(2), p. 377-389. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>
- Mena, L. F. (2015). Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(1), 30-39. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100005>
- Minayo, M. C. D. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- Neves-Silva, P., Prais, F. G., & Silveira, A. M. (2015). Inclusão Da Pessoa Com Deficiência No Mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8), 2549-2558. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015208.17802014>
- Nogueira, G. C., Schoeller, S. D., Ramos, F. R., Padilha, M. I., Brehmer, L. C., & Marques, A. M. (2016). Perfil das pessoas com deficiência física e Políticas Públicas: a distância entre intenções e gestos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3131-3142. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.17622016>
- Nunes, S. D., Saia, A. L., & Tavares, R. E. (2015). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>
- Othero, M. B., & Ayres, J. R. (2014). Necessidades de saúde da pessoa com deficiência: a perspectiva dos sujeitos por meio de histórias de vida. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, 16(40), 219-33. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000010>
- Pereira, M. L., & Inglez-Mazzarella, T. (2009). A escola como espaço grupal. *Vínculo*, 6(2), 191-198. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-24902009000200008
- Prandi, L. R., Nascimento, S. M., Faria, W. F., Lima, R. W., Siqueira, A. C., & Ferreira, J. P. (2015). Inclusão social: os estigmas sociais mediante a profissionalização e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, 16(1), 87-112. Recuperado de <https://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/view/5654/3226>

- Quiroga, F. L., & Vitalle, M. S. (2013). O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. *Physis*, 23(3), 863-878. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312013000300011>
- Ribas, J. (2017). *Preconceito contra as pessoas com deficiência* (Vols. Preconceitos, 4). São Paulo: Cortez.
- Roriz, T. M. S., Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2005). Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. *Psicologia USP*, 16 (3), 167-194. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642005000200009>
- Salviati, M. E. (2017). *Manual do Aplicativo Iramuteq*. Recuperado de <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>
- Silva, L. G., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e Docência*, 5(2), 6-23. Recuperado de <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>
- Silva, O. M. (2015). *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. 9. ed. São Paulo: Cedas.
- Sousa, Y. S. O., Gondim, S. M. G., Carias, I. A., Batista, J. S., & de Machado, K. C. M. (2020). O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(2), 1-19. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v15n2/15.pdf>
- Stengel, M. (2011). O exercício da autoridade em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Revista*, 17(3), 502-521. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000300011
- Teixeira, A. M., & Guimaraes, L. (2016). Vida revirada: deficiência adquirida na fase adulta produtiva. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 6(1), 182-200. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000100010

APÊNDICES

Apêndices

Apêndice A – Roteiro de Entrevistas

1. FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.1. QUAL A SUA FORMAÇÃO DOCENTE?

2. ATIVIDADE PROFISSIONAL

2.1. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

2.2. QUAL O NÍVEL DE ENSINO QUE VOCÊ LECIONA

2.3. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares).

2.4. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)

3. QUAL A SUA CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL?

4. DE QUE MANEIRA O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO EM QUE VOCÊ TRABALHA, TEM CONTRIBUÍDO COM FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS?

5. NA SUA OPINIÃO, QUAL É O MAIOR DESAFIO ENCONTRADO PELO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA SALA DE ENSINO REGULAR?

6. DOS CURSOS DE FORMAÇÃO QUE VOCÊ PARTICIPOU, FORAM ABORDADOS O TEMA DE INCLUSÃO? EM QUAIS ASPECTOS?

7. VOCÊ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO ESPECIFICAMENTE SOBRE INCLUSÃO?

8. VOCÊ JÁ TRABALHOU OU ATENDEU ALUNOS COM DEFICIÊNCIA/NEE?

9. A FORMAÇÃO RECEBIDA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUE VOCÊ FREQUÊNTOU, FORAM SUFICIENTES PARA PREPARÁ-LOS A TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS?

10. VOCÊ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE APRENDIZAGENS COOPERATIVAS?

11. NA SUA COMPREENSÃO, QUAL A IMPORTANCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICA INCLUSIVA DE SALA DE AULA?

12. QUAIS DIFICULDADES EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS VOCÊ TEM ENCONTRADO ATUALMENTE?

13. SABEMOS QUE A INCLUSÃO NECESSITA ESTÁ EM TODOS OS ÂMBITOS DA ESCOLA, COM BASE NISSO, EXPLIQUE ATRAVÉS DE EXEMPLOS COTIDIANOS MOMENTOS EM QUE CONCRETIZAM QUE SUA ESCOLA SEJA CONSIDERADA REALMENTE INCLUSIVA.

14. O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR QUE TRABALHA COM ALUNOS INCLUSOS SE SENTE PREPARADO PARA LIDAR COM ESTE PERFIL DE ALUNOS? POR QUÊ?

15. COMO VOCÊ ACREDITA QUE OCORRE A APRENDIZAGEM DENTRO E FORA DA SALA DE AULA E COM DIFERENTES ALUNOS?

16. QUE TIPO DE RECURSOS VOCÊ COSTUMA UTILIZAR PARA MOTIVAR SEUS ALUNOS QUANTO À PARTICIPAÇÃO DOS MESMOS NAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA?

17. A ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA, DESENVOLVE PROJETOS OPORTUNIZANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS INCLUSOS EM IGUALDADE DE CONDIÇÕES COM OS DEMAIS ALUNOS? VOCÊ PODERIA CITAR EXEMPLOS DE COMO ACONTECE ESSA PARTICIPAÇÃO?

18. DESEJA FAZER ALGUMA OBSERVAÇÃO/SUGESTÃO?

Apêndice B – Autorização Institucional

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, RAIMUNDA BONIFÁCIA BARROS DE ANDRADE, Secretária de Educação, CPF Nº 438008153-20, AUTORIZO MARIA DE JESUS OLIVEIRA BEZERRA RG Nº12673621999-4 SSP-MA, CPF Nº 81003080391 matrícula institucional Nº 2019102450, mestranda em Educação Especial – especialização em problemas do domínio cognitivo e motor, no Instituto Politécnico de Coimbra-ESEC. PT, Escola superior de Educação, a realizarem análise de documentos, observações, aplicações de instrumentos e entrevista semiestruturada , que serão aplicadas com professores, supervisores e diretor da instituição em foco, o grupo será composto por dois indivíduos, sendo ambas mulheres para a realização do projeto de pesquisa intitulado “A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que tem como objetivo: Discutir a importância da formação docente na inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

1. Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.
2. Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
3. Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 510/2016 e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

RAIMUNDA BONIFÁCIA BARROS DE ANDRADE

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MONÇÃO – MA, 18 DE FEVEREIRO 2021

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro Professor:

- Estamos desenvolvendo atividade de pesquisa sobre o tema **“A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Este estudo é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor. O objetivo geral desta pesquisa: compreender as causas e consequências da falta de formação Docente adequada para o atendimento às crianças especiais nos anos/séries do município de Monção -MA. Gostaria de contar com sua participação, respondendo a estas perguntas, de forma objetiva. Sua contribuição é muito importante para o levantamento dos dados necessários para a efetividade da nossa pesquisa. Os resultados deste estudo estarão à disposição e contribuirão para organizar o plano de formação Continuada que será desenvolvido para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental Menor, garante-se que a instituição escolar e docentes não serão identificados. Não é necessário assinar seu nome.
Muito obrigada por sua atenção.

Prof. Maria de Jesus Oliveira Bezerra - Contatos:(98) 991420742

Você está sendo convidado a participar de um estudo de pesquisa que se destina a ajudar e apoiar a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão. Este estudo é importante porque irá colaborar com as atividades já utilizadas em sala de aula a proporcionarem ainda mais práticas inclusivas.

O estudo seguirá as seguintes etapas: será desenvolvida uma entrevista com os profissionais docentes acerca das atividades utilizadas para obtenção de informações prévias e sobre as dificuldades e o desenvolvimento das atividades e como cada profissional poderá receber suporte para o aprimoramento das suas práticas inclusivas. posteriormente será desenvolvido um encontro com todos os entrevistados para que possamos em uma conversa formação continuada para orientação dos professores sobre algumas teorias de práticas inclusivas no meio educacional e um breve acompanhamento dos conhecimentos desenvolvidos na formação continuada.

De acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes envolvendo seres humanos, toda e qualquer pesquisa pode trazer algum tipo de risco. No entanto, por se tratar de uma pesquisa cujo instrumento de coleta de dados será a entrevista semiestruturada, as possibilidades de haver riscos são mínimas, como por exemplo, o pesquisado sentir-se inibido ou tolhido pelo pesquisador. Por isso, será necessário que o pesquisador deixe o voluntário livre para caso queira desistir no momento em que achar oportuno, não sendo o mesmo obrigado a participar da pesquisa.

Com relação aos benefícios, considera-se que são os mais diversos e importantes para a comunidade escolar inclusiva, pois trata-se de uma temática relevante no contexto educacional da atualidade. A intenção é fornecer subsídios teóricos para que os professores fundamentem suas práticas, beneficiando assim, as crianças com deficiência nas salas regulares em processo de inclusão, razão dessa pesquisa.

Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que para isto sofra qualquer penalidade ou prejuízo.

Será garantido o sigilo quanto a sua identificação e das informações obtidas pela sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Os entrevistados não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Monção – MA, ____/____/____

Assinatura do entrevistado

Pesquisador responsável

Prof. Maria de Jesus Oliveira Bezerra

Contatos:(98) 991420742

Apêndice D – Convite de Divulgação

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma reflexão sobre a formação docente e as práticas de inclusão.

É com imensa satisfação que convido todos

Os professores da escola Amigo de Jesus, a participarem da formação

“EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Uma reflexão sobre a formação docente e as práticas inclusivas.

Na qual faz parte do projeto de mestrado de Educação especial,

com o apoio da secretaria de educação de monção.

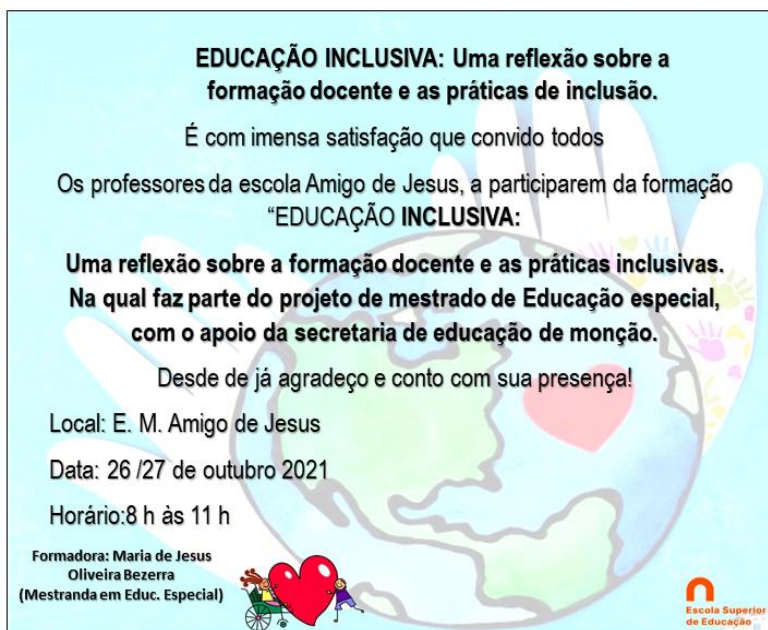
Desde de já agradeço e conto com sua presença!

Local: E. M. Amigo de Jesus

Data: 26 /27 de outubro 2021

Horário: 8 h às 11 h

Formadora: Maria de Jesus
Oliveira Bezerra
(Mestranda em Educ. Especial)



Apêndice E – Ficha de Inscrição

FICHA DE INSCRIÇÃO

FORMAÇÃO: “A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Dados pessoais:

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Naturalidade _____

Endereço residencial: _____

Email: _____

Dados profissionais:

Escola/instituição: _____

Cargo/função: _____

Formação de base: _____

Apêndice F – Crachá de Participante

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma reflexão sobre a formação docente e as práticas de inclusão.

NOME

ESCOLA

Formadora: Maria de Jesus
Oliveira Bezerra
(Mestranda em Educ. Especial)



Apêndice G – Ementa e Programa de Curso

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO CONDUCENTE AO MESTRADO EM
GESTÃO: ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

1- IDENTIFICAÇÃO

FORMAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOCAL DA AÇÃO: ESCOLA MUNICIPAL AMIGO DE JESUS

PÚBLICO-ALVO: DOCENTES E GESTORES

TURNO: MATUTINO

DATA: 26 E 27 DE OUTUBRO DE 2021

FORMADORA: MARIA DE JESUS OLIVEIRA BEZERRA

2- EMENTA

Em razão ao progresso na forma de tratamento à pessoa com deficiência, seu acompanhamento deixou de ser não só apenas uma referência, passando a ser reconhecido pelos direitos humanos com o propósito de garantir o cuidado e o respeito a pessoa com deficiência, no contexto educacional e na sociedade. É papel do professor buscar alternativas pra ajudar o aluno a vencer as dificuldades, pra isso se faz também, necessário a real valorização do profissional da educação. Dessa forma o professor terá motivações em continuar lutando com mais entusiasmo pela sua missão de ajudar no processo de inclusão.

3- OBJETIVO

GERAL

- Despertar a compreensão sobre a importância da Educação Inclusiva, e criar oportunidades para os participantes conhecerem e discutirem suas práticas pedagógicas em suas experiências. De maneira que promovam mudanças renovadoras à inclusão.

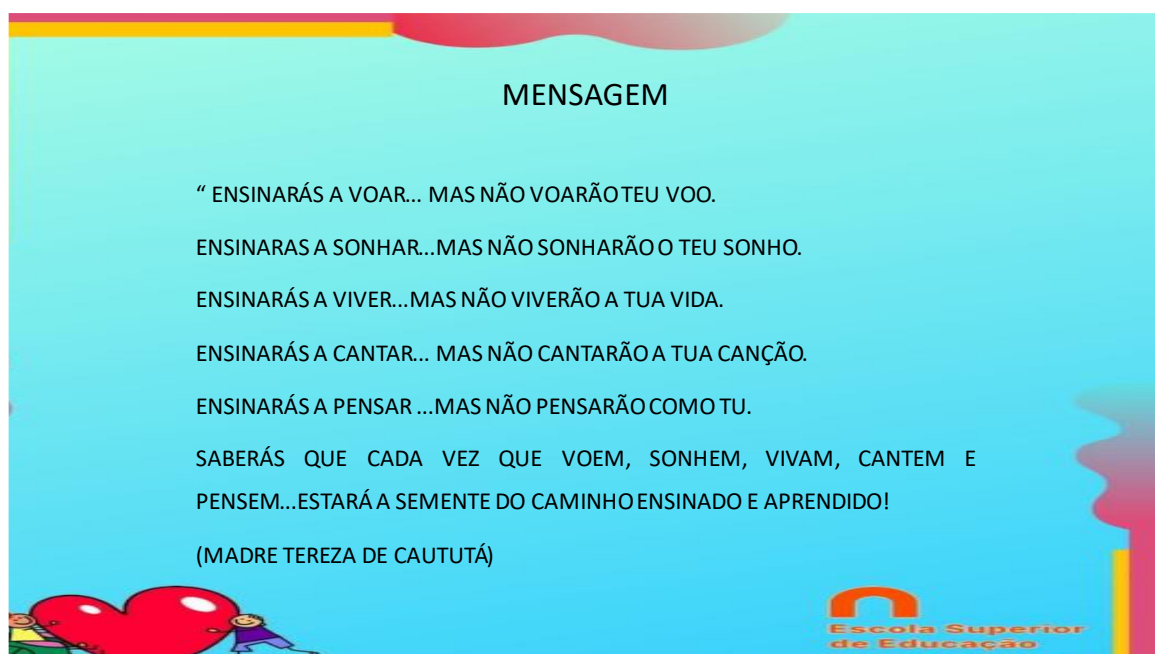
ESPECÍFICO

- Compreender a importância e as necessidades das formações continuada que norteiam as práticas inclusivas dentro e fora da sala de aula, para o desenvolvimento do aluno com deficiência desde cedo.
 - Buscar conhecimento do princípio da história da educação inclusiva, até os dias atuais, baseado em leis pra melhor entendimento
 - Promover ações e olhares renovadores no comprometimento com as práticas inclusiva na sala de aula. A fim de remover obstáculos pertinentes que impedem o êxito tanto do professor quanto do aluno no processo ensino-aprendizagem.

1- PROGRAMA

- PARTE I
 - ✓ HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
 - ✓ EDUCAÇÃO ESPECIAL/INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO
 - ✓ EVOLUÇÃO DAS LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
 - ✓ PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
 - ✓ DEFICIÊNCIA/NEE/AEE
- PARTE II
 - ✓ FORMAÇÃO DE DOCENTES
 - ✓ PRÁTICAS DE INCLUSÃO
 - ✓ ESPAÇO PARA DEBATE

Apêndice H – Slides



APRESENTAÇÃO

Em razão ao progresso na forma de tratamento a pessoa com deficiência, seu acompanhamento deixou de ser não só apenas uma referência, passando a ser reconhecido pelo direitos humanos com o propósito de garantir o cuidado e o respeito a pessoa com deficiência, no contexto educacional e na sociedade, por meio de atitudes inclusivas e as regulamentações de acessibilidade, buscando recursos inovadores pra serem utilizados a promover assistência, movendo os obstáculos à inclusão, visando facilitar o processo ensino-aprendizagem e no sucesso dos alunos que apresentam comprometimentos.




Escola Superior
de Educação
Contribuição da Pedagogia

JUSTIFICATIVA

A PRESENTE PROPOSTA INTERVENTIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É UM ELEMENTO INDISPENSÁVEL À CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA, VISANDO A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES, NO RESPEITO E NA DIVERSIDADE. DESSA FORMA, CONSTITUI-SE COMO OBJETIVO CENTRAL DA FORMAÇÃO DESPERTAR A REFLEXÃO CRÍTICA DOS PROFISSIONAIS A CERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO NESSE PROCESSO. DESSA MANEIRA, SUGERE-SE UM DIÁLOGO COM OS PROFISSIONAIS, ELECANDO OS PONTOS PRINCIPAIS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS, UM OLHAR RENOVADOR PRA SUAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA. QUE É missão DO PROFESSOR BUSCAR ALTERNATIVAS DE MODO A PROMOVER, IGUALDADE E OPORTIDADE AO ALUNO PRA QUE O MESMO DESENVOLVA HABILIDADES EDUCACIONAIS E PRA VIDA E COMO CONTRIBUINTE CHAVE NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.




Escola Superior
de Educação
Contribuição da Pedagogia

OBJETIVO

Despertar a compreensão sobre a importância da Educação Inclusiva, e criar oportunidades para os participantes conhecer e discutir suas práticas pedagógicas em suas experiências, De maneira que promovam mudanças renovadoras à inclusão.



HESTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- [HTTPS://WWW.BING.COM/VIDEOS/SEARCH?Q=HIST%C3%B3ria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+especial+youtube&view=detail&mid=CA1E72BE940FB549A82CCA1E72BE940FB549A82C&form=VRD&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dhist%C3%B3ria%2520da%2520educa%C3%A7%C3%A3o%2520especial%2520youtube%26QS%3DN%26SP%3D-1%26PQ%3Dhist%C3%B3ria%2520da%2520educa%C3%A7%C3%A3o%2520especial%2520youtu%26SC%3D-35%26SK%3D%26CVID%3DCE54AEDDB1D04B6D82E0F00D522851EB%26FORM%3DVDVXX](https://www.bing.com/videos/search?q=hist%C3%B3ria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+especial+youtube&view=detail&mid=CA1E72BE940FB549A82CCA1E72BE940FB549A82C&form=VRD&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dhist%C3%B3ria%2520da%2520educa%C3%A7%C3%A3o%2520especial%2520youtube%26QS%3DN%26SP%3D-1%26PQ%3Dhist%C3%B3ria%2520da%2520educa%C3%A7%C3%A3o%2520especial%2520youtu%26SC%3D-35%26SK%3D%26CVID%3DCE54AEDDB1D04B6D82E0F00D522851EB%26FORM%3DVDVXX)



<https://i.servimg.com/u/f62/19/80/65/20/exclus10.png>
retirado em 25/092021

O QUE É INCLUSÃO?

- EDUCAÇÃO ESPECIAL



- EDUCAÇÃO INCLUSIVA



<https://youtu.be/wk27iyUh8kg>-Retirada em 24/092021

EDUCAÇÃO ESPECIAL

- **DEFICIÊNCIA**

- **NEE**: O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PASSOU A SER AMPLAMENTE DISSEMINADO A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), RESSALTANDO A INTERAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DOS EDUCANDOS COM O AMBIENTE ESCOLAR.

- **AEE** - É ORGANIZADO PARA SUPRIR AS NECESSIDADES DE ACESSO AO CONHECIMENTO E À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO -ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NAS ESCOLAS COMUNS;

- O AEE É OFERTADO EM TODAS AS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR E TAMBÉM NA EDUCAÇÃO INDÍGENA, NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CONSTRUÍDOS COM BASE NAS DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS DESSES GRUPOS, ASSIM COMO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS(EJA);

- **ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:**

- **ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO**

- **ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

- **ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:**

- **ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO**

- **ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

AUTISMO



<https://thumbs.dreamstime.com/z/conceito-do-autismo-com-bal%C3%B5es-75517981.jpg>

COFEE-BRAEK



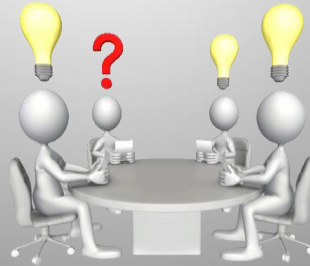
<https://salgados.mestredossalgados.com.br/imagens/encomenda-de-coffee-break-em-empresas.png>

FORMAÇÃO DO PROFESSOR OS DESAFIOS



<https://www.google.com/search?q=GIF%20ANIMADO%20FORMAÇÃO%20DO%20PROFESSOR%20OS%20DESAFIOS&tbm=isch&sa=X&imgCao>

ESPAÇO PARA DEBATES



DINÂMICA

RECEITA DE MONSTRO



<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fget.pinnedby.me%2Fbrowse%2Fview.php%3Fid%3D27162403992349544&psig=AOvVaw04iAhJU4kbgBfqta41ybo6&ust=1640348534435000&source=images&cd=vfe&ved=0CAgQjRxqFwoTCLCym9b0-fQCFQAAAAAdAAAAABAJ>

IGUALDADE E EQUIDADE



https://3.bp.blogspot.com/-Ccvw_yCdQgg/XP7EPLJyogI/AAAAAAAAAios/H_GWMS4Ehvgn0jdP4jMB_m3lh8m6EveACK4BGAYYCw/s1600/igualdade%2Bvs%2Bequidade-748550.jpg

- É FÁCIL TROCAR PALAVRAS,
- DIFÍCIL É INTERPRETAR O SILÊNCIO...
- É FÁCIL CAMINHAR AO LADO,
- DIFÍCIL É SABER SE ENCONTRAR...
- É FÁCIL BEIJAR O ROSTO,
- DIFÍCIL É CHEGAR AO CORAÇÃO...
- É FÁCIL APERTAR AS MÃOS,
- DIFÍCIL É RETER O CALOR...
- É FÁCIL CONVIVER COM AS PESSOAS,
- DIFÍCIL É FORMAR UMA EQUIPE...
- SOMOS UMA EQUIPE , NAS ESCOLAS... NOSSO OBJETIVO AQUI É AS NOSSAS CRIANÇAS.



(IVANA 21/05/1999)

Apêndice I – Kit Inclusão



Parabéns, você ganhou um kit da inclusão!!!! Achou estranho? Então saiba a utilidade de cada item:

***Palito> para despertar em você e nos outros as habilidades que pensa que não possui e sair da sua zona de conforto;**

***Elástico> para ajudá-lo a ser mais flexível, pois nem sempre as coisas e pessoas são iguais e nem como gostaríamos que fosse;**

*** Curativo> para aliviar os sentimentos feridos e as frustrações no trabalho quando não vê os resultados de imediato, sentindo-se impotente sozinho;**

***Borracha> para você apagar todo o preconceito e pensamentos excludentes;**

***Clipe> Para fixar à sua bagagem todos os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de sua jornada;**

***Lápis> Para listar todos os pontos positivos e negativos e destes tirarmos uma lição.**

*** Bombom> Para adoçar os seus dias, mesmo aqueles mais amargos e desafiadores.**

APROVEITE SEU KIT

Apêndice J – Certificado de Participação

CERTIFICADO



Certifica-se que,
participou da formação "Educação Inclusiva: uma reflexão sobre a
formação docente e as práticas de inclusão" que decorreu nos dias
26 e 27 de outubro de 2021, com a duração total de 40 horas na
Escola Municipal Amigo de Jesus.

Monção-Ma: ___ de _____ de _____.

MARIA DE JESUS OLIVEIRA BEZERRA
Formadora

RAIMUNDA BONIFÁCIA BARROS DE ANDRADE
Secretária de Educação



Apêndice K – Ficha Avaliativa

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

FICHA AVALIATIVA

COM VISTA A MELHORAR O SERVIÇO PRESTADO, PEÇO-LHE QUE PREENCHA ESTA FICHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA À FORMAÇÃO EM QUE PARTICIPOU. SUA COLABORAÇÃO É DE SUMA IMPORTÂNCIA. AGRADEÇO SUA CONTRIBUIÇÃO.

ASSINALE COM UM X A RESPOSTA QUE MELHOR CORRESPONDE À SUA APRECIÇÃO.

4 TOTALMENTE	3 MAIOR PARTE	2 EM PARTE	1 NADA
--------------	---------------	------------	--------

1 - PROGRAMA E MATERIAIS

- 1.1 - O PROGRAMA FOI CUMPRIDO
 1.2 - OS CONTEÚDOS E MATERIAIS ERAM ATUALIZADOS
 1.3 - OS EQUIPAMENTOS E MATERIAIS ERAM ADEQUADOS

4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1

2 - METODOLOGIA

- 2.1 - A METODOLOGIA FOI ADEQUADA AOS OBJETIVOS
 2.2 - A METODOLOGIA FACILITOU A COMPREENSÃO
 2.3 - FOI PROPORCIONADO O DEBATE
 2.4 - FOI RELACIONADA TEORIA COM PRÁTICA

4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1

3 - HORÁRIO E INSTALAÇÕES

- 3.1 - O HORÁRIO FOI ADEQUADO À FORMAÇÃO
 3.2 - AS INSTALAÇÕES TINHAM CONDIÇÕES ADEQUADAS
 3.3 - AS INSTALAÇÕES ERAM CONFORTÁVEIS
 3.4 - A DURAÇÃO DA FORMAÇÃO FOI ADEQUADA

4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1

4 - PERTINÊNCIA DA FORMAÇÃO

- 4.1 - A FORMAÇÃO PERMITIU FUNDAMENTAR A PRÁTICA
 4.2 - A FORMAÇÃO PERMITIU REFLETIR SOBRE A PRÁTICA
 4.3 - A FORMAÇÃO PERMITIU MELHORAR CONTEÚDOS
 4.4 - A FORMAÇÃO PERMITIU VISUALIZAR SOLUÇÕES PRÁTICAS

4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1

5 - FORMADOR

- 5.1 - O FORMADOR ORGANIZOU ADEQUADAMENTE A FORMAÇÃO
 5.2 - O FORMADOR TINHA DOMÍNIO E EXPOSIÇÃO CLARA
 5.3 - O FORMADOR CORRESPONDEU ÀS EXPECTATIVAS
 5.4 - O FORMADOR RESPONDEU À SUA NECESSIDADE

4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1
4	3	2	1

AVALIAÇÃO

ASSINALE COM UM X A RESPOSTA QUE MELHOR CORRESPONDE À SUA APRECIÇÃO.

4 EXCELENTE	3 SATISFATÓRIO	2 MUITO BOM	1 BOM
-------------	----------------	-------------	-------

Apêndice L – Roteiro de Entrevistas sobre a Formação

ENTREVISTA DE INTERVENÇÃO

DE ACORDO A REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVO NOS DIAS 26/27 DE OUTUBRO, COM O TEMA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS. SUA OPINIÃO É FUNDAMENTAL NOS RESULTADOS PARA O TRABALHO DE INTERVENÇÃO. AGRADEÇO MAIS UMA VEZ A SUA CONTRIBUIÇÃO.

P1 - VOCÊ ACHA QUE O ENCONTRO FORMATIVO ESTIMULOU MELHORAR O DESEMPENHO PROFISSIONAL A BUSCAR NOVAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO?

P2 - ATUAMENTE QUAL A SUA PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA DEPOIS DOS ENCONTOS FORMATIVOS?

P3 - DEIXE UM COMENTÁRIO, SUGESTÃO OU CRÍTICA À FORMAÇÃO

