



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

Girlana Bezerra Sousa

Coimbra, 2022



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Girlana Bezerra Sousa

A importância da formação do docente na perspectiva da educação inclusiva

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

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por me conceder a oportunidade de estudar e por vencer todos os obstáculos surgidos ao longo do caminho. Em especial, a minha professora orientadora, Maria Paula Neves, pela paciência, dedicação e estímulo nas orientações e correções da dissertação e disponibilidade em me ajudar neste. Agradeço a minha família, meus irmãos, meu pai e minha mãe que sempre acreditaram que esse sonho se concretizaria. em especial a minha irmã, Maria de Jesus que abraçou esse propósito junto comigo e sabe mais que ninguém todas as dificuldades e desafios enfrentados durante esse tempo. Ao meu marido Gilmar e minha filha Gilvana, que se mantiveram firmes para que eu pudesse continuar e que se prontificaram incansavelmente a cuidar do nosso pequeno Luís que há pouco tempo foi diagnosticado com autismo. E que por todas as vezes que precisei me ausentar e/ou produzir este trabalho eram muitas as dificuldades enfrentadas. Aos meus colegas do curso e hoje amigos Elder, José João, Pedro Igo, Renilda, Sandra Maria e Zulene por todo apoio e por todas as palavras de carinho, apoio, e por acreditarem em meu potencial. Aos meus colegas de trabalho Alzenita, Artenice, Arlete, Silvia, Kleytiane, Firmino, Gleyciadna, Lucinilde, Maria Raimunda, pelo apoio.

Ao meu pequeno Luís Guilherme, que me trouxe outro olhar enquanto profissional, mãe e ser humano, fazendo com que eu levante cada dia mais a bandeira da inclusão. A todos os professores deste curso que nos atenderam e nos guiaram até aqui, para que não desistíssemos.

Não teria conseguido sem vocês!

A importância da formação do docente na perspectiva da educação inclusiva

A presente dissertação teve como objetivo analisar o interesse e a motivação dos docentes em obter formação adequada relacionada à educação especial. Para atingir esse objetivo, adotou-se como método uma pesquisa-ação do tipo qualitativo, a qual possui um desenho descritivo e exploratório, com dados transversais e amostra não-probabilística por conveniência. A presente se dividiu em dois momentos: no primeiro momento houve a coleta de dados individual; em seguida, após a análise dos dados, foi realizada uma intervenção, e na sequência, a coleta de dados pós-intervenção. Os dados obtidos por meio dos questionários estruturados foram submetidos a estatísticas descritivas por meio do software IBM SPSS, enquanto as respostas das entrevistas foram processadas pelo software IRaMuTeQ, o qual realizou a análise de Classificação Hierárquica Descendente, análise de similitude e nuvem de palavras. Verificou-se que antes da formação os participantes apresentavam conhecimentos não técnicos sobre a inclusão e práticas inclusivas pautadas na experiência cotidiana. Após a intervenção, constatou-se um conhecimento mais técnico sobre a inclusão educacional e um outro olhar para essa questão, demonstrando uma maior corresponsabilidade nesse processo. Espera-se que o presente estudo contribua para novas pesquisas sobre o tema e para a (re)formulação de políticas educacionais, a fim de contemplar a formação docente para a inclusão educacional e que promovam práticas de educação inclusiva nas escolas.

Palavras-chave: Formação docente, Educação inclusiva, Práticas de inclusão

The importance of teacher training from the perspective of inclusive education

This dissertation aimed to analyze the interest and motivation of teachers in obtaining adequate training related to special education. To achieve this objective, an action research of the qualitative type was adopted as a method, which has a descriptive and exploratory design, with cross-sectional data and a non-probabilistic convenience sample. The present was divided into two moments: in the first moment, individual data were collected; then, after data analysis, an intervention was performed, and then, post-intervention data collection. The data obtained through the structured questionnaires were submitted to descriptive statistics using the IBM SPSS software, while the answers to the interviews were processed by the IRaMuTeQ software, which performed the Descending Hierarchical Classification analysis, similarity analysis and word cloud. It was found that before training, participants had non-technical knowledge about inclusion and inclusive practices based on everyday experience. After the intervention, there was a more technical knowledge about educational inclusion and another look at this issue, demonstrating greater co-responsibility in this process. It is expected that this study will contribute to further research on the subject and to the (re)formulation of educational policies, in order to contemplate teacher training for educational inclusion and to promote inclusive education practices in schools.

Keywords: Teacher training, Inclusive education, Inclusion practices

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL	5
2 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL	14
3 PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	21
4 OBJETIVOS	26
4.1 Objetivo Geral	27
4.2 Objetivos Específicos.....	27
5 MÉTODO	28
5.1 Local	29
5.2 Participantes	29
5.3 Instrumentos.....	29
5.4 Procedimentos	29
5.5 Análise de Dados	30
6 RESULTADOS	32
7 DISCUSSÃO	47
8 INTERVENÇÃO: ENCONTRO FORMATIVO SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL	54
8.1 Objetivo Geral	55
8.2 Objetivos Específicos.....	55
8.3 Participantes	55
8.4 Instrumentos/Recursos Utilizados	55
8.6 Procedimentos	56
8.6.1 Primeiro dia de formação.....	56
8.6.2 Segundo dia de formação.....	60
8.7 Análise de Dados	63
9 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	64
9.1 Análise de Similitude.....	65
9.2 Nuvem de Palavras.....	67
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA	72
APÊNDICES	77

Lista de abreviaturas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
ProUni	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
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	34
FIGURA 2 - ÁRVORE MÁXIMA SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS, A PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO E OPINIÃO SOBRE AS FORMAÇÕES	66
FIGURA 3 - NUVEM DE PALAVRAS SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS, A PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO E OPINIÃO SOBRE AS FORMAÇÕES	67

Lista de tabelas

TABELA 1 - INCLUSÃO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE39

INTRODUÇÃO

Introdução

Cada vez mais no Brasil e no mundo o assunto da inclusão social vem sendo tratado e discutido tanto no âmbito social quanto no âmbito político. A inclusão se fundamenta na concepção de direitos humanos básicos da pessoa com deficiência, direitos esses que são amparadas por lei. A própria Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu Inciso III do art. 208 se refere à necessidade do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino.

A escola é o ambiente que mais tem se preocupado com o atendimento às pessoas com deficiência, uma vez que o papel da escola é suma importância para a formação e desenvolvimento dos sujeitos para a cidadania. Desta forma, pode-se considerar que a inclusão escolar depende quase totalmente do sucesso do trabalho pedagógico do professor na sala regular, pois este deve responder as necessidades diferenciadas de seus alunos.

Portanto, é primordial que haja uma formação continuada para esse docente, para que assim possa propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos. O processo de aprendizagem é, antes de tudo, uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento e não somente uma simples transmissão de informação.

Desta forma, é possível considerar que a escola deve diferenciar o seu currículo sem o uso forçado de modelos inclusivos, pois assim não promoverá a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não a perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (2003), era uma forma de sancionar a estratificação social através do currículo escolar.

Sendo assim, na presente pesquisa buscamos possíveis respostas para o seguinte problema: como avaliar as metodologias utilizadas em sala e se são eficientes no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência em sala regular?

Em face dessas considerações, o presente estudo visou analisar o interesse e a motivação dos docentes em obter formação adequada relacionada à educação especial, buscando, também, conhecer as dificuldades existentes e as suas necessidades de preparação para promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Além disso, avaliar as

possíveis contribuições de uma formação docente de qualidade para o desenvolvimento educacional da criança com deficiência viabilizando a parceria da rede municipal.

O interesse pelo objeto de pesquisa nasceu de inquietações vivenciadas na experiência profissional como docente em sala de aula regular, em uma escola de educação básica. Durante essa experiência, eram muito evidentes as dificuldades em sala de aula, onde mesmo contendo um número altíssimo de crianças com deficiência, não era promovido, por parte da instituição, uma formação para melhor qualificação do profissional que ali se encontrava. No entanto, a formação era tão somente para cuidadores específicos e/ou professores da SRM (sala de recursos multifuncionais). É notório também, apesar das dificuldades, a resistência dos educadores em sala regular quanto a utilização de outros recursos que poderiam contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento social de cada criança, pois a não formação acarretava também na falta de empenho por parte dos docentes.

Em relação às pesquisas empíricas sobre a formação docente, Santos et al. (2017) efetiva um estudo sobre a formação de professores na educação inclusiva. Foi constatado nesse estudo que a educação inclusiva é aquela onde existe o respeito às diversidades dos alunos dando a esses um atendimento especial, criando adaptações às suas necessidades educacionais. No entanto, o trabalho em questão, mostrou o descaso do poder público para com a educação inclusiva, assim como uma falta de qualidade na formação de professores para atuarem nessa área. Portanto fez-se necessária criação de cursos de especialização em educação inclusiva e uma maior participação dos governantes, objetivando melhorias nos serviços oferecidos a alunos com necessidades educacionais especiais.

Com base nos pressupostos apresentados, a pesquisa apresentar-se-á viável, bem como rica em dados e informações fecundas. A falta de qualificação profissional docente para atender crianças com deficiência nas salas regulares, com foco no desenvolvimento na aprendizagem e social de todos os envolvidos, apresenta-se como uma estratégia metodológica relevante, merecendo ser investigada, mediante a realidade educacional do nosso Estado. Os resultados obtidos poderão contribuir para elevar a qualidade da Educação Básica que se encontra numa fase de transição na sociedade atual, carecendo de subsídios para a fundamentação das suas metodologias de ensino consoante à inclusão

social de cada criança com deficiência, bem como cooperará para futuras pesquisas e estudos sobre a temática.

1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

1 A Educação no Brasil

Para que seja possível discutir sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional, resguardando seu direito à escolaridade, é importante compreender como esse direito foi sendo construído no Brasil. Barretto e Mitrulis (2001) explicam que o século XX foi de grande importância para a educação brasileira, uma vez que, nesse século, ela passou por transformações de maior impacto do que as dos séculos anteriores. Houve uma importante movimentação de uma sociedade que era, em sua maioria, analfabeta e desescolarizada, até atingir um patamar em que praticamente toda a população em idade escolar frequentando o ensino compulsoriamente.

Isso não significa, contudo, que houve uma melhoria no sistema de ensino, ou que havia alguma pedagogia que trouxesse o indivíduo a pensar sobre vários aspectos de sua realidade. Barretto e Mitrulis (2001) demonstram que, por mais que houvesse essa ideia de que o processo de democratização da escola deveria ser ampliado tivesse sido, em si, bastante contributiva para a história e cultura do país, não havia uma preocupação com a qualidade desse ensino.

É possível discutir, já de antemão, que os vastos problemas que envolvem as iniciativas acerca da escolarização da população ainda se mostram sobremodo atuais. Não havia – e não há – um pensamento de educação populacional, mas de aglomeração de alunos em salas que, em geral, são má estruturadas, e em escolas que não possuem o mínimo necessário para educar (GOLDEMBERG, 1993). Porém, ainda assim, a história demonstra a importância do século XX como um movimento para melhorar uma situação que se encontrava bem pior.

Além das baixas condições da educação no Brasil nos séculos que antecederam o século XX, havia uma lógica segregacionista muito imperante. Somente ricos tinham direito à educação, uma vez que ela possuía um caráter bastante elitista. As pessoas das camadas mais pobres da sociedade, em geral, eram agrárias e analfabetas, e a educação não era de forma alguma vista como direito para todos.

Essa ideia da educação como um direito só está presente de fato na constituição de 1988. Por mais que, antes disso, houvesse algumas tentativas de se democratizar a educação, a sua ocorrência só foi possível com a redemocratização, com uma série de iniciativas que serão tratadas posteriormente. Porém, a contribuição para a mudança dos paradigmas

que imperaram desde o descobrimento só começou a ocorrer no século XX. Essa contribuição se deu, em certa medida, pela visão da falta de educação como um problema social que tornava o Brasil um país agrário e não industrializado.

Por muitos anos, porém, as iniciativas ainda eram bastante rasas, escassas, sem grandes movimentos para concepção de modificações ou melhorias. De uma forma cruzada, as lutas sociais e por melhoria nas condições de trabalho conseguiram dar uma breve contribuição para a implementação do sistema educacional mais amplo.

A partir dos anos 20, a percepção acerca da evasão da escola – que era um fenômeno muito comum – fez com que fosse desenvolvido os primeiros programas sociais que auxiliariam no controle do fluxo escolar. Surgiram, nessa época, as primeiras e importantes implementações de concepções pedagógicas, bem como o desenvolvimento de series que levassem em consideração a idade dos alunos (Barretto, Mitrulis, 2001).

Esses programas e tendências a uma reforma educacional eram firmados pelas iniciativas estaduais. Isso trazia alguns problemas para a educação da população como um todo. Por um lado, havia uma lógica de centralização aos grandes centros urbanos e, por conseguinte, isso fazia com que apenas os mais ricos tivessem acesso. Por outro lado, a não padronização do ensino por todo o país fazia com que cada Estado trabalhasse com níveis diferentes, sem uma organização ou equalização dos níveis de estudo.

Foi após a Era Vargas, com início na revolução de 30, que essa realidade mudou. Getúlio Vargas promoveu a centralização do ensino, sobretudo do ensino secundário e superior, ao Governo Federal. Isso levou a uma organização da base para um currículo integrado e nacional. Soares (2007) discute que, a partir desse momento da história, houve a primeira tentativa de padronização do ensino em todos os níveis, para todo o país, afim de evitar qualquer discrepância que anteriormente era comum de ocorrer.

O autor supracitado afirma que, até essa época, não havia nenhuma modalidade de ensino secundário que fizesse jus à ideia de um ensino secundário de fato. O que existia eram cursos preparatórios, que segregavam os mais pobres e eram voltados aos cidadãos que possuíam condições de ingressar aos cursos superiores – caríssimos e bastante onerosos. Durante essas décadas, ainda segundo o autor, pode-se afirmar que ocorreu a primeira grande reforma educacional no Brasil, com uma profunda estruturação e fomentação da concepção do ensino secundário, comercial e superior.

Pimentel e Freitas (2012) apontam para vários avanços na educação Brasileira nessa época. Data desse período a criação do Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1930, que representou a institucionalização dos cuidados com a educação pública. Francisco Campos foi um grande expoente da reforma do ensino secundário. No ano de 1932 foi criado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, dois anos depois, fundada a Universidade de São Paulo.

Outro importante marco da época foi a criação do Conselho Nacional de Educação, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro e sistematizou novas diretrizes para o ensino superior. Esse conselho constituiu-se como uma fonte importante de avanços, sendo imprescindível para a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935.

Xavier (2008), porém, acerca dessa era da educação brasileira, discute sobre o que chama de “mito da escolaridade”. A autora utiliza essa categoria para conceituar a contradição presente, sentida e expressa entre a mentalidade dominante e a realidade percebida acerca da necessidade e aspirações em relação à escolaridade.

A autora demonstra que, por mais que houvesse de fato uma tentativa de democratização da educação em todos os níveis, essa democratização não ocorria de fato. A educação continuava sendo elitista, uma vez que somente pessoas mais abastadas não precisariam trabalhar em vez de estudar. Além disso, havia também a própria representação social acerca da necessidade da educação. Uma vez que as pessoas não possuíam uma visão acerca de uma relação tão clara entre a necessidade dos estudos e a sobrevivência, não era comum os mais pobres se submeterem às dificuldades que eram comuns na época para ingresso em níveis de escolarização, segundo o autor.

As mudanças feitas nos rumos da educação a partir de 1930, ainda, refletiam as contradições entre o antigo e o moderno. Surgiu uma escola dual. De um lado, uma escola preparando para carreiras universitárias, do outro, escolas preparando a força de trabalho. Eram escolas para as classes médias e ricas e outra diferenciada, para os mais pobres, os trabalhadores. Por isso, o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes (Pimentel; Freitas, 2012, p. 936).

Essa realidade da educação vai permanecer até a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Até então, permanecia a lógica de um curso de cultura geral e humanística, altamente elitista e segregacionista. Pimentel e Freitas (2012). Demonstra

que, nas décadas de 50 e, sobretudo, na promulgação durante a lei, houve um maior interesse pela demanda social.

É possível afirmar que essas duas décadas foram de grande importância para a melhoria do ensino. Essa melhoria, pode-se dizer, não ocorreu somente no sentido de aumentar o número de pessoas nas escolas, mas também no sentido de trazer ao currículo escolar algo que seria mais de acordo com a cultura e sociedade, e necessidade do povo em si.

Ainda segundo Pimentel e Freitas (2012), essas duas décadas, antes do regime militar, foram imprescindíveis para a concepção da educação hoje. O elitismo que estava muito presente até os anos 50 começava a ser colocado em xeque. Havia uma necessidade de mão de obra qualificada para o país que estava se industrializando e, portanto, a educação cumpria esse papel no crescimento nacional.

Nessa época o mundo se encontrava no auge da chamada Guerra Fria, que separava o mundo em dois blocos: O bloco capitalista e o bloco socialista. Havia um terror, por parte dos países do bloco capitalista, de golpes socialistas de uma forma geral. Saviani (2008) demonstra que, pela grande quantidade de reivindicações e de lutas sociais presentes no país nessa época, houve, em 1º de abril de 1964, a consumação do Golpe Militar no Brasil, do que irá tratar-se agora.

O período militar foi, sem dúvidas, um período de grandes mudanças e grandes impactos para a educação como um todo. Para início de conversa, a nova constituição Brasileira escrita em 1967 desobrigava o Governo Federal a prover a educação pública, provocando um grande movimento de privatização das redes de ensino. Como afirma Saviani (2008, p. 294):

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f).

Veiga (1989) explica que houve uma forte iniciativa por uma educação técnica, apoiando-se na USAID (United States Agency for International Development). Dessa forma, aconteceu uma série de acordos que davam ênfase a determinadas áreas de ensino e que eram impostos à sociedade. Embora esses acordos tivessem ocorrido de forma bastante discretas, é possível analisar o caráter de um instrumento ideológico e doutrinário por parte do Governo.

Nessa época, havia a ótica, por parte do MEC-USAID da supremacia dos conteúdos ditos “científicos”, ou seja, das ciências da natureza de forma geral. Além disso, era instaurado disciplinas de Ética voltadas para o controle social e defesa do governo militar.

Ghiraldelli (2000) demonstra que, nessa época, houve inclusive tentativas de boicote, por parte do ministro Roberto Campos, aos vestibulares para áreas que não tivessem impacto direto no mercado. O ministro justificava dizendo que toda a agitação estudantil da época ocorria devido à falta de vínculo do ensino com o trabalho. Não havendo tecnicismo e tão pouco árduos trabalhos de laboratórios, o ministro acreditava que o jovem ficava ocioso e acabava por preencher o tempo vazio com reivindicações políticas.

Dessa forma, o aluno estava se tornando, na época, como uma mão de obra especializada, ou mesmo como um mero produto a serviço do sistema e do crescimento econômico do país. Não havia uma preocupação direta com a criação, com o pensamento crítico, com o conhecimento de um futuro pessoal. Mas havia a adoção do pensamento de que a escola deveria formar técnicos e trabalhadores, não cidadãos.

Um outro exemplo bastante claro do ensino como ideologia era a disciplina de Educação Moral e Cívica, muito presentemente compondo os currículos escolares do período militar. Pellanda (1986) aponta para o fortíssimo viés ideológico presente nessa disciplina, que era utilizada para doutrinar a população com suas ideologias estatais, sem que a sociedade se desse conta disso.

Veiga (1989) demonstra que a preocupação por disciplinas das ciências humanas e sociais tinha que ver com os próprios ideais de educação. O pensamento crítico era profundamente censurado, uma vez que ele levava o estudante a questionar o funcionamento do mundo e, conseqüentemente, questionar a função do governo e a forma com que os presidentes militares geriam a economia, a política e a sociedade.

David (2015) demonstra que essa lógica mercadológica continuou a vigorar a educação mesmo após o período da redemocratização. O que era percebido agora era uma

educação voltada para o mercado e a educação crítica e libertadora, muito influenciada por Paulo Freire, que começava a destoar do preconizado na época da ditadura.

As estatísticas que foram deixadas pelo governo militar no Brasil representavam uma enorme distorção no sistema de ensino. Após a redemocratização, surgiu ainda mais fortemente um fenômeno envolvendo o processo educacional: o fracasso escolar e a alto índice de analfabetismo (Gouvea, 2000). O período militar não só podou o pensamento crítico e filosófico, como também – preocupado com a demonstração de um bom índice – acabou por contribuir para uma piora no sistema educacional como um todo.

Esse fato de um número maior de crianças matriculadas em uma série que seria correspondente à uma faixa etária em relação ao número de crianças naquela faixa etária só poderia trazer uma conclusão: havia uma falência no modelo de ensino. Dois fenômenos eram os diretos responsáveis por essa discrepância nos números: em primeiro lugar, o número de repetências, que fazia com que muitas crianças permanecessem nas mesmas séries; em segundo, o fenômeno da dupla contagem, que recontava a criança que evadia da escola e retornava no ano seguinte.

Essa realidade advinda do período militar tinha, como consequência, uma alta taxa de desistência da escola e, por conseguinte, baixo índice de pessoas com ensino superior. A delegação do ensino superior para a iniciativa privada, bem como a primazia pelo pragmatismo capitalista, acabou por provocar uma dissociação entre o processo de ensino e a pesquisa (Saviani, 2008).

Esse processo, posteriormente, fez com que os professores formados e profissionais da educação cometessem vários equívocos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Gouvea (2000) demonstra que havia uma lógica da evasão como sendo algo mais bem visto do que a reprovação. O autor discute sobre o fato de que as escolas “aconselhavam” os alunos que não conseguiam um bom desempenho em certos momentos do ano letivo a abandonarem e retornar apenas no outro ano, o que acabava por entrar nas estatísticas, como anteriormente dito.

Além desse aspecto, logo no início do período da redemocratização, ainda com o legado do período militar, era bastante comum a escola, os professores e até mesmo a família se isentarem da culpa sobre o esse fenômeno, apontando o aluno como único culpado.

Portanto, acentuou-se, após o regime militar no Brasil, os problemas vinculados à educação. Isso possui um grande vínculo ao próprio pensamento acerca da escolaridade

no país. O regime fomentou a ideia da escola como um ambiente de formação de profissionais para a entrada no mercado de trabalho, e trouxe, assim, o vínculo entre o saber e a produção. Acentuou-se, dessa maneira, as desigualdades curriculares, dando menos ênfase às disciplinas das ciências humanas e filosóficas em detrimento às ciências naturais e exatas.

Com uma piora nesse quadro, a educação deixou de ser vista pela população como algo imprescindível para a formação do cidadão em si. A falta de disciplinas que estimulavam o pensamento crítico construía um sistema que, em certa medida, se retroalimentava dos conceitos e preconceitos que eram passados na escola. Além do mais, como foi pontuado anteriormente, a lógica privatista em relação à educação era, por conseguinte, uma forma de privação desse direito as camadas mais baixas da sociedade.

Porém, sem sombra de dúvidas, a maior reviravolta que ocorreu na educação foi na constituinte de 1988. Cury (2008) discute que as repercussões da Constituição Federal de 1988 não foram somente no sentido de colocar a educação como um direito amplo e geral, mas também de retornar à responsabilidade sobre esse sistema para as mãos e responsabilidade do governo.

Um ponto que o autor considera bastante importante a ser observado, porém, é que a Constituição Federal mudou também a própria visão sobre o papel da educação. Ela não é mais somente vista como um direito, mas como um objeto que pertence ao povo, que deve ser pensado com o povo, deve ser para o povo e cuidado pelo povo. A educação passa possuir um papel enfático do desenvolvimento da sociedade e da formação do cidadão.

Essa nova concepção do papel da escola para a sociedade possibilitou grandes avanços históricos acerca da forma de se educar no Brasil. Vaz (2010) discute que, em se tratando de dados sobre a média de escolaridade do brasileiro, houve, na década de 90, um aumento maior do que houve dos anos 50 até a redemocratização, passando de 3.1 anos para 4.9 de estudo.

A autora demonstra também que houveram avanços significativos dos anos 80 até os dias atuais. As tentativas de democratização do ensino, sobretudo do ensino fundamental, tornaram-se ainda mais viáveis e precisas. No início dos anos 2000, praticamente todas as crianças em idade escolar estavam matriculadas no ensino básico.

Mesmo em meio à crise que o país estava enfrentando, iniciativas como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e o Exame Nacional de Cursos foram criados com a finalidade de avaliar o desempenho das escolas e dos alunos, com o intuito de melhorar o nível educacional do país. Outros programas como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e o Bolsa Escola constituíram-se como um importante incentivo no sentido de levar as crianças a frequentar a escola (Vaz, 2010).

Os avanços mais visíveis ocorreram no ensino superior. Nos últimos 15 anos, segundo Maués (2010), houve grandes incentivos para a democratização do ensino superior, tanto através de fomentações de iniciativas como o SISU (Sistema de Seleção Unificada), o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Porém, o autor demonstra que, para o mesmo não ocorreu para o ensino médio e ensino básico.

2 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

2 A inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional

Assim como o próprio sistema educacional no Brasil teve uma série de marcos e avanços conforme a sua história, assim também foi a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional. Porém, essas ocorrências históricas tomaram diferentes rumos durante o advento da educação para todos como um dever do Estado no Brasil. Isso implica que, por um longo período, as pessoas com deficiência não possuíam, de fato, um direito à educação no Brasil.

Autores como Jannuzzi (2012) vão discutir que a premissa do direito à educação para a pessoa com deficiência é mais atual do que a da própria concepção da educação como um direito para todos. Isso se deu historicamente porque, de certa forma, a história do Brasil revela que a pessoa com deficiência nem sempre foi vista como, de fato, um cidadão que goza dos seus direitos sociais como qualquer outra pessoa.

Por esse motivo há a contradição: como há uma educação para todos se uma parte desse “todos”, ou seja, a pessoa com deficiência, não está incluída nesse direito? Ou seja, a pessoa com deficiência não era considerada como uma pessoa, como um cidadão e, por esse motivo, não gozava de todos os direitos sociais. Logo, não haveria como conceber um modelo de educação que levasse em consideração a educação especial (Jannuzzi, 2012).

O autor aponta que durante o período colonial no Brasil, era bastante recorrente o ato de abandonar as crianças que possuíam algum tipo de deficiência moral. Segundo o autor, esses indivíduos eram abandonados “em lugares assediados por bichos que muitas vezes as matavam ou mutilavam” (p.8). Isso repetia a premissa histórica que foi apresentada no tópico anterior deste trabalho, e demonstra a desumanização que a pessoa com deficiência sofreu historicamente.

É preciso chamar a atenção para uma discussão já presente no trabalho de Jannuzzi (2012), que é o fato de que a história do Brasil ter apagado esses fatos bárbaros que ocorriam contra as pessoas com deficiência. Ou seja, além de sofrerem historicamente com um processo severo, violento e explícito de segregação, a pessoa com deficiência não possui, até os dias atuais, modelos de políticas públicas que joguem luz a esses fatos, dando-lhes o devido reparo histórico.

Foi somente por volta de 1720 foram criadas as primeiras escolas voltadas a prestar alguma assistência à pessoa com deficiência no país. Essas escolas foram instituídas não

no sentido de possibilitar uma possibilidade de educação para a cidadania, mas como lugares em que essas crianças eram deixadas por um longo período de tempo, como uma espécie de asilo ou mesmo de manicômio, como era bastante comum na época (Marcilio, 1997).

Além disso, muitas crianças eram abandonadas nas chamadas Santas Casas de Misericórdia, algo que durou até por volta do século XIX (Silva, 2015). Isso foi algo tão comum que muitas províncias do Brasil possuíam legislação que ordenava que as crianças com alguma deficiência que fossem abandonadas deveriam se dedicar à vida religiosa. Como efeito, muitos religiosos passaram a administrar e educar as crianças que possuíam alguma condição de deficiência.

Essa concepção perdurou basicamente durante toda a história do Brasil, havendo pouquíssimos avanços por volta da metade do século XX. Somente por volta dos anos de 1950 que se passou a se considerar algumas importantes concepções, como a da inserção, integração e inclusão da pessoa com deficiência nos mais variados âmbitos, como a saúde, o trabalho, o lazer, a cidadania e, logicamente, a escolaridade (Versilo & Almeida, 2018). Essas concepções relacionadas à pessoa com deficiência se colocam como paradigmas relacionados à forma que os mais variados profissionais lidam com a sua própria concepção de respeito e assistência. Assim, por volta dos anos de 1950, com os movimentos de criação de escolas especiais voltadas para pessoas com deficiência auditiva e pessoas com deficiência visual inauguraram o que autores como Versilo e Almeida (2018) chamam de paradigma da normalização.

Esse paradigma compreende que a pessoa com deficiência é, nesses termos, pessoas anormais. A dicotomia entre normalidade e anormalidade a partir de uma compreensão saúde versus doença foi uma marca dos anos antecederam a década de 1950, principalmente com a criação dos primeiros testes psicométricos que tinham por finalidade testar atributos e constructos como a inteligência, memória, atenção e concentração (Silva & Aroucha, 2014).

Assim, havia uma tendência à mensuração dos graus de deficiência, de forma que o cidadão era inserido no contexto escolar com uma finalidade: tornar-se menos desviante. Ou seja, esse tipo de premissa foi a responsável por colocar, mesmo no meio educacional, mas não se restringindo somente a ele, a ideia de que a pessoa com deficiência é, na

verdade, uma pessoa com um adoecimento, e não alguém que carece de assistência especial (Silva & Aroucha, 2014).

A compreensão de normalidade, nesse caso, casa com a perspectiva de que há uma padronização de pessoas. Ou seja, até determinado número relacionado ao resultado de um teste, o sujeito era considerado como uma pessoa normal. Acima desse número, um superdotado e abaixo desse número como um “idiota”. Esse termo era comumente utilizado no ambiente acadêmico para se referir às pessoas com deficiência cognitiva ou intelectual (Coutinho & De Paula, 2015).

A função da escola era, portanto, a de fazer com que essa pessoa com deficiência se tornasse “menos deficiente”, de forma a ser o mais normal que era possível. Por esse motivo, por exemplo, que comumente as escolas voltadas à educação das pessoas com deficiência recebiam o nome de Escolas de Reabilitação – e isso incluía tanto as deficiências físicas, sensoriais quanto deficiências intelectuais (Coutinho & De Paula, 2015).

Foi somente na década de 1970, mais propriamente no ano de 1971 que foi concebido, no Brasil, uma nova perspectiva de educação inclusiva. Essa foi compreensão foi bastante influenciada pelas lutas pelo direito das pessoas com deficiência e pela lei nº 5.692/71, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou simplesmente LDB, que previa, em seu art. 9º, “tratamento especial aos excepcionais” (Coutinho & De Paula, 2015).

Ou seja, não se tratava mais de tentar forçar o sujeito a ser como uma pessoa sem deficiência, de se normalizar e, a partir dessa normalização, se tornar alguém tido como “saudável”, mas de respeitá-lo dentro de suas possibilidades. Porém, conforme discute Mantoan (1997), essa compreensão deu lugar a um paradigma integralista e de inserção da pessoa com deficiência na escola. Conforme Mantoan (1997, p. 8):

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor”.

É possível notar, portanto, que a integração não exclui a perspectiva da normalização, embora o discurso tenha avançado. A criança, na realidade, continua dentro de um

contexto segregado em uma turma especial e, a sua inserção vai ocorrendo em alguns momentos lentamente juntamente às crianças ditas como “normais”. Esse modelo prevê uma socialização por aproximação, de forma que o nível de contato com as outras crianças é ditado pelo aluno (Mantoan, 1997).

Em outras palavras, a forma de inserção depende do aluno, ou seja, da sua capacidade de adaptação ao que é oferecido em outras turmas no seu contexto escolar. A ideia é de que o aluno vá se adaptando aos poucos às turmas regulares, de forma que depois de um tempo ele consiga conviver de forma nivelada juntamente com os alunos ditos como “normais”, que seriam as crianças que não possuíam alguma deficiência (Silva & Almeida, 2014).

Essa forma de compreender a educação para pessoas com deficiência não exige da escola nenhum tipo de aperfeiçoamento ou de adaptação: a adaptação é totalmente colocada do lado do aluno, de forma que é ele quem precisa se adaptar ao contexto escolar. Caso não consiga, ele não fará parte das turmas regulares, de forma a continuar segregado nas escolas ou instituições especializadas (Silva & Almeida, 2014).

Apesar de ser um modelo de integração e inserção, não passa de uma reformulação do modelo de normalização. A integração na escola comum não ocorrerá, portanto, para todos os alunos com deficiência. Somente serão integrados aqueles que consigam se adaptar às classes regulares sem a exigência de modificações na escola ou mesmo de uma formação continuada do professor. Aqueles que não conseguirem, seguirão excluídos.

Esse modelo que, apesar de histórico, ainda é bastante presente em muitas escolas brasileiras é ineficiente e violento. Isso porque colocar, por exemplo, uma criança altista que possui determinadas limitações em relação à sua aprendizagem em uma turma com outras crianças que não possuam essa limitação é determinar ao sujeito um tempo para a aquisição de seus conhecimentos que não é o dele. Em outros termos, é sempre forçar a criança a um ritmo que ela nem sempre possui condições de acompanhar (Silva & Almeida, 2014).

Ou seja, a criança além de ficar para trás é assujeitada a uma forma de violência educacional que, conforme Garcia e Fernandes (2018) também é segregador. Além disso, essa compreensão não compreende que todas as pessoas são diferentes, portanto, não podem ser tratadas sempre como iguais. A integração desconsidera o princípio da

equidade, que dá a pessoas diferentes tratamentos diferentes para que elas possam alcançar o que é almejado nos mais diversos âmbitos de sua vida.

Em resumo, o conceito de integração estaria, portanto, referido à necessidade de modificar a pessoa com deficiência e, portanto, com necessidades especiais a um determinado contexto – no caso, o contexto educacional. Somente dessa forma ela poderia, segundo essa premissa, se identificar com os demais alunos da escola, tendo-os como um alvo para a sua “evolução” (Garcia & Fernandes, 2018).

Ou seja, a proposta desse modelo é que o conceito de integração se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de maneira que esta pudesse vir a se identificar, com os demais cidadãos, para então poder ser inserida, associada, a convivência igualitária em sociedade.

Conforme autores como Roriz, Amorim, e Rossetti-Ferreira (2005), esses conceitos já trabalhados apresentam uma perspectiva unilateral. Ou seja, a pessoa com deficiência é colocada como alguém que precisa se adequar à sociedade de forma completa, sem nenhum tipo de contrapartida dessa sociedade. Assim, não haveria a menor possibilidade de se trabalhar com políticas públicas que visem adaptar o meio às demandas da pessoa com deficiência.

Araújo, Rusche, Molina, e Carreiro (2010) concordam com a perspectiva apresentada pelos autores supracitados, e acrescenta que a mudança do modelo educacional implica não em trazer a pessoa com deficiência até a escola, mas levar a escola para a pessoa com deficiência. Ou seja, trata-se de fazer valer os direitos à cidadania que são inerentes à essa população, de forma a colocar como direito da pessoa e dever do estado a garantia pela educação acessível, efetiva e de qualidade.

Por outro lado, afirma os autores, isso não fica somente na esfera do poder público de forma distanciada das demandas sociais. Logo, é de suma importância que o professor também compreenda o que é a educação para a inclusão, e quais são os paradigmas que envolvem esse processo, uma vez que, juntamente com o aluno, é o professor o pivô do processo educacional e escolar. Não há, portanto, meios de deixar esse professor de largo do processo.

O problema é que a formação do educador no Brasil ainda se dá de forma bastante elitista nos grandes meios universitários. Por mais que a classe docente ainda seja sucateada no país – o que a coloca, de todo modo, próxima daqueles que necessitam de inclusão nos

mais diversos âmbitos – ainda assim o professor passar por uma formação generalista e que se preocupa mais com os processos de aquisição de conhecimento do que com uma educação para a cidadania de fato.

3 PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

3 Paradigmas da formação docente

A construção de um novo paradigma da inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional a partir da formação do docente ocorreu a partir de uma série de marcos históricos que apontam, sobretudo, para uma nova compreensão social de que a pessoa com deficiência não pode ser resumida a partir daquilo que não lhe é possível efetuar. Grandes marcos que apontam para os direitos sociais estão inclusos desde, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996).

Todos esses marcos foram introduzindo à formação do docente a ideia de que não há espaço para qualquer tipo de segregação no que diz respeito à educação como um todo e – principalmente – no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência. Ou seja, a inclusão, nesse sentido, tem a ver com o processo de humanização, de construção de uma experiência coletiva que conduza os sujeitos em uma educação para a cidadania (Mazzotta & D'Antino, 2016).

Segundo Mazzotta e D'Antino (2016), a formação do docente deve se estabelecer no sentido de tornar possível que seu aluno se torne sujeito de sua própria vida. Sujeito aqui posto como o contrário da coisificação, da objetificação, que torna a pessoa com deficiência apenas um aspecto relacionado ao que não pode fazer, aquilo que lhe é colocado como obstáculo, como empecilho. Isso se relaciona ao que Moreira (2018) pontua como barreira atitudinal do professor.

Segundo o autor acima citado, existem várias barreiras que impedem à pessoa com deficiência de acessar determinados espaços – sendo esses espaços tanto físicos como subjetivos. As barreiras físicas são aquelas que trazem a necessidade de uma discussão sobre acessibilidade, como uso de rampas de acesso, corrimãos sinalizados, semáforos sonos, dentre outros. Ou seja, essas barreiras impedem o acesso físico a determinado ambiente, de forma que a sua resolução diz respeito a mecanismos, tecnologias ou formas de sinalizar corretamente para a pessoa com deficiência.

Porém, ainda conforme Moreira (2018), as piores formas de negar acesso à pessoa com deficiência dizem respeito às chamadas barreiras atitudinais. Essas barreiras dizem respeito às formas com que outras pessoas e profissionais conduzem a problemática da

deficiência no seu dia-a-dia, de forma a evitar que a pessoa com deficiência desfrute de seus plenos direitos. Isso vai desde atitudes de preconceito e discriminação diretas até atitudes disfarçadas de cuidados exacerbados e pena, que colocam a pessoa com deficiência como sendo alguém inferior.

O paradigma da inserção, por exemplo, dispõe de uma característica profundamente preconceituosa, uma vez que versa que a pessoa com deficiência só pode ocupar determinados espaços públicos de forma não ser atrapalhado pelo avanço de outras pessoas colocadas como “mais eficientes”. Por esse motivo, a partir da Declaração de Salamanca (1994) a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais se aproximou da educação inclusiva, uma vez que foi a partir de então que se passou a defender que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, e estas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de suas necessidades.

Assim, a formação do docente passou a ter um caráter inclusivista, visto que a Declaração de Salamanca (1994), bem como a própria Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelecem a inclusão como uma forma de oportunizar a educação que vise a igualdade e o respeito à diversidade. Os professores formados a partir desse critério percebem como necessidade a criação de espaços sociais que apresentem uma educação sobretudo democrática.

Para Lobo e Gois (2011), a proposta inclusivista está inserida desde os movimentos sociais que lutam por uma democratização do ensino que seja de fato concretizada. Ou seja, democratizar não é dar voz simplesmente às majorias, mas é também incluir as minorias em um discurso sobretudo equalizador. O princípio da equidade demonstra que há que se tratar o igual como igual e o diferente como diferente, mas sempre no sentido de oportunizar a todos para que partam de um mesmo lugar.

Dessa forma, ainda segundo os autores acima citados, o princípio da equidade vai de encontro à ideia meritocrática que há muito foi uma política oficial da formação do docente no Brasil. A meritocracia coloca na responsabilidade do aluno o seu sucesso acadêmico, de forma a desconsiderar as dificuldades e percalços que ocorrem em sua trajetória como estudante. Além disso, retira do professor a culpa de uma educação que não é significativa e que, em maiores âmbitos, não é propulsora de mudanças sociais.

Essa compreensão não somente foi uma verdade histórica como, em muitos âmbitos, ainda retorna como discussão e ainda se faz presente em muitas escolas no país. Isso se dá, conforme Mazza e Mari (2021) porque a meritocracia tem um vínculo inerente à formação do capital e ao contexto neoliberal da política social brasileira, de forma que os alunos são vistos não como cidadãos a adquirirem conhecimentos que servirão para mudança de suas vidas, mas como peças de uma engrenagem a serviço do mercado.

Logo, uma educação que aponte simplesmente para a formação de um profissional tende a segregar o aluno que possui alguma necessidade especial. Assim, o professor, dentro desse âmbito, passa a ser alguém cuja responsabilidade recai em passar conteúdos e cobrar o conhecimento adquirido em provas, sem qualquer responsabilidade sobre a quão significativa deve ser a educação para os alunos de uma maneira geral.

Foi pensando nessa questão que a CDPD, ou seja, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) foi realizada com o intuito de proteger e assegurar, além de promover a plenitude de forma equitativa dos direitos humanos fundamentais por parte de todas as pessoas, em especial às pessoas com deficiência. Essas mudanças tornaram mister que o professor, como o principal ator, junto ao aluno, do processo ensino-aprendizagem, percebesse essas evoluções na forma de pensar a deficiência e, sobretudo, o aluno com deficiência em sua perspectiva como um cidadão de direitos e como um sujeito.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), tivemos a regulamentação da formação dos professores com indicações para a sua formação inicial (Art. 62) e continuada (Arts. 1, 67, 80, 87) e, especificamente ao atendimento às pessoas com deficiência, ao indicar para a necessidade de "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Art. 59).

Dois anos depois, foram apresentados os "Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais" (Brasil, 1998), que indicaram como meta principal, para se viabilizar um modelo de escola inclusiva, a criação de programas de formação e capacitação dos professores das classes regulares para transformar sua prática educativa.

A partir disso, houve nos anos seguintes uma série de perspectivas que levavam em consideração esse aluno e esse professor em seu processo de formação. Foram instituídas, por exemplo, no ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, juntamente com uma série de outras ações, orientaram as instituições formadoras dos professores em torno de uma preocupação de que essas prevejam e contemplem em sua organização curricular conteúdos sobre as especificidades dos alunos com deficiência

Já no ano de 2008 se definiu a chamada Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que possuía como pressuposto uma educação que, além de inclusiva, agiria como uma frente cultural, social e política, no sentido de agir como uma forma de promoção de política pública além do viés educacional e do processo ensino-aprendizagem. Por fim, no ano de 2009, foram instituídas as "Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação, que pontuou que, para atuar na educação especial, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

A partir dessa perspectiva, a formação inicial basear-se-ia em experiências de campo que precedem o trabalho em cursos acadêmicos, as experiências precoces incluídas nos cursos acadêmicos e as práticas de ensino e os programas de iniciação. A formação continuada seria um processo de compreensão pelo professor das concepções implícitas às suas práticas docentes, bem como o comprometimento explícito com a mudança e com a construção contínua de sua formação, buscando dar significado ao seu trabalho.

4 OBJETIVOS

4 Objetivos

4.1 Objetivo Geral

Analisar o interesse e a motivação dos docentes em obter formação adequada relacionada à educação especial.

4.2 Objetivos Específicos

- Discutir sobre a história e paradigma da formação do docente para uma educação inclusiva;
- Conhecer as dificuldades existentes e as suas necessidades de preparação para promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum;
- Avaliar as possíveis contribuições de uma formação docente de qualidade para o desenvolvimento educacional da criança com deficiência.

5 MÉTODO

5 Método

Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, a qual adota um desenho descritivo e exploratório, com dados transversais e amostra não-probabilística por conveniência. A presente pesquisa está dividida em dois momentos, em que no primeiro momento houve a coleta de dados individual; em seguida, após a análise dos dados, foi realizada uma intervenção e na sequência a coleta de dados pós-intervenção.

5.1 Local

A pesquisa foi realizada de novembro de 2020 a novembro de 2021 no município de Pindaré-Mirim, Maranhão, Brasil. O local de estudo fica a 259 quilômetros de distância de São Luís, capital do Maranhão. O município Pindaré-Mirim – MA apresenta uma área de 268.285 km² e possui uma população estimada de 33.186 pessoas (IBGE, 2021).

5.2 Participantes

Participaram da primeira etapa da pesquisa 9 professores do ensino regular do município de Pindaré-Mirim – MA. Em relação ao critério adotado no que diz respeito ao total de voluntários e a salvaguarda da confiabilidade em estudos de delineamento qualitativos, Minayo (2017) aponta que a definição da amostra deve estar atrelada a dimensão do objeto ao qual se vincula com a eleição do grupo ou dos grupos que serão pesquisados, isto é, considerando o caráter do estudo, o espaço amostral se mostrou suficiente para abarcar os objetivos propostos.

5.3 Instrumentos

Para a coleta dos dados utilizou-se de questionários semiestruturados (Apêndice A), os quais apresentaram perguntas relacionadas às características dos voluntários, a citar a formação, o nível educacional no qual atua, o tempo de docência, entre outros. Além do mais, o roteiro de entrevista apresentou perguntas sobre a inclusão educacional, acerca da formação dos professores, e no que se refere a prática profissional destes.

5.4 Procedimentos

Em um primeiro momento, entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de se conseguir a permissão para a execução da pesquisa por meio do termo de autorização institucional (Apêndice B). Por conseguinte, o gestor da escola foi contatado, com o propósito de se discutir sobre a pesquisa a ser realizada e marcar as entrevistas com os professores.

Após esses trâmites, ocorreu a apreensão dos dados. É importante mencionar que as entrevistas ocorreram de forma individual, em um espaço reservado da instituição de ensino, com o intuito de assegurar a privacidade e o sigilo dos dados fornecidos.

É importante frisar que antes da realização das entrevistas o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice C) foi apresentado ao participante, de modo que o caráter do estudo foi explicitado, assim como seus benefícios e potenciais riscos, sendo enfatizado ao participante que os dados fornecidos serão anônimos e sigilosos, de forma que serão utilizados somente para propósitos acadêmicos, de modo que o participante era livre para aceitar participar da pesquisa ou não, e que se aceitasse do estudo, poderia interromper a sua participação a qualquer instante, sem ônus.

Ademais, as duas vias do TCLE foram assinadas, tanto pela pesquisadora quanto pelos voluntários, de modo que uma das vias ficou sob a posse de cada professor e a outra via sob responsabilidade da pesquisadora.

Vale mencionar que as respostas dos participantes foram registradas por meio de um aplicativo de gravação de áudio presente em um smartphone e posteriormente os dados foram transcritos em seu teor em um documento do Microsoft Word 2013. Convém destacar que a aplicação das entrevistas apresentou duração média de 1 hora.

Não obstante, é importante mencionar que a presente pesquisa seguiu todas os protocolos éticos para a realização de estudos com seres humanos, de acordo com o que recomenda a legislação brasileira vigente, tendo como amparo as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil.

5.5 Análise de Dados

Em relação aos dados obtidos por meio das questões referentes ao perfil dos participantes, estes foram organizados em um banco de dados do software IBM® SPSS® Statistics 25 e submetidos a estatísticas descritivas, obtendo-se médias, distribuição de frequências, dentre outras estatísticas.

Por sua vez, no que diz respeito aos dados textuais obtidos por meio entrevistas semiestruturadas, inicialmente foram construídas linhas de comando com algumas variáveis obtidas por meio das questões de perfil em um arquivo de texto do software LibreOffice© 6.3.3.

Vale destacar que a linha de comando é utilizada para identificar o participante e suas variáveis correlatas aos dados textuais de modo a proporcionar a análise dos dados

textuais pelo software IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, um programa que possibilita realizar análises estatísticas de dados textuais (Camargo; Justo, 2016).

Na sequência, para a construção do banco de dados, as entrevistas semiestruturadas foram organizadas por eixos temáticos: tema 1 – inclusão (questões 5, 7, 15, 19); tema 2 – formação (questões 6, 8, 9, 11, 13); tema 3 – prática docente (questões 14, 16, 17, 18), de modo que cada entrevista, referente a cada questão apontada, foi transcrita integralmente consoante cada linha de comando em um arquivo de texto (.txt) do LibreOffice© 6.3.3.

Por conseguinte, o arquivo de texto foi processado pelo programa IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, o qual realizou a análise textual dos discursos dos participantes, obtendo a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A CHD diz respeito a uma estrutura gráfica que aponta a relação entre as palavras, isto é, essa análise analisa o material textual de modo que possam ser identificadas classes de vocabulário, por conseguinte, é possível inferir quais conteúdos o corpus textual pretende assinalar (Salviati, 2017).

6 RESULTADOS

6 Resultados

Participaram da pesquisa 9 professores do ensino regular do município de Pindaré-Mirim – MA, sendo 88,89% do sexo feminino, 14,6 anos em média que lecionam no município. Em relação aos respondentes, 55,56% são formados em Pedagogia, seguido de Filosofia (33,33%) e Magistério (11,11%).

No que diz respeito à pós-graduação, 22,22% relataram não possuir uma especialização, já o mesmo percentil relatou ter pós-graduação em educação especial, e em gestão e coordenação (22,22%). Ainda no que diz respeito à pós-graduação, 11,11% afirmou possuir pós em gestão e supervisão escolar, e a mesma quantidade declarou ter especialização em coordenação e supervisão, e em ciência das religiões (11,11%).

No que se refere ao nível educacional o qual lecionam, 33,33% atua no ensino fundamental menor, seguido dos que atuam na educação infantil (22,22%), e com o mesmo quantitativo aqueles que atuam nos dois níveis do ensino fundamental. Já aqueles que trabalham apenas no ensino fundamental maior representam 11,11% dos participantes, de maneira que o mesmo percentil atua na educação infantil e no ensino fundamental maior.

Sobre a carga horária semana de aulas, 55,56% possuem carga horária de 20 horas, seguido dos que possuem 40 horas (33,33%), e 16 horas semanais (11,11%). Em relação a situação trabalhista, todos os participantes são concursados. Ainda, dentre os voluntários, 77,78% relatou não ter realizado curso de formação centrado em aprendizagens cooperativas.

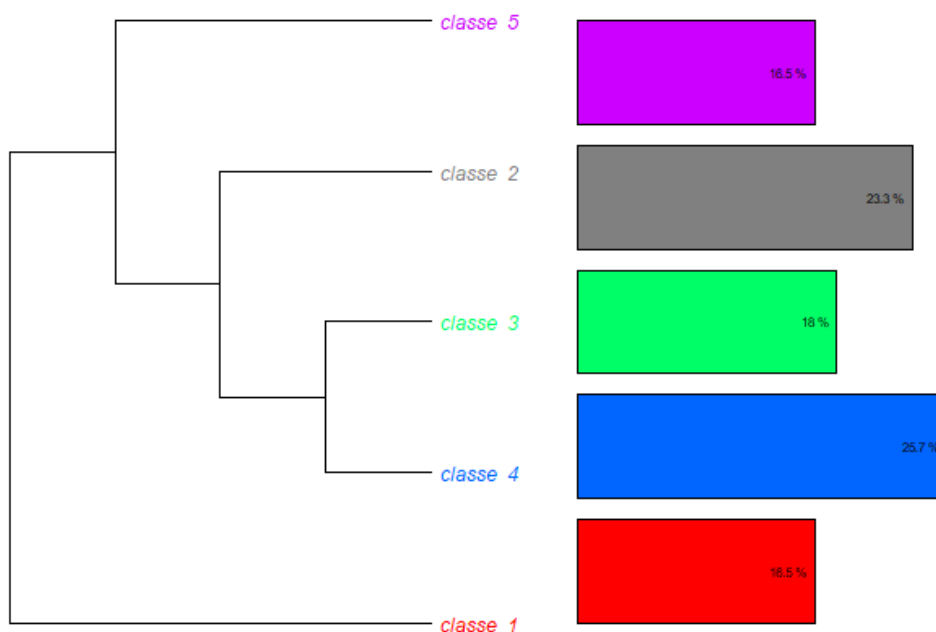
Além disso, um dado que sobressai é que 77,78% declarou já ter trabalhado com crianças com alguma deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Contudo, apesar disso, somente 33,33% já teve algum curso de formação direcionado para a inclusão educacional. Outra informação relevante é que 100% dos respondentes aponta que a formação não foi suficiente para atuar frente a inclusão, e todos os professores relatam que o docente da educação básica não está preparado para lidar com os alunos que necessitam de inclusão educacional.

O corpus sobre a inclusão educacional, formação e prática docente foi formado por 9 entrevistas (textos) e repartido em 292 trechos (segmentos de texto - ST), com um total de 10.167 palavras, sendo que dentre estas 1.415 palavras são diferentes. Cada ST

apresentou uma média de 34,81 palavras, sendo que, dentre o corpus geral, 206 segmentos (70,55%) foram retidos na CHD, os quais se distribuíram entre cinco classes. Vale destacar que a literatura aponta que para esse tipo de análise realizada pelo IRaMuTeQ ser mais confiável, é necessária uma retenção de pelo menos 75% dos segmentos de texto. Contudo, alguns teóricos apresentam uma postura mais flexível, considerando análises com no mínimo 70% de retenção (Salviati, 2017), o que denota que a análise realizada nessa dissertação atende aos critérios estabelecidos pela literatura especializada, e, nesse sentido, se pode dar prosseguimento com a interpretação dos dados.

Conforme se pode constatar na figura abaixo (Figura 1), o corpus textual se dividiu em quatro subcorpus. O primeiro, formado pela classe 1; o segundo, que se constitui pela classe 5; o terceiro, que tem como representante classe 2; e o último, formado pelas classes 3 e 4.

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



Fonte: Autores

Na tabela adiante se apresentam as cinco classes em que o corpus se subdividiu, com a descrição de cada uma, o número de segmentos retidos por classe, as variáveis sociodemográficas que apresentaram associação estatística, e as palavras com maior associação com a classe relatada, considerando a frequência destas por ST e o coeficiente

do teste de associação qui-quadrado (ver Tabela 1), um teste estatístico utilizado para avaliar quantitativamente a relação entre as formas linguísticas do corpus e as classes lexicais (Sousa et al., 2020).

Classe	ST/Variáveis	Palavras	<i>f</i>	χ^2	
Classe 1	34 ST = 16,5%	Gincana	7	30,44	
		Ficar	14	26,38	
		40 horas semanais	Levar	7	25,64
		Magistério	Aí	11	23,82
		Ensino Fundamental Menor e Maior	Lugar	4	20,64
			Tentar	7	18,73
		Tema: Prática docente	Mundo	7	16,18
			Pedir	3	15,4
			Dia	3	15,4
			Lá	12	15,15
			Casa	4	14,99
			Ponto	4	14,99
			Querer	4	11,28
			Material	4	11,28
			Escrever	3	10,13
			Recurso	3	10,13
			Pai	4	8,68
		Colocar	5	8,56	
		Participar	6	7,57	
		Quando	9	7,08	
		Gente	19	5,62	
		Cansar	2	5,56	
		Quadro	2	5,56	
Inovar	2	5,56			
Comunidade	2	5,56			

				Trazer	3	5,03
				Passar	4	4,21
Classe 5	34	ST	= 16,5%	Ensino	12	64,46
				Diferente	12	52,21
	20 horas semanais			Ludicidade	7	36,66
	Filosofia			Processo	7	36,66
	Pós-graduação	em		Educação	11	34,36
	Coordenação e Supervisão			Aprendizagem	11	34,36
	Ensino Fundamental Menor			Lúdico	6	31,26
	Lecionam entre 6 e 10 anos			Ocorrer	6	25,19
				Modalidade	4	20,64
	Tema: Inclusão			Complexidade	4	20,64
				Infantil	5	15,86
				Fundamental	3	15,4
				Grau	3	15,4
				Inserir	6	12,2
				Forma	9	11,78
				Turma	4	11,28
				Inclusivo	3	10,13
				Visão	3	10,13
				Família	3	7,03
				Além	3	7,03
				Equipa	2	5,56
				Trabalhar	14	5,48
Classe 2	48 ST = 23,3%			Deficiência	9	26,16
				Normal	8	22,65
	Pedagogia			Dito	6	20,34
				Suporte	6	20,34

Tema: Inclusão	Pós-graduação em Educação Especial	Escola	19	17,39
		Tratar	5	16,87
	Educação Infantil	Acontecer	9	16,38
	Leciona entre 11 e 15 anos	Sociedade	4	13,43
		Mesmo	13	11,87
		Município	3	10,02
		Educacional	3	10,02
		Pedagógico	5	9,39
		Incluir	10	8,84
		Criança	19	8,61
		Projeto	6	7,92
		Já	9	7,87
		Tudo	10	7,74
		Falar	7	7,24
		Ensinar	5	7,16
		Acreditar	5	7,16
		Sentir	4	6,5
		Brincadeira	3	6,1
		Direito	3	6,1
		Também	11	6,01
	Bom	5	5,48	
	Sala	14	5,33	
	Dentro	13	5,08	
Classe 3	37 ST = 17,96%	Dificuldade	11	22,65
		Principalmente	6	22,57
	Pós-graduação em Ciência das Religiões	Sala	16	19,56
		Acompanhar	4	18,63
	Ensino Fundamental Maior	Pessoa	5	17,92
	Leciona entre 26 e 30 anos	Área	5	14,06

	Participou de cursos de aprendizagem cooperativa	Só	6	12,61
		Aula	13	12,25
	Já trabalhou com crianças com deficiência e/ou NEE	Exemplo	5	11,21
		Necessidade	8	9,39
		Interagir	3	9,01
	Tema: Prática Docente	Formar	3	9,01
		Imaginar	3	9,01
		Vez	8	8,28
		Atividade	8	7,3
		Como	12	7
		Dentro	11	5,72
		Livro	2	4,9
		Diferenciado	2	4,9
		Portador	2	4,9
		Data	2	4,9
		Comemorativo	2	4,9
		Então	17	4,33
		Difícil	3	4,31
Classe 4	53 ST = 25,73%	Formação	19	16,7
		Mais	13	16,02
	40 horas semanais	Menos	5	14,79
	Magistério	Certo	9	13,74
	Sem pós-graduação	Lidar	6	13,65
	Ensino Fundamental Menor e Maior	Fato	6	13,65
		Momento	7	13,34
	Lecionam entre 16 e 20 anos	Deixar	4	11,78
		Porque	29	9,74
	Tema: Formação	Identificar	3	8,79
		Precisar	9	8,46

Ajudar	5	7,92
Não	39	7,32
Receber	6	6,46
Nada	5	5,89
Dizer	7	5,74
Ao	4	5,42
Conhecimento	7	4,63
Achar	8	4,41

Tabela 1 - inclusão educacional, formação e prática docente

Fonte: Autores

Segundo Sousa et al. (2020), quanto maior o valor do qui-quadrado representa uma maior relação entre os léxicos e classe, isto é, quanto maior o qui-quadrado maior a força daquela palavra dentro da classe. Outro ponto importante é a frequência das palavras por classe, pois significa a quantidade de segmentos de texto da classe em que pelo menos uma vez a palavra apareceu (Salviati, 2017), ou seja, em quanto mais segmentos de texto a palavra aparece, sugere que representa uma maior força entre os discursos. Assim, tomando como base os autores supracitados, se chega à conclusão que palavras com elevado qui-quadrado e alta frequência na classe apresentam maior peso para a compreensão do sentido dos discursos.

Classe 1

A classe 1 versa sobre a prática docente em relação à inclusão educacional. Na presente classe se observam os relatos dos docentes sobre as atividades desenvolvidas com os alunos com alguma NEE. É interessante a fala de uma das professoras, em que a mesma esqueceu de trazer um recurso adaptado para a criança com NEE e como esta reagiu, o que reitera a importância de realmente incluir a criança na escola, e não apenas integrá-la na sala de aula.

Outro ponto observado é que na prática docente, as atividades inclusivas centram-se em recursos concretos, de modo que atividades artísticas de pintura, desenhos, bem como o

trabalho com filmes, parece ter um resultado positivo com essas crianças, como se evidencia nas falas a seguir.

Eu sou professora de geografia e certo dia estava trabalhando lugares, aí sinceramente não me lembrei do aluno com NEE, não levei nada para ele e fiquei. E ele é um aluno que ele quer fazer, ele quer estar participando (Docente 9, filosofia, leciona há 11 anos, ensino fundamental menor).

Eles ficam loucos atrás de tinta, atrás de coisas para querer pintar, para mostrar o que desenhou. Então uma coisa que é trabalhada lá na educação infantil, quando você coloca no sexto ano dentro de uma gincana chama atenção (Docente 6, filosofia, leciona há 10 anos, ensino fundamental menor).

[...] que eu trabalho como rotativa, aí eu pedi apenas os professores aí levaram todos os alunos para uma sala de aula, aí lá eu colocava o filme Branca de Neve e ele ficava encantado (Docente 6, filosofia, leciona há 10 anos, ensino fundamental menor).

Um dado interessante é que essa classe foi mais significativa entre os docentes que possuem magistério, que trabalham 40 horas semanais, e que lecionam no ensino fundamental. Nesse sentido, se pode verificar que essas variáveis podem atravessar a prática docente no que se refere à inclusão, dado que a falta de uma formação superior pode implicar em um maior desafio no manejo com esses alunos.

Ainda, o fato de os docentes disporem de 40 horas semanais, a carga horária excessiva pode implicar tanto no planejamento, como no acúmulo de turmas, o que pode impor um desafio na prática voltada para a inclusão.

Outro ponto é o próprio nível de ensino, uma vez que o ensino fundamental menor, e principalmente o maior, requerem uma maior gama de conteúdos cognitivos a serem trabalhados, o que torna um desafio maior ainda para o docente em adaptar os conteúdos escolares, de modo a promover a inclusão educacional, o que reitera a importância de cursos formativos na área.

Classe 5

A classe 5 apresentou como temática em específico a inclusão educacional. Na referida classe se observa que para os docentes entrevistados, a inclusão educacional significa

inserir as crianças com NEE no ensino regular, e mais que isso, nas apenas inserir, mas fazer com que de fato participem do processo de ensino-aprendizagem na sala do regular. Além disso, os docentes destacam sobre a importância do respeito, de modo que trabalham o respeito com os outros alunos frente as crianças com NEE. Ademais, os professores apontam sobre o uso de recursos lúdicos como potente ferramenta para o trabalho com esses alunos, conforme se evidencia nos trechos a seguir.

Então, eu trabalho a ludicidade de forma diferente para o grau de complexidade, é totalmente diferente, mas lá no quinto ano a gente vê essa necessidade. Porque na educação tudo que você trabalha com lúdico (Docente 6, filosofia, leciona há 10 anos, ensino fundamental menor).

A educação inclusiva é estar inserindo essas crianças especiais no ensino regular, e além de estar inserindo essas crianças é fazer com que as outras crianças respeitem, porque eles não são diferentes (Docente 6, filosofia, leciona há 10 anos, ensino fundamental menor).

A gente tem que fazer com que ocorra esse processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos. Então ele tem que aprender alguma coisa, não é somente incluir ele nas atividades. Não é só fazer uma equipe estar aqui, ele está inserido (Docente 6, filosofia, leciona há 10 anos, ensino fundamental menor).

É importante ressaltar que a atual classe apresentou uma maior associação estatística para os licenciados em filosofia, que possuem especialização em Coordenação e Supervisão, que lecionam no ensino fundamental menor, e entre aqueles que possuem de 6 a 10 anos de sala de aula, e que trabalham 20 horas semanais.

A formação superior, somada a uma pós-graduação, e aliada à experiência de anos em sala de aula, pode repercutir em uma maior compreensão sobre a inclusão educacional. Além disso, o fato de esses professores apresentarem uma carga horária reduzida, podem se dedicar ao planejamento de atividades voltadas para os alunos inclusos, privilegiando aspectos lúdicos, os quais são bastante trabalhados no ensino fundamental menor.

Classe 2

Assim como na classe anterior, a classe 2 apresenta como tema principal a inclusão educacional. Na referida classe, se verifica que para os docentes há distintos discursos em relação a inclusão. De um lado, se verifica que para os docentes a inclusão representa um desafio, dado a falta de apoio teórico-prático para lidar com as crianças com alguma

deficiência ou NEE, inclusive uma docente cita a dificuldade de trabalhar com uma criança muda por conta da falta de suporte.

Além disso, os professores ressaltam sobre a importância de tratar as crianças com NEE de forma igual às crianças tidas como normais, e ressaltam a importância da inclusão dentro da sociedade, a fim de diminuir as dificuldades enfrentadas por essas crianças, e para que estas não se sintam diferentes das outras crianças.

Ainda sobre a inclusão, os docentes acreditam que a mesma também ocorre fora da sala de aula, isto é, a inclusão que é praticada na escola também é colocada em prática na sociedade, de modo que a criança com deficiência ou NEE também é respeitada e cuidada fora da sala de aula, como se evidencia nos seguintes discursos.

A gente também não tem apoio, nenhuma ajuda para saber como a gente deve tratar essa criança, tanto didático como mesmo normal. Como é o caso da menina que não fala, é difícil a gente até trabalhar com ela, devido à falta de suporte (Docente 3, pedagogia, leciona há 12 anos, educação infantil).

[...] porque eles têm que ser tratado como uma criança normal. Então por isso é importante ter essa inclusão dentro da escola, dentro da sociedade para minimizar a dificuldade que eles têm e se sentir igual às outras crianças que estão na mesma sala de aula com ele (Docente 9, filosofia, leciona há 11 anos, ensino fundamental menor).

Eu acho que isso acontece também fora da sala de aula. Eu acho que sim, que lá todo mundo trata a criança com deficiência bem, que todo mundo tem cuidado com ela. Eu acho que fora também é a mesma coisa (Docente 3, pedagogia, leciona há 12 anos, educação infantil).

É importante mencionar que a referida classe apresentou uma maior associação estatística para os pedagogos, os que possuem pós-graduação em Educação Especial, que lecionam na educação infantil, e entre aqueles que possuem de 11 a 15 anos de experiência docente.

É interessante perceber, que apesar de possuírem uma experiência considerável de sala de aula, de ter um curso de pedagogia, no qual se espera que em algumas disciplinas se trabalhe sobre a inclusão, e também embora possuam pós-graduação em Educação Especial, pós essa na qual é comum encontrar cadeiras sobre a temática, os docentes ainda relatam certa insegurança no manejo com os alunos que possuem alguma

deficiência ou com NEE, o que reforça a importância da necessidade de haver cursos formativos em inclusão educacional.

Outro ponto que chama a atenção é o fato dessa classe ter se destacado entre os docentes que lecionam na educação infantil. Talvez por se tratar de um trabalho com crianças pequenas, fica mais fácil de trabalhar com os demais alunos questões como o respeito às diferenças e minimizar o sentimento de exclusão entre os alunos com alguma deficiência ou com NEE, por isso, provavelmente esses docentes tenham uma visão da inclusão para além da sala de aula.

Classe 3

A classe 3, a qual tem como temática a prática docente, apresenta o discurso dos professores sobre as dificuldades encontradas em relação ao processo de inclusão educacional. Os professores entrevistados falam sobre a falta de diálogo entre a família e a escola, de modo que as atividades inclusivas desenvolvidas na escola, muitas vezes não são empregadas pelos pais no lar, e que os mesmos não acompanham as atividades dos filhos.

Além do mais, os docentes destacam sobre a falta de formação na área, o que limita as possibilidades de atuação frente essas crianças com alguma deficiência ou com NEE, o que impõe uma barreira frente à inclusão educacional. Nesse sentido, os docentes apontam sobre as dificuldades teórico-práticas em lidar com esse alunado e da necessidade de aprender mais sobre a inclusão educacional para orientar as suas práticas pedagógicas, conforme se constata nos excertos abaixo.

[...] já vou lá dentro da minha sala de aula, já passar para o meu aluno, para aquele que precisa, principalmente com necessidades especiais que é a minha dificuldade também. Então posso aprender fora, com vocês, com outras pessoas (Docente 9, filosofia, leciona há 11 anos, ensino fundamental menor).

[...] porque para as demais crianças, quando o trabalho é feito somente dentro da sala de aula e tem a dificuldade enorme que os pais não acompanham. Muitos pais não acompanham nas atividades, não acompanham seus filhos [...] (Docente 6, filosofia, leciona há 10 anos, ensino fundamental menor).

[...] mas aí você coloca na cabeça que aquele aluno é especial e você ajuda da maneira que acha que pode ajudar, dentro das tuas possibilidades, mas conhecimento mesmo

específico dentro da área você não tem (Docente 5, magistério, leciona há 20 anos, ensino fundamental menor e ensino fundamental maior).

É importante destacar que se verificou uma maior associação entre os docentes com pós-graduação em Ciência das Religiões, que lecionam no ensino fundamental maior, que possuem entre 26 a 30 anos em sala de aula, que trabalham com crianças deficientes ou com NEE, e que já participaram de cursos de aprendizagem cooperativa.

Um fato interessante é que apesar de esses professores apresentarem maior tempo de sala em relação à amostra, de possuírem pós-graduação, mesmo que não seja na área de inclusão, e de já terem trabalhado com esse alunado, bem como participado de cursos de aprendizagem cooperativa, estes ainda relatam certas dificuldades em relação à prática docente no que cerne à inclusão educacional.

Outro ponto curioso, é que essas dificuldades estão presentes entre os educadores que lecionam no ensino fundamental maior, que como já fora discutido anteriormente, é um nível de ensino em que se privilegiam conteúdos cognitivos no processo de ensino-aprendizagem, de modo que se torna mais difícil ainda adaptar os conteúdos escolas visando a inclusão educacional, o que reflete na prática docente, como se pode perceber no conteúdo da referida classe. Nesse sentido, se reforça sobre a importância de uma formação em inclusão educacional para esses docentes, de modo a combinar a prática com ferramentas teóricas.

Classe 4

A classe 4 se encontra na mesma ramificação que a classe anterior, a e apesar de ter como temática principal a formação docente para a inclusão educacional, verifica-se que a mesma apresenta um conteúdo relacionado com a prática docente, a qual foi abordada na classe 3, o que explica o porquê de as duas classes estarem próximas no dendrograma. Nesta classe, se evidencia que para os docentes a formação em inclusão educacional não foi suficiente para que possam atuar com esse alunado, e ressaltam a falta de ferramentas teórico-práticas para se trabalhar de forma inclusiva, de modo que apesar de possuírem conhecimentos práticos sobre a inclusão educacional, sentem falta de um conhecimento específico, de forma que muitas vezes atuam de forma instintiva.

Além disso, os docentes destacam sobre a importância de se ter uma formação em inclusão educacional, dado que permite aos docentes atuar de uma forma ético-crítica e mais responsável, uma vez que somente os conhecimentos práticos não são suficientes

para uma fazer inclusivo da forma correta, sendo de fundamental importância para esses educadores um curso formativo na área, como se pode observar nas falas subsequentes. *Porque você não conhece de fato pra identificar a necessidade daquele momento para ele. Então, você trabalha com aquilo que você acha que vai dar certo. Você não tem aquele conhecimento específico para dizer, não, é isso aqui* (Docente 5, magistério, leciona há 20 anos, ensino fundamental menor e ensino fundamental maior).

Não, não foram suficientes (as formações). De muitíssima importância, é de grande importância essa formação, porque assim, tem ainda muitos profissionais que por mais que ele pense que está agindo de maneira correta, mas sempre a gente deixa a desejar. Então, é muito importante (Docente 2, pedagogia, leciona há 16 anos, ensino fundamental menor).

[...] e é como eu falei no início, a gente acha que está trabalhando certo, porque o aluno é especial, a gente tem que estar lá ajudando mais, não que os demais não precisem desse incentivo [...] (Docente 5, magistério, leciona há 20 anos, ensino fundamental menor e ensino fundamental maior).

É interessante apontar que se observou uma maior associação estatística entre a referida classe para os docentes que possuem somente magistério, que não possuem pós-graduação, que atuam no ensino fundamental, que possuem entre 16 e 20 anos de experiência, e que trabalham 40 horas semanais.

Nesses termos, se verifica que a falta de uma formação superior e de uma pós-graduação, apesar de uma experiência considerável, pode implicar na educação inclusiva. Além disso, o fato de lecionarem no ensino fundamental entra como mais um dificultador, uma vez que para realizar a inclusão nesse nível de ensino se torna mais complexo, necessitando de formações para isso, como os próprios docentes destacaram. Ademais, a carga horária de semanal de 40 horas de aulas, pode implicar no próprio planejamento frente a inclusão, como também limitar a procura desses docentes por cursos formativos na área. De maneira geral, se constata que os docentes entrevistados realizam algumas práticas de inclusão educacional na instituição de ensino, pautadas principalmente em conteúdos concretos e se utilizando da ludicidade e cultuando o respeito nas salas de ensino regular. Contudo, em razão das limitações teórico-práticas por consequência da falta de formação para trabalhar com os alunos com deficiência ou NEE, os docentes acabam enfrentando maiores dificuldades em implementar a inclusão na prática docente, e por diversas vezes

acabam atuando de modo intuitivo, considerando a sua experiência. Mas apesar dessa prática de sala de aula, muitos ainda demonstram insegurança no manejo com esse alunado, e em como realmente implementar uma prática inclusiva na sala de aula.

Além disso, os docentes entrevistados destacam sobre a importância de cursos de formação e aperfeiçoamento em inclusão educacional para que possam desenvolver um trabalho mais assertivo com os alunos que precisam dessas práticas, e também para que estes professores possam se sentir mais seguros em relação à sua atuação.

7 DISCUSSÃO

7 Discussão

O primeiro ponto que pode ser colocado em relação aos dados da pesquisa é sobre o que é, de fato, na perspectiva prática do professor em sala de aula, a inclusão. É importante que seja pontuado que os resultados da pesquisa revelaram haver uma dificuldade em se estabelecer o que de fato é incluir, o que é de fato inserir, quais são as atribuições do professor nessa demanda e qual a importância de uma escola que priorize a formação continuada desses docentes.

Isso se dá porque apesar da falta de formação, a realidade impõe muitas vezes ao professor algum tipo de ação que deve ser sobretudo contextualizada. Os resultados demonstraram haver um número significativo de professores que trabalharam em algum momento de sua vida acadêmica com alunos com necessidade de educação especial, porém dentre eles apenas uma pequena porcentagem possuía formação voltada para isso.

No caso específico apresentado pela classe 1, alguns dados saltaram aos olhos, especificamente sobre o manejo dos alunos em sala de aula. Isso porque a responsabilidade de conduzir uma turma é, para além de uma técnica, uma ética. Ou seja, a função do professor não está em estabelecer protocolos para dar aula, de forma a tratar os alunos como meros objetos, como apenas tijolos em um muro, peças de uma engrenagem.

Conforme autores como Cury (2008) falam que considerar a dimensão ética da docência é entender que a prática do professor é sempre contextual. Não há uma fórmula pronta para dar aula, e isso torna ainda mais imprescindível o aperfeiçoamento desse profissional. Esse aperfeiçoamento, quando considerando a inclusão, aponta para a necessidade de que o aluno com deficiência não seja posto como uma engrenagem com defeito.

Dito isso, é sintomático pensar que uma docente simplesmente esqueceu de um aluno que possuía necessidades especiais, de forma a não construir uma atividade que pudesse incluir esse aluno. Aqui essa questão é posta sem recorrer a qualquer tipo de culpabilização, mas de como a escola se torna um ambiente segregatório, a ponto de que se o professor não construir, de antemão, uma atividade voltada para o aluno com deficiência, a escola não o subsidia a fazê-lo em sua prática cotidiana.

Sem esse processo, cabe somente uma mera inserção desse aluno no âmbito da sala de aula, sem que suas particularidades sejam levadas em consideração. Particularidades, cabe ressaltar, que não se resumem à sua deficiência, mas a todas as suas questões de interesse, de capacidades, de gostos e de aptidões pessoais. As escolas de maneira geral, infelizmente, não estão preparadas para compreender que o aluno com deficiência possui questões que não somente suas limitações.

Ou seja, trata-se da dicotomia já apresentada neste trabalho através da perspectiva de autores como Garcia e Fernandes (2018) de inclusão x inserção. Incluir, para os autores, é algo que não desconsidera a deficiência, mas retorna a considerar o aluno como um sujeito. A inserção, por outro lado, é uma maneira de tapar o problema, de sanar um sentimento de culpa, sem de fato fazer algo que seja sobretudo significativo

No caso concreto, o aluno está em sala, mas a sua participação é, de alguma forma, tolhida, ficando esse aluno sem uma atenção durante a aula. O aluno não mais é uma pessoa com deficiência no âmbito educacional, é uma pessoa que partilha de um mesmo espaço físico com outras pessoas que ali estão, mas cuja interação é impossibilitada pela falta de instrumentos que possibilitem uma comunicação. Ela está no espaço físico, mas é excluída do espaço simbólico (Garcia & Fernandes, 2018).

Resta discutir sobre, nesse caso trazido pela fala da professora, qual seria de fato o responsável, o professor ou a escola, a comunidade, a família ou mesmo o sistema sociopolítico vigente. Procurar culpados para um problema que possui tantas camadas, como demonstrado através desta pesquisa, é diminuir a questão a um único autor e produzir uma compreensão fechada sobre o que é de fato a inclusão (Garcia & Fernandes, 2018).

O professor, logicamente, possui a sua responsabilidade, mas o sistema educacional, a própria família, a sociedade como um todo e todo um conjunto de questões culturais e políticas muitas vezes o impede de produzir uma educação que seja, de fato, significativa. Isso porque não há como o professor se despir de seus preconceitos sem que haja um incentivo para tal, e é por esse motivo que há a necessidade de uma formação continuada. Se a escola possuísse materiais voltados para a inclusão, se a escola fosse de fato inclusiva e não somente um ambiente em que os alunos são jogados para passar um tempo pouco importando sobre seu aprendizado real, então essa questão poderia ser facilmente contornada. Ou seja, um aluno ficar sem fazer uma atividade por um lapso de memória

do professor revela não uma displicência do professor, mas uma falha em um modelo educacional que, em princípio, não deveria esperar que uma ação diferenciada do professor para incluir o aluno.

Além disso, como tratar da temática da inclusão em escolas com salas de aula superlotadas, com equipamentos defasados e professores que precisam dar aulas em várias turmas e em vários turnos para compor a sua renda. Fica uma indagação não mais sobre quem é ou não é o responsável pela falha na inclusão, mas sobre quem pode de fato produzir alguma mudança nesse contexto.

Pensar no professor é, também, pensar em um sujeito que possui uma série de demandas a serem sanadas. Moreira (2018) fala das barreiras atitudinais desses professores, o que pode ser muito bem desenhado a partir da fala da professora 9. O aluno quer produzir, mas a questão se impõe: como o professor poderia atuar frente ao aluno com deficiência sem que ele mesmo tenha uma formação voltada para a questão.

Inserir não é incluir, conforme demonstram autores como Araújo et al. (2010). Jogar uma criança em um contexto de sala de aula em que o próprio professor não possui nenhum tipo de preparo para lidar com a sua situação, ainda conforme os autores citados, não é somente uma forma de mascarar uma realidade de exclusão, mas é também uma forma de intervenção desumana em relação ao problema.

Desumana porque coloca a criança, como no exemplo do caso relatado pela professora 9, em uma dupla problemática. Por um lado, há a deficiência que inevitavelmente traz algum tipo de limitação para que ela participe das atividades desempenhadas em sala de aula. Por outro lado, aquilo que poderia ser sanado pelo processo educacional não o é, de forma a impor uma outra limitação a essa criança.

Essas questões são práticas, mas apontam para uma defasagem direta na formação do docente. A Classe 5 trouxe discussões importantes sobre o que seria a inclusão em decorrência de um processo não somente de inserção na sala de aula, mas de fazer com que o aluno participe do processo de ensino de uma maneira de fato significativa.

A fala da docente 6 demonstra um apelo ao que poderia ser colocado como uma questão de técnica educacional. O aluno precisa de elementos que o faça permanecer em sala e não somente isso, mas também aprender. O que ocorre é que o foco fica somente no processo lúdico. Autores como Roriz e cols. (Roriz, Amorim, & Rossetti-Ferreira, 2005) vão

falar da importância do lúdico para que o aluno com deficiência se sinta parte da comunidade educacional, porém há um outro lado dessa questão.

O outro lado diz respeito à tendência de achar que para que o aluno seja incluído de fato é necessário que o processo estudantil seja colocado para ele como uma questão mais recreativa do que relacionada à responsabilidade, ao aprendizado e ao desenvolvimento. A docente 6 demonstra uma preocupação com essa questão, colocando que não se trata somente de incluir, mas também de passar algum conteúdo.

Mas é importante que se considere a dimensão dessa preocupação, uma vez que há uma tendência, conforme os autores acima citados, de se considerar apenas uma questão quando o assunto é a inclusão. Na classe 5 ficou estabelecido somente essa fala da professora sobre o lúdico, de forma que não encontramos mais outras maneiras de se fazer incluir a criança com deficiência no âmbito educacional

Novamente se impõe a importante questão da formação do docente. Onde fica, nesse particular, a relação entre a teoria e a prática, uma vez que a formação continuada não é de fato uma realidade desses professores? O lúdico entra como uma forma de intervenção que está mais baseada na experiência prática do professor do que em um conhecimento sobre a inclusão de fato.

O problema é que muitas vezes o conhecimento prático é permeado por processos de preconceito e segregação que muitas vezes o próprio professor não se dá conta. Esse é o problema relacionado ao lúdico. Tratar o ensino somente por um lado recreativo é, de certa forma, considerar que o sujeito que ali está não teria a capacidade total de se desenvolver, de aprender, de esforço de compreensão e qualquer coisa nesse sentido.

Ou seja, passa-se o assunto que é complexo e requer alguma forma de estrutura psíquica para que os alunos tidos como “normais”, uma vez que eles é que possuiriam alguma capacidade de assimilação e acomodação do conteúdo, para tratar de uma temática bastante piagetiana. Por outro lado, o aluno com deficiência é tido como aquele eu não possui essa capacidade. Qual função sobraria para a escola? A função de fazer esse aluno passar o seu tempo.

É importante, no entanto, reforçar o que já foi dito aqui. Não se trata de achar algum culpado para o problema, muito menos de colocar essa culpa no professor. Na classe 4 ficou demonstrado algumas falas que giram em torno dessa questão, demonstrando como os professores, em muitos casos, não vítimas de um sistema que não possibilita que

ele busque uma formação continuada ou, mesmo quando esse professor tem algum conhecimento sobre a questão, não disponibiliza o ferramentário necessário para que ele consiga dar suas aulas de forma adequada para o aluno com deficiência.

A fala da professora 3 demonstra e ratifica essa questão. Uma aluna muda é colocada em uma sala com uma professora que não possui formação em Linguagem Brasileira de Sinais. O que resta a esta professora? Requisitar, logicamente, a escola que estabeleça a contratação de algum profissional que possa acompanhar essa aluna em sua rotina de aulas. Porém, a professora se queixa de não possuir suporte nesse sentido, e muito menos no âmbito de informação e, sobretudo, de formação.

O cuidado, nesse sentido, ultrapassa esta questão. Os professores concordam que há um sistema que impede que eles façam algo de mais significativo, de forma a compreender a pessoa com deficiência para além daquele sujeito que precisa simplesmente ser incluído no sistema educacional.

As falas que foram colocadas na classe 3 ampliam a questão, trazendo a família para a discussão. Os professores denunciam que a falta de diálogo entre familiares e a escola faz com que a inclusão que ainda assim é promovida na escola acabe por se perder pelo fato de não ser algo empregado pelos pais no lar. Muitos pais sequer acompanham os alunos em suas atividades escolares.

A inclusão, ainda conforme autores como (Mazzotta & D'Antino, 2016) compreende uma questão que é ampla e, logicamente, não exclui nenhum autor social. A família se torna muito importante nessa questão, uma vez que é com os familiares que o sujeito passa a maior parte do seu tempo e é em casa que ele tem o primeiro contato social com outras pessoas.

Mas cabe ressaltar que uma formação para a inclusão não exclui o sujeito de suas relações. Isso implica que é também um papel fundamental do professor dar subsídios para que os pais participem da educação do filho, de forma a ir inserindo esse pai no contexto educacional da forma que for possível naquela determinada comunidade.

A queixa da não participação revela, no fundo, para além de uma falta de ação do professor, mas uma falta de conhecimento sobre como ele deveria agir. Isso reforça a perspectiva da formação continuada nesse contexto, já que compreende que o professor pode fazer alguma coisa, não simplesmente esperar que parta algum tipo de atitude dos

pais para a melhoria da qualidade educacional daquela criança que possui alguma deficiência.

Em vista dessa carência apontada pelos profissionais em relação à formação continuada no que se refere à inclusão escolar, foi realizado um encontro formativo com os profissionais de educação, com o propósito de fornecer mais informações sobre as principais deficiências e NEE e de que formas se pode estar trabalhando a inclusão com esses alunos em sala de aula.

8 INTERVENÇÃO: ENCONTRO FORMATIVO SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL

8 Intervenção: encontro formativo sobre inclusão educacional

A intervenção foi desenvolvida em dois dias, em que foram abordados vários temas sobre Educação inclusiva. Todos os temas e questionamentos levantados para que se planificasse a Formação interventiva, foi baseada em relatos e sugestões dos próprios participantes, o qual são o corpo docente da escola em que ocorreu a pesquisa.

Com base nas percepções de dúvidas, propostas e sugestões, a formação foi intitulada da seguinte forma: “Educação Inclusiva – um olhar sobre a perspectiva docente”.

Então iniciou-se a planificação e elaboração da proposta, em que os objetivos da mesma foram:

8.1 Objetivo Geral

Despertar e aumentar a compreensão dos participantes sobre a importância da Educação Inclusiva, de modo a estimulá-los a buscar formações e orientações para aprimoramento de suas práticas pedagógicas no processo de inclusão educacional.

8.2 Objetivos Específicos

- Compreender o processo de evolução da Educação Inclusiva no nosso país até o momento;
- Conhecer sobre as leis e decretos mais importantes relativas à nossa realidade;
- Estimular atitudes positivas sobre os benefícios das práticas inclusivas, tanto no meio escolar como em meio social;
- Oportunizar aos participantes momentos de conversas e trocas de experiências com base nas suas práticas pedagógicas cotidianas;
- Sensibilizar os professores para a problemática em estudo, que se refere principalmente à formação docente.

8.3 Participantes

A escola em estudo é composta por 16 professores, de modo que somente 9 profissionais da educação participaram da primeira etapa do estudo (entrevistas individuais). Destes, apenas 6 professores participaram dos encontros formativos. Ainda, dos 6 participantes, somente 4 voluntários responderam à entrevista após a intervenção.

8.4 Instrumentos/Recursos Utilizados

Foram utilizados de recursos como convites (Apêndice D), ficha de inscrição (Apêndice E), crachás (Apêndice F), ementa e programa de curso (Apêndice G), dentre outros materiais.

Além do mais, foram empregados recursos tecnológicos necessários a qualquer encontro formativo, como computador, Datashow, caixa de som, etc.

Além disso, se utilizou de folhas com a apresentação de PowerPoint (Apêndice H) impresso para acompanhamento, bem como cópias de leis e decretos relevantes relacionados à temática, bem como frasco de álcool em gel, pois em virtude da pandemia da COVID-19 todos os critérios de biossegurança foram seguidos para preservar a saúde dos participantes e da pesquisadora.

Ademais, foram elaborados e confeccionados vários recursos de forma a atender a uma proposta formativa de qualidade e com criatividade para o bem-estar dos participantes, recursos estes como: dinâmicas, pastas, bloco de anotações, canetas, sacos contendo os seguintes itens: palitos, lápis, borracha, elástico, clips, curativos (band-aid®), bombons, certificados (Apêndice I), etc.

Além disso, utilizou-se de uma ficha avaliativa (Apêndice J) e um roteiro de entrevistas semiestruturadas (Apêndice K) acerca dos encontros formativos, de modo que os participantes puderam expressar suas opiniões acerca da intervenção.

8.6 Procedimentos

Inicialmente, os professores foram convidados pela pesquisadora a participar da formação a partir de convites entregues, bem como convites que foram fixados na escola. Em seguida, os professores interessados em participar da formação preencheram uma ficha de inscrição e em seguida foram credenciados, recebendo um crachá, a pasta para participantes, contendo lápis, folhas para anotações, etc. e a ementa com o programa de curso, para que pudessem compreender como funcionariam os encontros formativos.

Em vista de a formação ter ocorrido em dois encontros formativos, apresentar-se-á os procedimentos realizados em cada dia:

8.6.1 Primeiro dia de formação

Foi organizado um espaço com ornamentação, contendo banner com a exposição do tema da formação.

As boas vindas começou às 8:30, com uma mensagem reflexiva e a apresentação da formadora. Em seguida houve a apresentação da proposta formativa através da ementa na qual todos receberam impressas em suas pastas de participantes.

Dinâmica: desenhe seu monstrinho

Os participantes receberam folhas em branco e receberam comandos para que cada um desenhasse seu monstrinho conforme o seu entendimento. Os comandos foram:

- 1) Uma cabeça redonda e grande;
- 2) Um corpo pequeno coberto de pelos;
- 3) Braços compridos com mãos pequenas e garras afiadas;
- 4) Pernas curtas;
- 5) Pés grandes e arredondados;
- 6) Olho no meio da testa;
- 7) Orelhas pontiagudas;
- 8) Nariz com narinas quadradas;
- 9) Boca grande e dentes falhados.

Terminado o desenho, pediu-se que os participantes mostrassem seus desenhos.

Perguntas para reflexão: Os monstrinhos ficaram iguais? Por que não ficaram iguais, se os comandos foram os mesmos?

O objetivo da dinâmica foi mostrar para todos que o que aconteceu ali, também acontece na sala e com todas as crianças, e cada uma do seu jeito, tanto nas questões do dia a dia, como na aprendizagem. Cada criança tem seu ritmo e compreensão do mundo e que se todos trabalharem juntos em uma só linguagem ficará mais fácil da criança compreender e se desenvolver. E que nenhum dos monstros está errado e que todos precisam ser respeitados dentro dos seus limites e possibilidades.

Logo após a dinâmica, foi apresentado o vídeo intitulado “A História da Educação”, em que o mesmo faz uma abordagem sobre a temática das pessoas com deficiência desde o século XVII até a atualidade. Aborda sobre as práticas discriminatórias que são evidenciadas na história em diferentes épocas. O mesmo fala sobre como eram tratadas as pessoas com deficiência na Idade Antiga, na Idade Média, no século XVI, XVII e até meados do século XIX.

Aborda também, sobre o iluminismo e a técnica da lobotomia e o seu fracasso. No vídeo é apresentado a história de “Jean Itard e o Menino Lobo”, a criação do primeiro instituto para meninos cegos e o instituto dos meninos surdos-mudos, sobre a escola na Bahia que atendia deficientes físicos, e que foram marcos para a história da educação. Fala também sobre o início das salas especiais e sobre a APAE. O vídeo termina com uma pergunta: o que é inclusão?

Então foi repassado a pergunta aos participantes através da teia do conhecimento, em que cada um descreveria através de uma única palavra o que é inclusão para si. E as palavras externalizadas foram: amor, necessidade, compreensão, acolher, respeito e entender.

Pediu-se que para desfazer a teia cada participante explicasse o porquê da palavra escolhida e a resposta foi:

Amor: “não existe inclusão sem amor, sem sentimentos, pois estamos nos referindo a pessoas, mas apenas com condições diferentes”.

Necessidade: “ser incluído e incluir é importante e também necessário par que se viva em uma sociedade justa e com igualdade de oportunidades não só no âmbito da deficiência, em toda forma social, racial, gênero e etnia”.

Compreensão: “é preciso compreender cada na sua essência e limitação, assim será bem mais fácil incluir de forma correta cada um”.

Acolher: “acolhimento é o que se espera em uma inclusão de verdade”.

Respeito: “todos precisamos respeitar a cada um independente da situação em que a pessoa se encontre”.

Entender: “precisamos entender que a inclusão é dever de todos”.

Então entende-se que os participantes têm a dimensão do que é a inclusão pelas palavras e explicações dada acerca do que lhes foi proposto.

Desta forma, fora projetado no slide a diferença entre educação especial/educação inclusiva e a que público se aplica cada uma e inclusão/Integração para que todos pudessem compreender de forma específica a diferença entre ambas terminologias.

Por conseguinte, foi aberto o espaço para debates, em que todos os participantes tiveram total interação, fazendo com que o encontro se tornasse muito produtivo. Cada voluntário contou um pouco sobre suas experiências e anseios em relação à temática e associando as informações repassadas às suas práticas cotidianas, promovendo assim uma riquíssima troca de conhecimentos.

Dinâmica do balão

Dentro de vários balões vazios, eram colocados por escrito o nome de algumas deficiências (TEA, TDAH, deficiência visual e surdez).

Cada participante recebia um balão que lhe era dado como se fosse um presente, todos tinham que encher o balão, porém cada voluntário tinha que entregar esse presente para

um de seus colegas mais próximos, lhe entregando como se fosse presente também, após isso todos estouraram os seus balões e viram o que havia escrito no papel que estava dentro.

O comando era para que todos imaginassem que naquele dia, entrasse em sua turma de sala regular, uma criança com aquela deficiência e que cada um tinha que se organizar e trazer no outro dia possíveis estratégias de como se trabalhar com aquela criança.

O real objetivo foi fazer cada um entender o quanto estão preparados caso receba uma criança com NEE em sua turma, bem como instigar a ir buscar caminhos para um melhor atendimento dessa possível criança podendo assim, ajudar no desenvolvimento e inclusão dessa criança sem deixar apenas integrado aos outros. Percebeu-se o quanto os participantes se sentiram desafiados a realizar a tarefa.

Em seguida, os professores apresentaram estratégias, recursos e metodologias de como se trabalhar com as determinadas deficiências em sala de aula regular, contribuindo assim com a inclusão dessa possível criança na turma e com todos da escola. Todas as apresentações foram feitas de formas simuladas, tendo em vista que o objetivo da dinâmica era fazer o professor buscar recursos para trabalhar e desenvolver novas práticas inclusivas, e ao que se pode perceber é que o objetivo foi alcançado

Dentro ainda deste contexto, se abordou sobre o tema de como saber se uma prática pedagógica é, de fato, inclusiva e/ou se uma escola que se diz inclusiva realmente garante o direito de todos à educação. Com base nessa temática foi comentado sobre os 5 princípios da escola inclusiva que são assegurados pelas legislações vigentes:

- 1) Toda pessoa tem o direito de acesso à educação;
- 2) Toda pessoa aprende;
- 3) O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular;
- 4) O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos;
- 5) A educação inclusiva diz respeito a todos.

Com base nas sugestões dadas pelos próprios professores Foi abordado também sobre público-alvo da educação especial/deficiência/NEE/AEE como também sobre as terminologias, pois muitos ainda tinham bastante dúvidas sobre alguns termos utilizados. Sobre o público-alvo da educação especial, pessoas com deficiência e suas classificações foram abordados das seguintes formas: DI - Deficiência Intelectual; DV - Deficiência Visual;

DF- Deficiência Física; DA - Deficiência Auditiva; TEA - Transtorno do Espectro Autista; Altas habilidades/Superdotação.

E as NEE - Necessidades Educacionais Específicas: DM - Deficiência Motora; DA - Dificuldade de Aprendizagem; Perturbações Emocionais; Problemas de Comunicação; Múltiplas Deficiências; TDA/H - Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade.

Foi dada ênfase à algumas NEE's como paralisia cerebral e Síndrome de Down, destacando seus conceitos e características, bem como o atendimento do AEE e suas atribuições e do professor responsável por tal. Por fim, foi dado outro momento para troca de experiências e para tirar dúvidas. Para o encerramento do primeiro dia de formação foi lida uma reflexão e os participantes se mostraram muito empolgados pelas informações adquiridas e demonstraram muita satisfação para o próximo encontro formativo.

8.6.2 Segundo dia de formação

No primeiro momento foi dada as boas vindas e foi feita a leitura de um texto reflexivo. Em seguida foi apresentado o vídeo intitulado "IAN", um filme voltado para a inclusão e as barreiras do preconceito. O objetivo do vídeo é despertar em cada participante um olhar mais humanizado e que cada um possa ter mais empatia diante de situações voltada para a inclusão escolar e social. Houve um momento de comentários e discussões sobre o que foi observado no vídeo.

Seguindo em relação às dúvidas apresentadas pelos entrevistados, foi enfatizado sobre alguns marcos e legislações que amparam e apoiam a educação inclusiva e a pessoa com deficiência, tais como:

- 1) Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Art. 1, "todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação"; Art. 26, "toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental".
- 2) Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca-Espanha, que teve como objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, entre outras.

3) Primeira LDB (Lei 4024/61), em que já se dava ênfase no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial ao sistema nacional de educação;

4) Lei 5692/71 que alterou a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

5) CF de 1988, Art. 208, em que determinou ser dever do Estado, o atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino.

6) ECA (1990), Art. 3, dispõe que "a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade".

7) LDBEN (9394/96), Art. 58, em que diz que "essa modalidade de educação deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos portadores de necessidades especiais". Recomenda também que deve contar com: apoio especializado, para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando, não for possível, a inclusão em classes regulares.

E sobre a surdez, foi apresentado algumas conquistas realizadas pela comunidade surda em todo o território nacional, tais como: A lei da língua brasileira de sinais (LIBRAS); Escola bilíngue para surdos; Letras libras nas universidades; Base nacional comum curricular (BNCC); 5 anos da LBI (Lei 13,146/2015); a política nacional de educação especial.

Ao terminar as discussões sobre a atividade anterior, foi entregue a cada participante kit reflexivo chamado de "kit inclusivo", onde havia 7 objetos, cada um com um significado. O kit continha um lápis, uma borracha, um elástico, um clipe, um palito, um curativo e um bombom. Todos estavam dentro de um saco, o qual continha o seguinte texto: "achou estranho? então saiba a utilidade de cada item".

Palito – para cutucar todas as qualidades e habilidades que você tem.

Elástico- para ajudá-lo a ser mais flexível, já que nem todas as coisas e nem as pessoas são sempre como gostaríamos que fossem.

Curativo – para diminuir os sentimentos feridos e as frustrações no trabalho, quando não vê os resultados imediatos e quando se sentir impotente.

Borracha – para você apagar todo o preconceito, pensamentos e ações excludentes.

Lápis – para listar todos os pontos positivos e negativos e destes tirarmos uma lição.

Clips – para fixar à sua bagagem todos os conhecimentos e experiências adquiridas na sua trajetória, para que com o tempo não os percam.

Bombom – nunca esqueça de adoçar os seus dias, mesmo aqueles mais desafiadores.

O objetivo deste kit, é para que seja despertado em cada participante, um olhar mais reflexivo e através de palavras, mostrar que ele não estará sozinho nesse processo de inclusão.

Ainda com base nas sugestões obtidas pelos professores, pode-se perceber que alguns tinham algumas dúvidas relativas à avaliação e acompanhamento da criança com deficiência e/ou NEE na sala de aula, desta forma, foi contextualizado sobre essa temática.

Temática esta que explica como é organizado e aplicado o PDI e PEI/PAEE.

No que diz respeito a avaliação pedagógica, esta diagnostica a situação atual de um aluno para que assim, se tome decisões em relação à sua aprendizagem, como o aluno será ensinado, quais as estratégias que deverão ser utilizadas, guiam e orientam o trabalho do professor, é um instrumento que o professor utiliza para tomar suas decisões em relação a aprendizagem de um determinado aluno. Ainda, a avaliação pedagógica é composta de três etapas: o que é que o aluno sabe; o que deve ser ensinado (o currículo); qual estratégia que será utilizada.

Ademais, se foi discutido sobre alguns conceitos relativos ao tema, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que se trata de um instrumento de avaliação e intervenção pedagógica para auxiliar o professor especializado na organização e condução da sua prática na sala de recursos (Poker, 2013). O Plano de Ensino Individualizado, um plano desenvolvido para trabalhar conteúdos específicos em sala de aula que ajudará a compreender melhor um conteúdo do currículo escolar. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o qual é um plano voltado para a sala de recursos para elaborar um processo de intervenção para trabalhar aspectos específicos que ajude nos estudos e na vida.

Atividade: construindo uma escola inclusiva.

Por fim, foi realizada uma atividade em que era necessário a participação de todos. A atividade consistia da seguinte forma: cada um recebia um papel no formato de um tijolo, onde teriam que escrever uma palavra que denominasse o sentido de uma escola inclusiva, conforme o entendimento de cada um. Em um local acessível e visível, estava o desenho de um prédio escolar, em que cada um colava seu “tijolinho” com a palavra

escrita. As palavras que citadas foram: dedicação, comprometimento, responsabilidade, qualificação, políticas públicas, acessibilidade.

Pode-se perceber que todos os participantes escreveram palavras pertinentes ao que se refere uma escola inclusiva, concluindo assim que a atividade foi de grande aproveitamento, atingindo assim o objetivo proposto.

Ao término do encontro formativo foi solicitado que os participantes preenchessem a ficha avaliativa sobre a formação, e também foi proposto para que quem se sentisse à vontade que pudesse responder a entrevista semiestruturada, de modo que dentre os 6 profissionais, somente 4 responderam as entrevistas.

8.7 Análise de Dados

Os dados provenientes da ficha avaliativa foram submetidos a estatísticas descritivas por meio do software IBM SPSS 25.0. Por sua vez, os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas foram organizados em um arquivo de texto do LibreOffice, o qual, posteriormente, foi analisado pelo software IRaMuTeQ 0.7 alpha 2, de modo que foram realizadas a análise de similitude e a nuvem de palavras, que são análises que permitem uma visualização gráfica dos dados e de que modo as palavras se relacionam e permitem compreender os discursos (Camargo & Justo, 2016).

9 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

9 Resultados da intervenção

Em relação ao programa e aos materiais, todos os participantes (100%) marcaram a opção totalmente (4) em que o programa foi cumprido; os conteúdos e materiais eram atualizados; os equipamentos e materiais eram adequados. Em relação a metodologia, os participantes em sua totalidade (100%) responderam “totalmente” que a metodologia foi adequada aos objetivos; a metodologia facilitou a compreensão; foi proporcionado o debate; foi relacionada teoria com prática.

Sobre os horários e instalações, o mesmo quantitativo assinalou a mesma resposta que o horário foi adequado à formação; as instalações tinham condições adequadas; as instalações eram confortáveis; a duração da formação foi adequada. No que se refere a pertinência da formação, 100% dos profissionais concordou 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.

Em relação a formadora, os participantes em sua totalidade concordaram totalmente que a formadora organizou adequadamente a formação; a formadora tinha domínio e exposição clara; a formadora correspondeu às expectativas; a formadora respondeu às suas necessidades. Por fim, na avaliação geral da intervenção, 100% dos voluntários apontou como excelente o curso de formação em inclusão.

9.1 Análise de Similitude

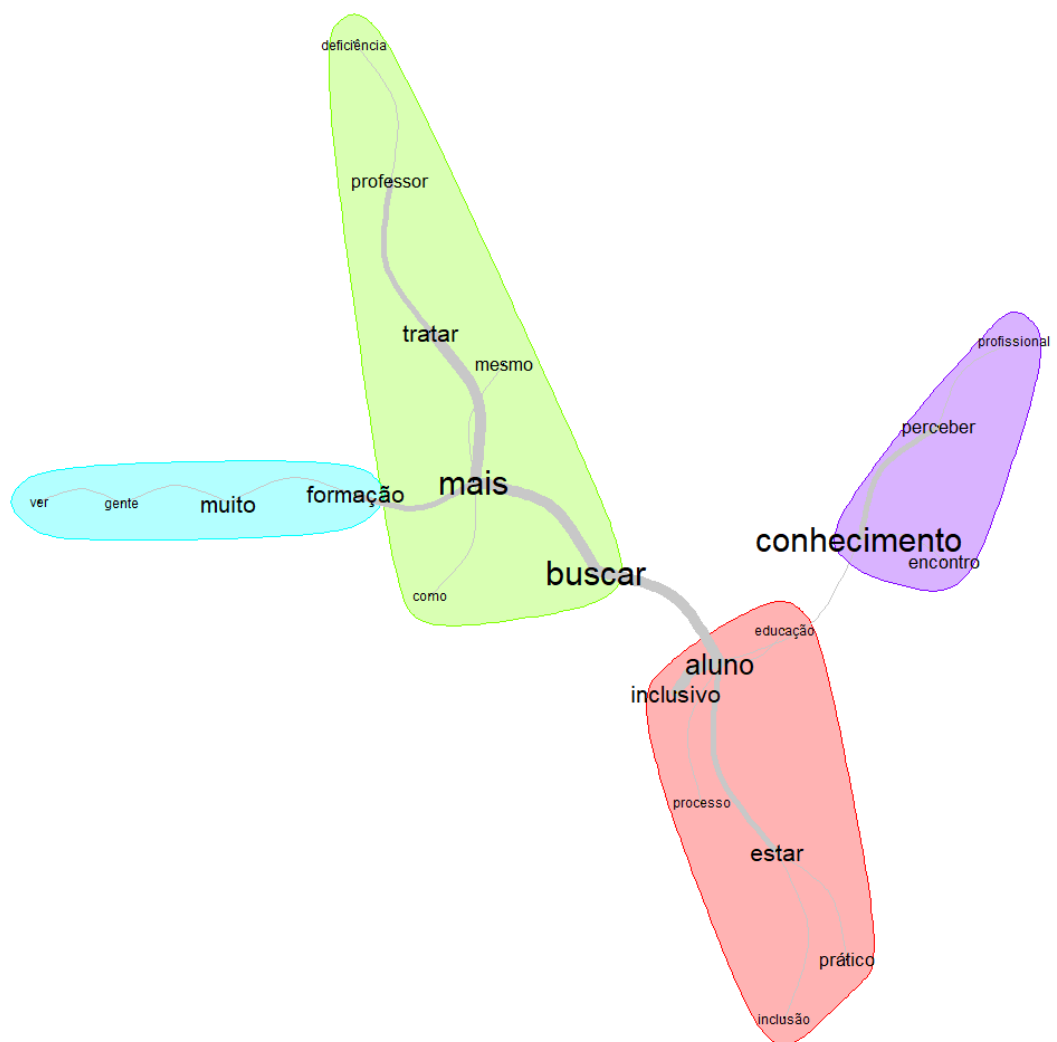
Além da Classificação Hierárquica Descendente, análise que foi utilizada para tratar os dados das entrevistas individuais, outra forma de análise de dados executada pelo IRaMuTeQ é a Análise de Similitude, uma análise gráfica importante que possibilita visualizar as coocorrências entre das palavras e as suas conexões, ou seja, como as palavras se associam, permitindo ao pesquisador compreender a estrutura do conteúdo do corpus textual (Camargo & Justo, 2016), apresentando os dados em forma de um grafo (árvore máxima).

A árvore máxima (ver Figura 2) é formada por um núcleo central, a partir do qual, emergem algumas ramificações (arestas) e que apresentam algumas palavras. O núcleo central é representado, neste caso, pela palavra “mais”, do qual se originam algumas ramificações.

Nesse aspecto, os vértices (ponto de encontro das arestas) que provavelmente apresentam maiores graus de conexão com o núcleo são: “buscar”, “formação”,

“tratar”. Do mesmo modo, a palavra “conhecimento” se liga a “perceber” e a “encontro”. De modo semelhante, a palavra “buscar” se relaciona com aluno, que, por sua vez, está associada com as palavras “inclusivo”, “processo” e “educação”.

Figura 2 - Árvore máxima sobre as práticas inclusivas, a percepção sobre a inclusão e opinião sobre as formações



Fonte: Autores

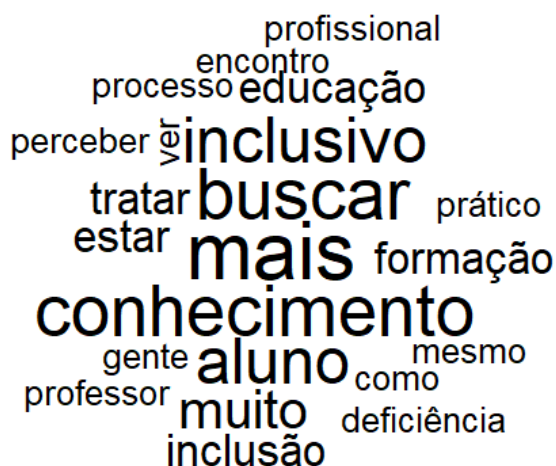
Nesse sentido, se percebe que para os voluntários a formação em inclusão educacional é importante, pois permite que o professor possa tratar o aluno com deficiência da melhor forma possível. Ainda, a formação se mostra relevante, uma vez que permite que o professor insira em sua prática a inclusão, objetivando uma educação inclusiva para o aluno.

Além do mais, a partir dos dados se percebe que para os participantes a formação foi importante, uma vez que os encontros possibilitaram a aquisição de conhecimentos importantes sobre a inclusão educacional e que fizeram com que estes percebessem o quanto é importante a formação continuada para as suas práticas profissionais.

9.2 Nuvem de Palavras

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.

Figura 3 - Nuvem de palavras sobre as práticas inclusivas, a percepção sobre a inclusão e opinião sobre as formações



Fonte: Autores

Observa-se que as palavras centrais apontam que os encontros formativos sobre inclusão educacional são uma importante ferramenta de conhecimento, e que a partir deste os profissionais se sentem instigados a buscar mais conhecimento, aprender mais sobre a inclusão para colocá-la em prática. Além disso, a intervenção se mostrou eficaz, dado que segundo os participantes, os mesmos percebem o processo de inclusão como relevante para as suas práticas, guiando a forma de tratar o aluno com deficiência e incluí-lo na escola.

Não obstante, ao se comparar os resultados obtidos nas entrevistas individuais com as entrevistas após a intervenção se percebe uma guinada no pensamento dos professores, de modo que o discurso sobre a inclusão se apresenta mais consoante com o que se espera de uma prática inclusiva de fato. Além disso, se percebe um maior engajamento dos professores em promover uma escola inclusiva.

Em vista disso, verifica-se que a intervenção foi um sucesso e atingiu os objetivos propostos, contribuindo para o processo formativo dos professores, e assim, espera-se que estes possam aplicar os conhecimentos obtidos em sua prática, bem como apresentem uma nova concepção sobre a inclusão e sua importância.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

10 Considerações finais

A partir dos dados levantados se evidenciou que os professores apresentavam uma carência de formação em educação inclusiva, de modo que, a partir dos relatos colhidos por meio das entrevistas isso ficou evidenciado nas falas dos participantes de modo explícito, quanto pela falta de práticas inclusivas, assim como conhecimentos não tão técnicos sobre a inclusão e ações pautadas na experiência dos docentes.

Com base nisso, se observou a necessidade de realizar uma intervenção com esses profissionais da educação, de modo que a proposta formativa se deu em dois encontros nos quais se promoveu o debate sobre temas importantes acerca da inclusão educacional. Após a intervenção foi realizada uma nova coleta de dados com os participantes, de forma que se percebeu um conhecimento mais técnico acerca da inclusão escolar, assim como uma maior segurança dos participantes em como adotar as práticas inclusivas na escola,

bem como um maior posicionamento crítico sobre a inclusão e um olhar mais atento ao aluno com deficiências ou NEE.

Nesse sentido, se pode afirmar que esta pesquisa-ação atendeu os objetivos propostos, uma vez que estimulou a formação docente para a inclusão e instigou os voluntários a adotarem práticas inclusivas na educação.

Destaca-se como limitação da pesquisa o fato de ter envolvido uma amostra pequena, bem como por ter utilizado uma amostra não-probabilística, o que impede que esses achados retratem outros contextos. Ainda, se ressalta sobre a perda amostral na segunda etapa do estudo, de modo que houve uma diminuição da quantidade de participantes, o que pode ter influenciado nos dados.

Sugere-se que sejam realizados outros estudos adotando um delineamento comparativo a fim de comparar a realidade de escolas distintas.

Espera-se que os dados da presente dissertação subsidiem novos estudos sobre a temática e que possam contribuir para políticas educacionais pautadas na formação docente para a inclusão educacional, a fim de promover um olhar reflexivo sobre a inclusão e possibilitar uma inclusão educacional de fato nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Araújo, M. V., Rusche, R. J., Molina, R., & Carreiro, L. R. (2010). Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), [n.p.]. Recuperado de <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/195/formacao-de-professores-e-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia--analise-de-resumos-de-artigos-na-base-scielo>

- 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. (2008). *Decreto Legislativo Nº 186 de 2008*. Aprova o texto da convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Brasília, DF.
- Brasil. (2009). *Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das PESSOAS com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, Brasília.
- 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.
- 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
- 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>
- Cury, C. R. J. (2008). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 293-303. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>
- David, C. M., et al. (2015). *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- 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>

- Garcia, F. L. J., & Fernandes, W. J. (2003). A deficiência hoje. *Revista da SPAGESP*, 4(4), 83-91.
- Ghiraldelli, P. (2000). *História da Educação*. São Paulo: Cortes.
- Goldemberg, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos avançados*, 7(18), 65-137. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>
- Gouvea, G. F. P. (2000). Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 12-21. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100003>
- Januzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kuhlmann Júnior, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Mantoan, M. T. E. (1997). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC
- Marcílio, M. L. (1997). *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Maués, O. C. (2010). A crise mundial e seus reflexos na educação superior. In *XIX Fórum Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*. 2010. Brasília. Anais... Brasília: UnB - Universidade de Brasília.
- Mazza, M. G., & Mari, C. L. (2021). Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. *Pró-Posições*, 32, 1-22. doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0063>
- 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>
- Minayo, M. C. D. S. (2017). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pellanda, N. C. (1986). *Ideologia e educação & Repressão no Brasil Pós 64*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Pimentel, C. R. de C.; Freitas, A. G. B. de. (2013). O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação. In *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, História, Sociedade e Educação no Brasil*. 2012. João Pessoa. Anais... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

- Roldão, M. C. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241. doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.767>
- 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>
- Santos, J. O. L., Matos, M. A. De S., Sadim, G. P. T., Silva, J. R. A., & Fianca, M. P. (2017). Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 409-422. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300007>
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Caderno CEDES*, 28(76) 291-312. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>
- Silva, O. M. (2015). *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. 9. ed. São Paulo: Cedas.
- Soares, G. P. (2007). *Semear Horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil (1915-1954)*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- 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

- Vaz, C. D. (2010). *A educação no Brasil na década de 1990*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – Rio Grande do Sul.
- Veiga, I. P. (1989). *Repensando a Didática*. Campinas: Papyrus.
- Xavier, M. E. S. P. (2008). *A Educação na literatura do século XIX*. Campinas: Alínea.

APÊNDICES

Apêndices

Apêndice A – Questionários Semiestruturados

Caro Professor:

Estamos desenvolvendo atividade de pesquisa sobre o tema **“A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

- **. 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: Identificar e apoiar as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas com os alunos com deficiência nas salas regulares das escolas municipais de Pindaré Mirim - 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. Girlana Bezerra Sousa - Contatos:(98) 991057856

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 – Termo de Autorização Institucional

Exm^a Sr^a Secretária Municipal de Educação

Eu, GIRLANA BEZERRA SOUSA, RG Nº 24706382003-2 SSP-MA, CPF Nº 024061963-30, matrícula institucional Nº 2019102191, mestranda em Educação Especial – especialização em problemas do domínio cognitivo e motor, no Instituto Politécnico de Coimbra – ESEC. PT, Escola superior de Educação, sob orientação da professora doura Maria Paula Neves, peço autorização para a realizar a análise de dados através de observações, aplicação de instrumentos e entrevista semiestruturada que serão aplicadas com professores, supervisor e diretor da instituição em foco, para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **“A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.”**, que tem por objetivo: **Identificar e apoiar as práticas pedagógicas e a importância da formação docente na perspectiva da inclusão escolar para o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas salas regulares.** O presente estudo tem como objetivo principal, analisar o interesse e a motivação dos docentes em obter formação adequada relacionada à educação especial inclusiva.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

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.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida, poderá contatar-me através do email:

girlana.oliveira@hotmail.com

Por toda a colaboração prestada, manifesto desde já o meu agradecimento.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

PINDARÉ- MIRIM – MA, 01 de FEVEREIRO de 2021

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA – ESEC.PT
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO EM PROBLEMAS DO DOMÍNIO
COGNITIVO E MOTOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Caro professor,

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 proporcionar 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.

Pindaré-Mirim – MA, ____/____/____

Assinatura do entrevistado

Pesquisador responsável

Prof. Girlana Bezerra Sousa

Contatos:(98) 991057856

Apêndice D – Convite de Divulgação

Convite

É com muita honra que convido você a participar da Formação "EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar sobre a perspectiva docente" .

Venha, participe conosco!

Sua presença muito nos honra.

Local:
Data:
Horário:

FORMADORA:
GIRLANA BEZERRA SOUSA
(MESTRANDA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL)



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Apêndice E – Ficha de Inscrição

FICHA DE INSCRIÇÃO

FORMAÇÃO: “Educação Inclusiva! Um olhar sobre a perspectiva docente”

Dados pessoais:

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Naturalidade _____

Endereço residencial: _____

Email: _____

Dados profissionais:

Escola/instituição: _____

Cargo/função: _____

Formação de base: _____

Data: ____/____/____




Assinatura do participante

Apêndice F – Crachá de Participante

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar sobre a perspectiva docente.

Nome

Escola

The badge is a rectangular card with a decorative border of horizontal and vertical lines in blue, red, and yellow. At the top, the title 'EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar sobre a perspectiva docente.' is written in a bold, black, sans-serif font with a white drop shadow. Below the title, there are two horizontal dashed lines. The first line is followed by the word 'Nome' in a black, sans-serif font. The second line is followed by the word 'Escola' in the same font. At the bottom left, there are three logos: SEMED (a green and yellow square with the text 'SEMED'), Escola Superior de Educação (a red 'U' shape with the text 'Escola Superior de Educação' and 'Universidade de Coimbra' below it), and a blue handprint logo.

Apêndice G – Ementa e Programa de Curso

1. IDENTIFICAÇÃO

FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DOCENTE

LOCAL DA AÇÃO:

PÚBLICO-ALVO: DOCENTES, GESTOR, SUPERVISORES E PROFESORES.

TURNO:

DATA:

FORMADORA: GIRLANA BEZERRA SOUSA

2. EMENTA

Inclusão Escolar é uma tarefa complexa e implica na construção de um sistema educativo eficaz com novos conceitos, postura e concepção de sociedade, de educação. A luta por uma escola inclusiva se constitui como um dos maiores desafios da atualidade. No entanto, há muito ainda a se percorrer para alcançarmos o ideal de inclusão escolar, no qual busca-se equacionar os problemas e equiparar a igualdade de oportunidades para todos proporcionando uma educação em que todos devam estar incluídos recebendo um ensino de qualidade.

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Despertar e aumentar a compreensão dos participantes sobre a importância da Educação Inclusiva, de modo a estimulá-los a buscar formações e orientações para aprimoramento de suas práticas pedagógicas no processo de inclusão de alunos com NEE.

3.2 Específicos


- Compreender o processo de evolução da Educação Inclusiva no nosso país até o momento;
- Conhecer sobre as leis e decretos mais importantes relativas à nossa realidade.
- Estimular atitudes positivas sobre os benefícios das práticas inclusivas, tanto no meio escolar como em meio social;
- Oportunizar aos participantes momentos de conversas e trocas de experiências com base nas suas práticas pedagógicas cotidianas;
- Sensibilizar os professores para a problemática em estudo, que se refere principalmente à formação docente;
- Qualificar os participantes para atuar ao nível da promoção da Educação

4. PROGRAMAÇÃO


- PARTE I
- ✓ HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
- ✓ INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO
- ✓ EDUCAÇÃO ESPECIAL/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA
- ✓ ESPAÇO PARA DEBATE
- ✓ ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
- ✓ PRINCÍPIOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA
- PARTE II
- ✓ EVOLUÇÃO DAS LEIS QUE AMPARAM A INCLUSÃO e LBI.
- ✓ AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA
- ✓ OS DESAFIOS DA INCLUSÃO
- ✓ ESPAÇO PARA DEBATE
- ✓ CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Apêndice G – Apresentação do PowerPoint

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR
SOBRE A PERSPECTIVA DOCENTE



FORMADORA:
GIRLANA BEZERRA SOUSA
(MESTRANDA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL)



**Escola Superior
de Educação**
Politécnico de Coimbra

SEJAM BEM VINDOS!

JUSTIFICATIVA

A escola é o ambiente que mais tem se preocupado com o atendimento às pessoas com deficiência, uma vez que o papel da escola é de suma importância para a formação e desenvolvimento dos sujeitos para a cidadania. Desta forma, pode-se considerar que a inclusão escolar depende quase totalmente do sucesso do trabalho pedagógico do professor na sala regular, pois este deve responder as necessidades diferenciadas de seus alunos.

VÍDEO

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO

<https://www.bing.com/videos/search?q=hist%C3%B3ria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+especial+youtube&&view=detail&mid=CA1E72BE940FB549A82CCA1E72BE940FB549A82C&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dhist%25C3%25B3ria%2520da%2520educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520especial%2520youtube%26qs%3Dn%26sp%3D%26pq%3Dhist%25C3%25B3ria%2520da%2520educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520especial%2520youtu%26sc%3D0%26sk%3D%26cv%3DCE54AEDDB1D04B6D82E0F00D522851EB%26FORM%3D%26DVVXX>



VÍDEO

IAN- CONSCIENTIZAÇÃO E INCLUSÃO

<https://youtu.be/ZtqaaNWYQ8>

EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Na educação especial, o ensino é voltado para os alunos ou altas habilidades.
- Já na educação inclusiva, todos os alunos com ou sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos.



https://static.wistatic.com/media/c55455_1c42f3d9ecf849f0a9c729d9830eade=mv2.gif retirada em 28/08/2021

Como saber se uma prática pedagógica é, de fato, inclusiva? Ou se uma escola que se diz inclusiva realmente garante o direito de todos à educação?



<http://aventadores.files.wordpress.com/2012/03/confusogifretirado> em 28/08/2021

OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- ➔ **Toda pessoa tem o direito de acesso à educação.**
- ➔ **Toda pessoa aprende.**
- ➔ **O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular.**
- ➔ **4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos.**
- ➔ **5. A educação inclusiva diz respeito a todos.**





[http://www.eb.mil.br/image/journal/article?img_id=13037859 &t=1617118505398](http://www.eb.mil.br/image/journal/article?img_id=13037859&t=1617118505398) retirada em 29/08/2021



**PÚBLICO -ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL/ DEFICIÊNCIA/NEE/AEE**

- TERMINOLOGIAS

**Atividade extra:
Doe seu melhor.**



ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DINÂMICA: Desenhe seu monstrinho



https://pro2bar-s3-cdn-cf4.myportfolio.com/8866b5911d53f37f933a5d304c1b44e7/5a396d5e-2613c29-b4bb-5177ca8a02f6_nw_1200.gif?h=c675e6b9ce1b664cc2a106ce082c5d79 RETIRADO EM 28/08/2021

COMO AVALIAR O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.

PEI – PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO.
PDI- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO.
PAEE- PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Avaliação Pedagógica

- É aquela que diagnostica a situação atual de um aluno para que assim, se tome decisões em relação à sua aprendizagem.
- Como o aluno será ensinado.
- Quais as estratégias que deverão ser utilizadas..
- Guia e orienta o trabalho do professor .

É um instrumento que o professor utiliza para tomar suas decisões em relação a aprendizagem de um determinado aluno.

- Composta de 3 etapas
- 1. O que é que o aluno sabe.
- 2. O que deve ser ensinado (o currículo).
- 3. Qual estratégia que será utilizada.

PDI- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO.

“ Um instrumento de avaliação e intervenção pedagógica para auxiliar o professor especializado na organização e condução da sua prática na sala de recursos.”

Poker,2013

PEI – PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO.

Plano desenvolvido para trabalhar conteúdos específicos em sala de aula que ajudará a compreender melhor um conteúdo do currículo escolar.

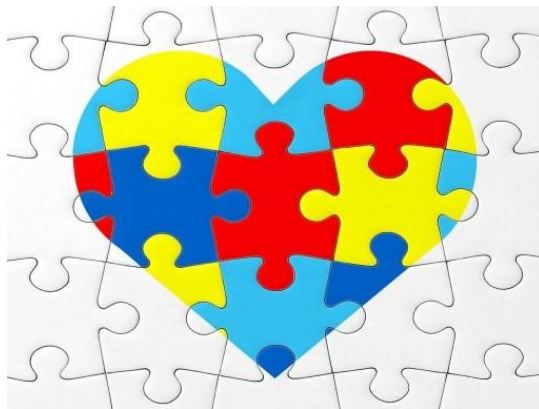
PAEE- PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

É um plano voltado para a sala de recursos para elaborar um processo de intervenção para trabalhar coisas específicas que ajude nos estudos e na vida .

- Comunicação alternativa
- Dificuldades específicas (autocuidados)
- Socialização
- Desenvolvimento motor
- Braile
- Libras



VAMOS FALAR SOBRE AUTISMO?



<https://portal.unit.br/wp-content/uploads/2019/04/dia-mundial-autismo-1024x768.jpg> retirado em 29/08/2021

VÍDEO REFLEXIVO

“SE SOMOS TODOS DIFERENTES, SOMOS TODOS IGUAIS”.

<https://youtu.be/MfeLDhy0uwQ>

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Entre 7 e 10 de jun de 1994. Disponível em: Acesso em: 11 de setembro de 2016.

VITÓRIO, Gisele A. Lemes. As habilidades sociais e a educação inclusiva Mundo da inclusão a revista do Educador, Editora: Minuano, ano 2, nº 5

BALEOTTI, L.R. Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.


FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas Públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados; Campinas, 2004. p. 32

Carvalho, R. E. (1999). Removendo barreiras para a aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais. SEED. Brasília Carvalho, M. F. Jovens com deficiência mental na EJA: realidades que desafiam o processo de inclusão escolar. In Martins, L. A. Et.al. práticas Inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. Natal. 2009 Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

POKER, Rosimar Bortolini et al Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. Marília: Cultura Acadêmica; São Paulo: Oficina Universitária, 2013.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: ponto de vista do professor especialista. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2, n. 1, p. 55 -72, jan./jun. 2015. RODRIGUES, Irene Elias. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no processo educativo escolar: uma experiência inversa. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.


Apêndice I – Certificado de Participação



CERTIFICADO

Certifica-se que _____
participou da formação "**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um olhar sobre a perspectiva docente**", que ocorreu nos dias de ___ a ___/___/_____
com duração total de ___ horas na escola/local.

Girlana Bezerra Sousa
Formadora responsável



Apêndice J – Ficha Avaliativa

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.

ASINALE 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	4	3	2	1
1.2 - OS CONTEÚDOS E MATERIAIS ERAM ATUALIZADOS	4	3	2	1
1.3 - OS EQUIPAMENTOS E MATERIAIS ERAM ADEQUADOS	4	3	2	1

2 - METODOLOGIA

2.1 - A METODOLOGIA FOI ADEQUADA AOS OBJETIVOS	4	3	2	1
2.2 - A METODOLOGIA FACILITOU A COMPREENSÃO	4	3	2	1
2.3 - FOI PROPORCIONADO O DEBATE	4	3	2	1
2.4 - FOI RELACIONADA TEORIA COM PRÁTICA	4	3	2	1

3 - HORÁRIO E INSTALAÇÕES

3.1 - O HORÁRIO FOI ADEQUADO À FORMAÇÃO	4	3	2	1
3.2 - AS INSTALAÇÕES TINHAM CONDIÇÕES ADEQUADAS	4	3	2	1
3.3 - AS INSTALAÇÕES ERAM CONFORTÁVEIS	4	3	2	1
3.4 - A DURAÇÃO DA FORMAÇÃO FOI ADEQUADA	4	3	2	1

4 - PERTINÊNCIA DA FORMAÇÃO

4.1 - A FORMAÇÃO PERMITIU FUNDAMENTAR A PRÁTICA	4	3	2	1
4.2 - A FORMAÇÃO PERMITIU REFLETIR SOBRE A PRÁTICA	4	3	2	1
4.3 - A FORMAÇÃO PERMITIU MELHORAR CONTEÚDOS	4	3	2	1
4.4 - A FORMAÇÃO PERMITIU VISUALIZAR SOLUÇÕES PRÁTICAS	4	3	2	1

5 - FORMADOR

5.1 - O FORMADOR ORGANIZOU ADEQUADAMENTE A FORMAÇÃO	4	3	2	1
5.2 - O FORMADOR TINHA DOMÍNIO E EXPOSIÇÃO CLARA	4	3	2	1
5.3 - O FORMADOR CORRESPONDEU ÀS EXPECTATIVAS	4	3	2	1
5.4 - O FORMADOR RESPONDEU À SUA NECESSIDADE	4	3	2	1

AVALIAÇÃO

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

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

Apêndice K – Roteiro de Entrevistas sobre a Formação

ENTREVISTA SOBRE O ENCONTRO FORMATIVO

Com objetivo de recolher informações acerca da compreensão dos professores em relação ao encontro formativo com o tema **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DOCENTE**, foi aplicado um novo roteiro de entrevista somente com os professores que estiveram presentes na formação.

- 1- O ENCONTRO FORMATIVO INSTIGOU O ENQUANTO PROFISSIONAL NA BUSCA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS?**
- 2- QUAL SUA PERCEPÇÃO DE INCLUSÃO ATUALMENTE EM RELAÇÃO AO SISTEMA EDUCACIONAL EM QUE VOCÊ ESTÁ INSERIDO, APÓS O ENCONTRO FORMATIVO?**
- 3- FAÇA UM COMENTÁRIO LIVRE REFENTE À FORMAÇÃO.**

