

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**LUBIA MARA CARVALHO COSTA TEIXEIRA**

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO  
DE PRESIDENTE KENNEDY-ES SOBRE  
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**SÃO MATEUS – ES**

**2022**

LUBIA MARA CARVALHO COSTA TEIXEIRA

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO  
MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Vivian Miranda Lago

SÃO MATEUS – ES

2022

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Centro Universitário Vale do Cricaré – São Mateus – ES

T266p

Teixeira, Lúbia Mara Carvalho Costa.

Percepção dos professores do município de Presidente Kennedy – ES sobre educação inclusiva / Lúbia Mara Carvalho Costa Teixeira – São Mateus - ES, 2022.

112 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vivian Miranda Lago.

1. Inclusão. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Formação continuada. 5. Presidente Kennedy - ES. I. Lago, Vivian Miranda. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

**LÚBIA MARA CARVALHO COSTA TEIXEIRA**

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE  
PRESIDENTE KENNEDY-ES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação no Centro Universitário Vale Do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 29 de agosto de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

VIVIAN MIRANDA

LAGO:08777686764

Assinado de forma digital por

VIVIAN MIRANDA

LAGO:08777686764

Dados: 2022.09.01 17:36:58 -03'00'

---

**Dra. Vivian Miranda Lago**  
**Presidente**



---

**Dr. Guilherme Bicalho Nogueira**  
**Membro Interno**



---

**Dra. Liliane Matos Góes**  
**Membro Externo**

## RESUMO

TEIXEIRA, Lúbia Mara Carvalho Costa. **Percepção dos professores da educação básica sobre a educação inclusiva no município de Presidente Kennedy-ES.** 2022. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Saúde) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2022.

A inclusão no ambiente escolar traz consigo grandes desafios, exigindo das instituições escolares e de seus profissionais uma mudança de percepção quanto ao currículo e na elaboração de metodologias e recursos didáticos adequados, que possibilitem aos alunos com deficiência se desenvolverem plenamente, tendo suas características respeitadas. Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi analisar de que forma os professores da rede municipal de educação que atuam na educação básica do município de Presidente Kennedy-ES contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Esta pesquisa oferece uma abordagem qualitativa e descritiva. Primeiramente, o trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica e o estudo de campo, de cunho exploratório, foi desenvolvido com 15 professores da rede municipal, pertencentes a duas escolas polo. Os resultados demonstraram que a maioria dos docentes não teve nenhuma disciplina que os preparasse para um trabalho efetivo junto aos alunos com deficiência, bem como não possuem formação especializada em Educação Especial. Assim, apesar da maioria preparar atividades diferenciadas para esses estudantes, alguns oferecem as mesmas que organizam para o restante da turma, o que pode prejudicar aqueles que possuem deficiência. Diante dessas constatações, foi elaborado um guia com orientações pedagógicas inclusivas voltadas aos professores da educação básica, onde se buscou oferecer estratégias gerais para serem desenvolvidas junto aos alunos com deficiência em sala de aula, além de sugestões de abordagens junto a algumas deficiências consideradas mais presentes nas escolas. Assim, os resultados demonstraram que, apesar do país ter avançado significativamente nas leis para uma educação inclusiva, na prática, ainda falta avançar substancialmente para que esta se torne uma realidade. Concluiu-se que falta a esses professores se apropriarem de fato do verdadeiro sentido da inclusão, não bastando a boa vontade que demonstram em atender os alunos com deficiência. Diante das dificuldades e necessidade de uma inclusão de fato, apesar do Brasil ter progredido neste processo, somente a formulação de políticas públicas a esse respeito não é suficiente, pois são necessários esforços reais para alcançar uma formação de professores que permita a implementação de adaptações curriculares específicas para cada tipo de necessidade, de forma que consigam se apropriar do seu papel.

**Palavras-chave:** Inclusão, Ensino, Aprendizagem, Formação Continuada.

## ABSTRACT

TEIXEIRA, Lúbia Mara Carvalho Costa. **Basic education teachers' perception of inclusive education in Presidente Kennedy-ES**. 2022. 112f. Dissertation (Professional Master's in Science, Technology and Health) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2022.

Inclusion in the school environment brings with it great challenges, requiring school institutions and their professionals to change their perception of the curriculum and the development of adequate teaching methodologies and resources that allow students with disabilities to fully develop, having their characteristics respected. In this context, the objective of this study was to analyze how teachers from the municipal education network who work in elementary school I in the municipality of Presidente Kennedy-ES contribute to the inclusion and teaching and learning processes of students with disabilities. This research offers a qualitative and descriptive approach. First, the work was elaborated from a bibliographical research and the field study, of an exploratory nature, was developed with 15 teachers from the municipal network, belonging to two pole schools. The results showed that most of the sample did not have any discipline that would prepare them for effective work with students with disabilities, as well as they do not have specialized training in Special Education. Thus, although most prepare different activities for these students, some offer the same activities they organize for the rest of the class, which can harm those with disabilities. In view of these findings, a guide was prepared with inclusive pedagogical guidelines aimed at elementary school teachers, which sought to offer general strategies to be developed with students with disabilities in the classroom, as well as suggestions for approaches to some deficiencies considered to be more present. at Schools. Thus, the results showed that, although the country has advanced significantly in the laws for inclusive education, in practice, there is still substantial progress for this to become a reality. It was concluded that these teachers lack in fact appropriating the true meaning of inclusion, not enough the goodwill they demonstrate to assist students with disabilities. Faced with the difficulties and need for a de facto inclusion, despite Brazil having progressed in this process, only the formulation of public policies in this regard is not enough, as real efforts are needed to achieve teacher training that allows the implementation of curricular adaptations. specific to each type of need, so that they can take ownership of their role.

**Keywords:** Inclusion, Teaching, Learning, Continuing Education.

## LISTA DE SIGLAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escolas Municipais de Educação Infantil ao Ensino Fundamental II
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aprendizagem cooperativa x aprendizagem tradicional.....	34
Figura 2 – Áreas da TA.....	38
Figura 3 – Fluxograma para o desenvolvimento da TA.....	39
Figura 4 – Mapa do município de Presidente Kennedy.....	41
Figura 5 – Idade e gênero dos docentes.....	46
Figura 6 – Tempo de serviço e vínculo empregatício no município.....	47
Figura 7 – Escolaridade dos docentes.....	48
Figura 8 – Formação dos professores em Educação Especial.....	50
Figura 9 – Atuação dos docentes.....	51
Figura 10 – Número de alunos por turma.....	52
Figura 11 – Percepção dos docentes sobre as dificuldades para realização da inclusão na escola.....	54
Figura 12 – Percepção dos docentes sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência.....	56
Figura 13 – Interação dos alunos com deficiência com a turma.....	60
Figura 14 – Trechos do guia de Inclusão no ambiente escolar.....	66

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	12
1.2 OBJETIVOS .....	13
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>14</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO .....	14
2.2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	23
2.3 A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	27
2.4 BARREIRAS E FACILITADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	29
2.5 IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
2.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	33
<b>2.6.1 Aprendizagem cooperativa</b> .....	<b>33</b>
<b>2.6.2 Avaliação formativa</b> .....	<b>35</b>
<b>2.6.3 Tecnologia Assistiva</b> .....	<b>37</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>41</b>
3.1 ÁREA DE ESTUDO.....	41
3.2 TIPO DE ESTUDO .....	42
3.3 AMOSTRA.....	43
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	43
3.5 ASPECTOS ÉTICOS.....	44
3.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	44
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>46</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES .....	46
4.2 AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO E VIVÊNCIAS DOS DOCENTES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	52
4.3 PRODUTO EDUCACIONAL.....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>69</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>77</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES .....	77

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	80
<b>ANEXOS.....</b>	<b>106</b>
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE .....	108
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	109

## 1 INTRODUÇÃO

A educação, como direito humano fundamental, permite a participação total da população nas várias esferas da vida, reconhecendo a dignidade e o valor humano da pessoa. Ou seja, a educação é concebida como um elemento essencial para o desenvolvimento, tanto do indivíduo quanto da sociedade. Inclui o princípio da indivisibilidade, interligada e interdependente com todos os direitos humanos, uma vez que a educação tem aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Tem um caráter fundamental, não só porque dela depende a dignidade humana, por enriquecer as possibilidades de seu desenvolvimento, mas também porque se confunde com outros direitos.

Na década de 1960, o conceito de integração surgiu como um processo de normalização das pessoas com necessidades especiais, onde o indivíduo é inserido na escola regular mediante as suas competências. O conceito de inclusão surgiu a partir da década de 1990, cujo foco é a inserção total do aluno na escola regular, não apenas parcialmente, mas onde o indivíduo é respeitado independentemente de suas diferenças e limitações (SENO; CAPELLINI, 2019).

No Brasil, o processo histórico das políticas nacionais é composto por importantes debates sobre educação inclusiva, que são de relevância para que o processo de inclusão escolar seja mais democrático e efetivo.

Nesse sentido, Carvalho (2008) ressalta que a educação inclusiva tem a ver com o processo de aumentar e manter a participação de todas as pessoas na sociedade, escola ou comunidade simultaneamente, tentando reduzir e eliminar todos os tipos de processos que levam à exclusão, implicando o desaparecimento de todas as formas de discriminação, bem como decidir quais necessidades devem ser atendidas e como, esta não deve ser reduzida apenas à Educação Básica, mas também deve ser estendida ao ensino superior.

Apesar de se observar um avanço das políticas ao longo do tempo, em setembro de 2020, a publicação do Decreto nº 10.502, instituindo a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), provocou intensos questionamentos ao propor a criação de turmas e escolas especializadas para os estudantes com deficiência, ficando a critério dos pais a opção ou não de matrícula em escolas regulares (BRASIL, 2020). Entretanto, em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal

Federal suspendeu a eficácia do decreto, considerando-o inconstitucional (PORTAL STF, 2020).

Mesmo com os avanços, a implementação de um sistema de educação inclusivo eficaz no Brasil ainda apresenta muitas dificuldades. Desde a segunda metade do século XX, igualdades de oportunidades foram estabelecidas como o mecanismo para alcançar este equilíbrio, no entanto, as desigualdades persistem (GLAT, 2007).

Para Nepomuceno (2020), a consolidação de uma educação democrática não consiste em oferecer programas para diferentes grupos e pessoas, mas sim no estabelecimento de políticas destinadas a erradicar a exclusão. Algumas barreiras que limitam a educação inclusiva e que não foram superadas até o momento e podem influenciar no alcance de um bom desempenho acadêmico dos alunos com deficiência são: arquitetônicas, relativas aos obstáculos físicos no ambiente universitário; pedagógicas, que são as limitações encontradas no ensino e sistema de aprendizagem; e atitudinais, que se referem às atitudes e comportamentos negativos dos membros da comunidade em relação aos alunos com deficiência.

Pessoas com algum tipo de limitação, atualmente, têm garantido por via legal seu ingresso e permanência no ensino regular, da primeira infância ao ensino superior. Além disso, como premissa para a introdução da educação inclusiva, é possível verificar um esforço de política pública que garanta acessibilidade e condições de educação de qualidade em todos os níveis de ensino; algumas dessas práticas são salas de recursos multifuncionais, acesso físico aos edifícios, formação de professores. Nesse sentido, Mantoan (2015) aponta que a inclusão acarreta uma série de transformações nos paradigmas educacionais, uma vez que requer a reorganização das práticas curriculares, do planejamento e dos processos avaliativos.

Porém, a consolidação da inclusão não se dá de forma harmoniosa, visto que há diversas modificações nos aspectos metodológicos e epistemológicos das atividades pedagógicas, gerando conflitos de estruturação e das disposições do sistema educacional nos moldes inclusivos (GARCIA, 2015).

Todas essas barreiras prejudicam o desempenho acadêmico, que é definido como o resultado expresso quantitativamente por meio de avaliações. Segundo Garcia (2015), o principal desafio é vivido nas salas de aula, pois mais uma vez se percebe que a promulgação de leis com palavras exemplares não basta para que

ocorram as mudanças tão esperadas. Assim, superar as muitas barreiras à educação inclusiva exige financiamento adicional, mas, ainda mais importante, a mudança de atitudes por parte dos responsáveis pelas políticas públicas, bem como dos profissionais e de toda a sociedade.

Assim como a sociedade, a escola é um ambiente de pluralidade. Nesse sentido Mantoan (2015) vê a educação como um direito de todos, sendo necessário que as escolas e os sistemas educacionais busquem se adequar da melhor maneira possível, para que todos os alunos possam desenvolver sua aprendizagem mais significativa. Nesse contexto a inclusão é primordial no processo de construção e transformação social, fazendo com que a sociedade se torne um ambiente mais democrático, acolhedor e apto a mudanças.

O movimento de integração ao longo dos últimos anos possibilitou uma reflexão de que é possível educar pessoas diferentes dentro de um mesmo espaço. Caramori e Dall'Acqua (2015) mostram que o processo de integração escolar deu a possibilidade de repensarmos nossas atitudes mediante as diferenças e impulsionar o que hoje compreendemos como inclusão.

Tal conceito busca sanar as diferenças, promover a igualdade e o respeito das pessoas com deficiência, com o intuito de garantir sua inserção no contexto escolar, de modo que a aprendizagem ocorra de maneira mais significativa a partir da troca de experiências e das relações sociais.

Mediante a esse movimento, cujo objetivo é garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, sem distinção, torna-se importante promover uma mudança significativa do sistema educacional, no propósito de desenvolver ações pedagógicas mais efetivas, que respeitem as individualidades de cada um.

Entende-se que a inclusão dentro do ambiente escolar traz consigo grandes desafios, exigindo das instituições escolares e de seus profissionais, uma mudança de percepção quanto ao currículo, na elaboração de metodologias e recursos didáticos adequados, que possibilitem aos alunos com necessidades especiais se desenvolverem plenamente, tendo suas características respeitadas (MANTOAN, 2015).

Com esta pesquisa pretendeu-se analisar de que forma os professores da rede municipal de educação que atuam na educação básica do município de Presidente Kennedy-ES contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

A questão problema que se pretendeu responder foi: Qual a percepção dos professores da educação básica sobre a educação inclusiva no município de Presidente Kennedy-ES?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Os desafios de uma educação inclusiva na escola regular requer mudanças nas instituições, cujo desafio é promover metodologias adequadas à todos, mediante as suas necessidades. De acordo Matos e Mendes (2015), para que isso ocorra efetivamente é importante utilizar os recursos disponíveis e gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos.

Ao se entender a importância da educação inclusiva, segundo Mantoan (2015, p. 30), a escola inclusiva torna-se um espaço democrático, no qual os alunos com necessidades especiais passam a ter “condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”.

Neste conceito entende-se que a educação inclusiva promove o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com necessidades especiais. Uma escola que promove a educação inclusiva contribui com a formação de cidadãos capazes de compreender a importância de conviver e respeitar as diferenças. O aluno com necessidades especiais por sua vez tem a oportunidade de ampliar suas relações sociais e exercitar sua autonomia.

Em razão disso, torna-se importante compreender a realidade da educação inclusiva nas escolas regulares, assim como as práticas pedagógicas que estão sendo realizadas, com o objetivo de transformar a escola em um espaço inclusivo, receptivo, acolhedor, dinâmico e participativo, onde todos tenham as mesmas condições de se desenvolverem dentro de suas capacidades.

O tema do projeto foi escolhido mediante a importância de compreender os aspectos da inclusão social dentro do contexto escolar e as práticas pedagógicas, entendendo que o movimento de inclusão é responsável por assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais e cujo objetivo é garantir que todos sejam inseridos e tenham seus direitos respeitados na sociedade.

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Analisar de que forma os professores da rede municipal de educação que atuam na educação básica do município de Presidente Kennedy-ES contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

#### 1.3.1 Objetivos específicos

- ✓ Caracterizar o perfil sociodemográfico dos professores que atuam na rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy-ES;
- ✓ Identificar e analisar as percepções e práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas com alunos com deficiência;
- ✓ Elaborar um guia com orientações pedagógicas inclusivas voltadas aos professores da educação básica.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO

Este capítulo se dedica a apresentar as políticas públicas e marcos legais da inclusão ao longo do tempo no Brasil, dedicando-se também a refletir sobre as dificuldades de acesso, permanência e qualidade e a necessidade da sua consolidação no sistema educacional.

As políticas educacionais fazem parte das políticas públicas, sendo compreendidas como um caminho ou curso de ação governamental para tratar de questões ou problemas sociais. Sua realização é expressa nas leis, regulamentos e nas ações governamentais, portanto, “é a ação do Estado no atendimento às demandas, por meio de programas voltados a setores específicos” (HOFLING, 2001, p. 31).

Assim, as políticas públicas podem ser entendidas como um processo de intenções, ações e comportamento, não sendo limitadas apenas a uma lei, pois sua construção é dada pelo desenvolvimento de eventos, em fluxo de construção, reconstrução e adaptação. Como parte de uma política pública, a política educacional tem sido projetada e estruturada como um ciclo que inclui: agenda, formulação, implementação e avaliação (LIMA; MARRAN, 2013).

Para Lima e Marran (2013), a agenda se refere à identificação das demandas sociais de diferentes segmentos. A formulação de uma política se caracteriza pelo arranjo do texto político, as contribuições de seus representantes internos, que são os legisladores e externos, que são os conselheiros ou especialistas em áreas específicas, como direito, antropologia, etc. A implementação é o momento de colocar o pensamento em ação política, por meio de programas, projetos e ações estratégicas organizadas para atender as demandas identificadas na agenda. Por fim, a avaliação é análise da validade da política.

De acordo com Mantoan (2015, p. 3), a educação inclusiva envolve três períodos: “de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; a partir de 1993 – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar”.

As propostas de cuidado às pessoas com deficiência, a partir do século XIX, começaram a se delinear com uma concepção médico-educacional, influenciadas

pelas teorias clássicas, que defendiam que o objetivo da organização escolar era atingir desempenho e eficácia no processo. Nesse contexto, ganhou força a ideia da necessidade de se estabelecer um agrupamento homogêneo de alunos com habilidades e deficiências semelhantes, bem como a especialização do ensino a partir dessas características. Segundo Mendes (2010), este modelo defendia a criação de centros diferenciados para cada tipo de deficiência, onde se desenvolveria o ensino com professores especializados, recursos, instalações, etc.

Uma das consequências mais graves desta proposta educativa é que a única possibilidade de socialização ocorria com outras pessoas com deficiência, alguns professores e suas famílias. Além disso, uma vez encerrado o processo escolar, essas pessoas retornavam às suas comunidades, não sendo concebidos e aceitos como parte delas, não possuindo nenhum vínculo, interação ou participação social nessas comunidades. Elementos comuns a esse modelo tradicional de educação das pessoas com deficiência são a marginalização, discriminação, dependência e a subestimação de suas potencialidades, desconsiderando-as como sujeitos com direitos iguais ao restante das pessoas (LANNA JÚNIOR, 2010).

De acordo com Mazzota (2011), o modelo da reabilitação surgiu entre as duas guerras mundiais (1918-1939), mas se consolidou após a Segunda Guerra Mundial. Caracteriza-se por admitir que o problema (deficiência) está localizado no indivíduo, pois é na deficiência (física, mental ou sensorial) e na falta de destreza que basicamente se localiza a origem de suas dificuldades.

Nesta perspectiva, seria necessária a intervenção de um grupo ou equipe de especialistas em: Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Serviço Social, Educação Especial, entre outros, que desenhem um processo de reabilitação para responder ao problema, avaliando de acordo com o grau de competências funcionais adquiridas ou recuperadas e, mais especificamente, utilizando o critério de saber se a pessoa com deficiência consegue ser colocada em atividade remunerada (MAZZOTA, 2011).

Segundo Américo et al. (2014), no início do século XX, iniciou-se um novo período em que a Educação Especial aparece intimamente ligada à Psicologia e à Pedagogia. A contribuição dos estudos psicológicos sobre a modificabilidade e educabilidade dos deficientes se consolidou nos centros de educação especial, permeando o organizacional, o didático e o jurídico. Além disso, a busca pela Educação Especial para embasamento científico em Psicologia educacional e

experimental foi utilizada basicamente para a classificação e compreensão das deficiências, bem como modelos de aprendizagem para nortear seu trabalho.

Os avanços surgiram como consequência das sucessivas declarações internacionais, pelo movimento de protesto de associações de pais, que defendiam o direito à educação de seus filhos, e alguns profissionais de educação especial, muito críticos em relação à organização de centros específicos, bem como aos avanços nas ciências humanas, que atribuíam um papel fundamental ao meio ambiente e tinham uma concepção mais otimista da educação especial. Aos eventos descritos acima, é possível somar a participação determinada das próprias pessoas com deficiência, que nesse período começaram a desenvolver um movimento pela vida independente, que mais tarde ganharia força (CARVALHO, 2008).

A integração tem suas origens no conceito de normalização, entendida por Mantoan (2015) como a possibilidade de o deficiente desenvolver um estilo de vida tão normal quanto possível. O impacto deste novo pensamento na educação especial levou a redefinir o seu propósito de, em lugar de curar ou reabilitar sujeitos com deficiências, fazer com que adquiram as competências, valores e atitudes necessárias para funcionar nos diferentes ambientes da vida.

Por isso, a integração educacional passou a questionar a forma pela qual as instituições desenvolviam as práticas educacionais em sala de aula, por entenderem que estas não eram as mais adequadas para atender às necessidades educacionais de qualquer aluno, principalmente daqueles que apresentam deficiência. Nesse contexto, almejava-se que a educação especial não fosse mais concebida como aquela voltada para um determinado grupo de alunos, mas que sua ênfase estivesse nas medidas e ações voltadas ao ambiente escolar, de forma a permitir aos professores atender às necessidades de todos os seus alunos (GLAT, 2007).

Outro motivo importante para o surgimento da ideia de integração se refere ao fracasso dos centros de educação especial, que não davam conta do objetivo de formar adultos capazes de funcionar na vida e de se inserirem na sociedade, devido à segregação que experimentavam nesses centros (GLAT, 2007).

Do ponto de vista ideológico, Mazzota (2011) ressalta que a integração foi um passo importante na avaliação positiva das diferenças humanas, uma vez que seu fundamento filosófico transcende a mera localização do sujeito na sociedade, defendendo que as pessoas com deficiência fazem parte dela. Já do ponto de vista

educacional, a integração defendia a normalização dessas pessoas, para que pudesse receber uma escolarização conjunta com os alunos “normais”.

Embora as expectativas geradas a partir do surgimento da integração educacional parecessem conduzir a caminhos mais justos e positivos na esfera social em geral, na concepção de Américo et al. (2014), o discurso da integração perpetuou a crença de que existem dois grupos de seres humanos: os com deficiência e os sem, em uma abordagem que reforça a patologização das diferenças humanas, determinando uma organização da educação segundo uma concepção de serviços e programas.

Os serviços e recursos instalados a partir da integração educacional consistiam em salas de aula integradas, serviços de integração e professores inclusivos, em uma série de situações que caracterizam essas práticas, como “retirar” alunos das turmas regulares para serem atendidos individualmente pelo professor especialista (MENDES, 2010).

Pelos suportes teóricos e práticos em que se baseia a integração, esperava-se que no seu curso os problemas associados ao modelo médico-psicológico que a educação especial identificou tivessem sido resolvidos. Porém, mesmo diante dos avanços alcançados por suas contribuições para a educação, este continuou vinculado a uma visão reabilitadora. Portanto, a partir das práticas integracionistas, os alunos com deficiência se mantiveram segregados das ações normais, continuando a ser percebidos como inferiores ou diferentes, perpetuando-se nas diversas esferas a deficiência política, social, econômica e educacional (LANNA JÚNIOR, 2010).

Fernandes (2013) afirma que, em 1978, a partir do Relatório Warnock, elaborado por uma comissão de especialistas, e cujo objetivo básico foi analisar e revisar alternativas à situação educacional especial daquele momento, o termo necessidades educacionais especiais foi apresentado como uma alternativa aos nomes que haviam sido usados até então. No entanto, esse fato não deve ser entendido apenas como uma mudança de linguagem, mas conceitual mais profunda, em relação às características e necessidades de determinados alunos, uma vez que alude ao reconhecimento da heterogeneidade intra e inter-categorias.

Nessa perspectiva, o objeto da educação especial passou a ser relacionado a uma situação de aprendizagem e não a uma condição definida pela natureza do transtorno que só leva a rotulagem, categorização e segregação, referindo-se a uma

abordagem de cunho educacional, pois supõe que qualquer aluno pode apresentar dificuldades de acesso ao currículo durante seu processo educacional. Parte do pressuposto de que as causas dessas dificuldades têm uma origem interativa, de modo que dependem tanto das condições particulares do aluno quanto das características do ambiente em que atuam (BELTHER, 2017).

Entretanto, ainda segundo Belther (2017), apesar dos avanços que a abordagem das necessidades educacionais significou, a partir dessa concepção o aluno é que deve se ajustar às demandas do sistema e à existência de um currículo único e inflexível. Por isso, mesmo com as mudanças ocorridas na sociedade e nos sistemas educacionais a partir da implantação da integração educacional e da concepção das necessidades educacionais especiais, ambos os conceitos mantiveram semelhanças com o modelo anterior.

Seguindo a ampla influência do princípio de normalização baseado nos direitos humanos, o conceito de educação inclusiva recebeu um grande impulso de organismos internacionais, defendendo o direito das pessoas com deficiência de participarem plenamente da sociedade. Esse enfoque teve consequências na forma como a educação é fornecida aos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais adicionais, mudando o enfoque da prestação de serviços especializados separados, com atenção limitada ao conceito de participação plena na sociedade (GARCIA, 2015).

A educação inclusiva é um princípio pedagógico e político amplamente aceito, mas sua gênese foi longa e, às vezes, difícil. A escola inclusiva é entendida como um modelo pedagógico que atende às necessidades de todos os tipos de alunos, com atenção especial para aqueles que estão em risco de exclusão social. Mas, embora vise resolver a marginalização social e a desigualdade da sala de aula, esse sistema educacional não considera a diversidade ou as particularidades psíquicas ou físicas de seus alunos como obstáculos, mas como um reforço de seu processo educacional. Por isso, a escola inclusiva está um passo mais próximo da universalidade do direito à educação contemplado na Carta dos Direitos Humanos, assinada em 1948, a partir das conquistas da chamada educação inclusiva (RIBEIRO; CASA, 2018).

A educação inclusiva, portanto, é um fenômeno relativamente recente no Brasil. Já existiam turmas especiais nas escolas públicas desde a década de 1930, mas seu acesso às escolas regulares só ocorreu mais visivelmente na segunda

metade do século XX. Até aquele momento, era preponderante a atenção dispensada por instituições filantrópicas, sob um quadro de escassez de programas de saúde pública e educação (GARCIA, 2015).

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, teve início importantes reformas das políticas educacionais, teoricamente comprometidas com a universalização do acesso e a democratização da educação básica e pública. A Constituição Federal de 1988, ao contrário de todas as constituições anteriores, proporcionou tratamento sem precedentes aos direitos das pessoas com deficiência. Os fundamentos constitucionais constam no artigo 5º, que torna responsabilidade da União, dos estados, do distrito federal e dos municípios cuidar da saúde e da assistência pública, proteção e garantia das pessoas com deficiência; e no artigo 24º, dando competência aos mesmos entes federados a legislar de maneira simultânea sobre a proteção e a integração social das pessoas com deficiência. As disposições constitucionais relativas à proteção dos deficientes também incluiu a área educacional, além dos direitos sociais, assistência social, trabalho e acessibilidade (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988, afirmou, em seu artigo 208, o direito à educação para todos como dever do poder público, garantindo atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. As pessoas com deficiência foram objeto de várias políticas sob a responsabilidade de diferentes setores governamentais, o que aponta para a alta prioridade que foi atribuída a esse assunto. No que diz respeito à educação, os principais esforços são a campanha institucional visando a inclusão do aluno com deficiência no sistema escolar regular, nos termos do artigo nº 208 da Constituição e informações sobre deficiências nos programas de formação de professores (BRASIL, 1988).

A partir de 1990, a Lei nº 8.069 criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e concedeu em seu artigo nº 53 o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

De acordo com Nepomuceno (2020, p. 6):

O Estatuto e a Constituição Federal não obrigam, necessariamente, o Estado a garantir o atendimento especializado na rede regular, deixando-o apenas como preferencial, permitindo que não o seja. Apesar disso, os

princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente destacam a observância de direitos essenciais de atenção às crianças e adolescentes, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Em 1996, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) garantiu currículos, métodos e recursos educativos específicos aos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 estabeleceu matrícula compulsória de pessoas com deficiência nos cursos regulares das escolas públicas e privadas (BRASIL, 1999). Em 2001, através da Resolução nº 2, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Seu artigo 2º recomenda que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, incumbindo as escolas de se organizarem “para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais e assegurarem as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001a, s.p.).

Ainda em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172, estabelecendo 28 metas e objetivos voltados à educação especial. Também no ano de 2001, através do Decreto nº 3.956, foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Convenção da Guatemala, permitindo a diferenciação, por parte do Estado, das formas de promover a integração (BRASIL, 2001b).

Em 2002, através da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi definido que as universidades deveriam oferecer em seu currículo formação aos professores que contemplasse a diversidade e conhecimentos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais (CNE, 2002).

Através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seus artigos 3º e 4º, abriu-se caminho para uma discussão em direção a uma política social e de ensino bilíngue, respeitando os direitos linguísticos dos surdos, inserindo a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em currículos acadêmicos e buscando uma formação adequada, para que a língua seja efetivamente utilizada como meio de comunicação com os surdos e como língua de instrução, fundamental para os processos de inclusão (BRASIL, 2002).

No ano de 2007, inserido no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmando a importância

da acessibilidade física dos alunos com deficiência nas instituições escolares, bem como a implantação de salas de recursos e formação dos professores para atender estes alunos (SAVIANI, 2009).

Além disso, a partir do Decreto nº 6.094/2007, ficaram estabelecidas garantias de acesso e permanência no ensino regular, bem como o atendimento dos alunos com deficiência, através do Programa Todos pela Educação, em busca de fortalecer a inclusão. O Decreto nº 6.949, também de 2007, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, tornando o texto da convenção uma norma constitucional (BRASIL, 2007).

Em 2008, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de promover e desenvolver ações afirmativas voltadas à inclusão, acesso e permanência na Educação Superior (BRASIL, 2008).

A política abrangia diretrizes pedagógicas, formação de professores, difusão de tecnologias assistivas e investimentos na acessibilidade e incentivos foram oferecidos para escolas públicas para matricular alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Ainda no ano de 2008, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), impactando o atendimento especializado aos alunos com deficiência. De acordo com Bezerra (2020, p. 674):

Basicamente, a PNEEPEI transformou a Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado, em tese, ao PAEE<sup>1</sup> de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados. No entanto, a mesma política não descartou outras formas de apoio aos estudantes PAEE, as quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares onde se fizessem necessárias.

Em 2010, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído através do Decreto nº 7.084, adotou mecanismos para a promoção de materiais acessíveis aos alunos da educação especial (BRASIL, 2010). Entretanto, o Decreto nº 9.099, de 18

---

<sup>1</sup> Professor de Apoio Educacional Especializado.

de julho de 2017, revogou o anterior, retirando do seu texto as recomendações sobre os materiais voltados à educação especial (BRASIL, 2010; 2017).

Em 2014, foi lançado o novo Plano Nacional da Educação para o decênio de 2014 a 2024, estabelecendo 20 metas, onde a de número 4 propõe a universalização do acesso e atendimento à educação de alunos com deficiência. Vale ressaltar que somente o acesso desses alunos na rede de ensino não assegura o cumprimento da meta 4, sendo essencial que seja oferecido um atendimento educacional especializado e inclusivo (BRASIL, 2014).

Por meio da Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV, foi definido que “a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem”, por meio da oferta de serviços e recursos que eliminem as barreiras existentes para os alunos com deficiência, através de um atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, Carvalho (2008) ressalta que a educação inclusiva tem a ver com o processo de aumentar e manter a participação de todas as pessoas na sociedade, escola ou comunidade simultaneamente, tentando reduzir e eliminar todos os tipos de processos que levam à exclusão, implicando o desaparecimento de todas as formas de discriminação, bem como decidir quais necessidades devem ser atendidas e como, esta não deve ser reduzida apenas à Educação Básica, mas também deve ser estendida ao ensino superior.

Conforme argumentam Plettsch e Glat (2012), o nível educacional está diretamente relacionado às oportunidades de participação e a inclusão no ensino superior faz parte da promoção da justiça social. Assim, promover esse processo faz parte da redução da desvantagem social vivida historicamente por alunos com deficiência.

Em 2016, a Lei nº 13.409 determinou que passasse a haver reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino para pessoas com deficiência, com a inclusão de cotas em percentual proporcional à população (BRASIL, 2016).

Apesar de se observar um avanço das políticas ao longo do tempo, em setembro de 2020, a publicação do Decreto nº 10.502, instituindo a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), provocou intensos questionamentos ao propor a criação de turmas e escolas especializadas para os estudantes com

deficiência, ficando a critério dos pais a opção ou não de matrícula em escolas regulares (BRASIL, 2020). Entretanto, em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal suspendeu a eficácia do decreto, considerando-o inconstitucional.

Ao se analisar a legislação voltada à inclusão educacional, percebe-se que, ao longo dos anos, a inclusão tem sido objeto de estudo e preocupação das mais diversas classes sociais. No entanto, mesmo com todos os avanços legais, tanto na educação básica como nas universidades, acesso, permanência e qualidade efetiva são atravessados por obstáculos.

Mesmo com os avanços, a implementação de um sistema de educação inclusivo eficaz no Brasil ainda apresenta muitas dificuldades. Desde a segunda metade do século XX, igualdades de oportunidades foram estabelecidas como o mecanismo para alcançar estes equilíbrios, no entanto, as desigualdades persistem (GLAT, 2007).

Segundo Garcia (2015), o principal desafio é vivido nas salas de aula, pois mais uma vez se percebe que a promulgação de leis com palavras exemplares não basta para que ocorram as mudanças tão esperadas. Assim, superar as muitas barreiras à educação inclusiva exige financiamento adicional, mas, ainda mais importante, a mudança de atitudes por parte dos responsáveis pelas políticas públicas, bem como dos profissionais e de toda a sociedade.

## 2.2 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A intenção deste capítulo é apresentar o conceito de educação inclusiva, seus objetivos e abordagens, além das barreiras e facilitadores para a sua prática, a importância do professor para a sua efetivação e as práticas pedagógicas, enfocando o trabalho colaborativo, avaliação formativa e as tecnologias assistivas.

A conceituação de educação inclusiva teve diferentes significados em cada contexto, pois depende das circunstâncias ideológicas, políticas, culturais e socioeconômicas em que se insere. A noção de inclusão não é algo peculiar ao sistema educacional, mas deve estar em consonância com a noção de uma sociedade inclusiva que valoriza esse valor e na qual cada integrante tem o seu lugar. Os custos sociais de exclusão, estigmatização, segregação, alienação, estão além da responsabilidade do sistema educacional e devem ser buscados na ética da

sociedade como um todo. A inclusão é impulsionada por valores e crenças que moldam a política e a cultura que se tem e que se almeja (CAMARGO, 2017).

Nesse sentido, Ferreira e Lopes (2016) afirmam que a inclusão tem uma conotação ampla, isto é, tanto social quanto educacional, devido à sua relação com os modos de viver, com os estilos particulares de agir e participar da sociedade, de compreender e considerar cada pessoa. Isso implica uma plena inserção das pessoas nas diversas áreas da atividade humana e, especificamente, no campo educacional, envolvendo um processo que promove a participação e pertencimento do corpo discente e, ao mesmo tempo, busca eliminar as barreiras que levam aos processos de exclusão.

Para Ainscow (2009), a educação inclusiva tem um significado educacional e social, pois enfatiza a necessidade das pessoas participarem e decidirem em todas as esferas da ação social que lhes dizem respeito, como seres humanos comprometidos e responsáveis pelo seu desenvolvimento e de outras pessoas. Além disso, é educativo, porque tem como princípio que todas as pessoas aprendam juntas nas várias instituições e espaços de ensino, rejeitando a ideia de que apenas determinados tipos de alunos tenham acesso à educação.

Portanto, é necessário um sistema educacional capaz de se adaptar às necessidades de cada aluno, criando centros educacionais inclusivos, transcendendo de uma educação padronizada para uma diversificada, onde as capacidades de cada aluno sejam respeitadas e se considere que cada pessoa é um membro valioso que pode desenvolver diversas habilidades e desempenhar diferentes funções (AINSCOW, 2009).

Além disso, a educação inclusiva é uma questão de justiça social, em que os valores e princípios da igualdade são propostos para que todas as pessoas satisfaçam suas necessidades básicas de desenvolvimento e participação democrática, no exercício do seu direito a uma educação equitativa e de qualidade. Os valores da igualdade se opõem ao elitismo, entendido como protagonismo e poder dos grupos majoritários em relação às minorias, o que gera desigualdades sociais, discriminação e marginalização, que se traduzem, entre outras, em exclusão educacional (FREITAS, 2008).

De forma mais específica, Lima (2006) ressalta que o termo inclusão surgiu no campo educacional, a princípio, como uma alternativa para responder às situações de exclusão que determinados tipos de alunos viviam nas escolas, cujas

causas, sejam elas deficiência, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, oriundos de contextos sociais, familiares e/ou econômicos desfavorecidos e minorias étnicas, que não atingiam os objetivos propostos pelo currículo.

Em outro sentido, para Martins (2008), inclusão nada mais é do que ser reconhecido, aceito e valorizado por quem a pessoa é, sem qualquer tipo de requisitos padronizados ou restrições que levem a processos autênticos de exclusão, atentando contra a dignidade da pessoa. Essa forma de conceber a educação inclusiva permite a construção de espaços sociais onde não existam barreiras vinculadas às condições pessoais, sociais ou de origem, que limitem, dificultem e impeçam o reconhecimento e o exercício da plena igualdade de todos os seres humanos no respeito aos direitos reconhecidos nas leis.

Desse ponto de vista, percebe-se que a inclusão e a exclusão educacional são processos interdependentes no trabalho educativo, pois à medida que se caminha para uma, vai-se progressivamente se afastando da outra. Assim, para reduzir a exclusão, é necessário reconhecer barreiras de diferentes tipos e naturezas (materiais, culturais, psicopedagógicas, didáticas, de valor, atitudinais, dentre outras), que interagem negativamente com as condições pessoais ou sociais de alguns alunos e cujo produto vem da desvantagem, a marginalização ou o fracasso que vivenciam. Assim, a tarefa de questionar quais podem ser as barreiras que sustentam a exclusão educacional em cada contexto escolar, acaba sendo essencial para o avanço da inclusão (FREITAS, 2008).

Da mesma forma, Lima (2006) indica que inclusão é o acesso e permanência, qualidade de aprendizagem e plena participação do corpo discente, especialmente indígenas, deficientes e trabalhadores. Inclusão é a não discriminação por motivos culturais, linguísticos, sociais e de gênero, sendo um direito humano inalienável.

Para Ferreira e Lopes (2016), a educação inclusiva é um processo em que a escola comum ou regular e os estabelecimentos voltados para a educação são transformados para que todos os alunos recebam o apoio necessário para o alcance de suas potencialidades acadêmicas e sociais. Este propósito implica eliminar as barreiras existentes no ambiente físico, atitudes, comunicação, currículo, ensino, socialização e avaliação em todos os níveis.

Da mesma forma, como prática social, é um componente que deve estar explicitamente presente nas culturas, nos currículos, no ambiente educacional e em

todos os espaços sociais. A inclusão é um não à segregação de qualquer tipo; é fornecer educação de qualidade para todas as populações, levando a uma transformação do sistema educacional de forma planejada e articulada (CAMARGO, 2017).

Neste contexto, enquanto na inclusão a sociedade se adapta às pessoas com diferentes características e fica mais atenta às suas necessidades, na integração as pessoas com deficiência se adaptam à realidade dos modelos já existentes na sociedade, onde dificilmente alguns ajustes são feitos. Entende-se, portanto, que a educação inclusiva não é apenas uma mudança de conceito ou nome, mas uma evolução, que demanda uma transformação, dando origem a algo novo para otimizar ou aperfeiçoar, para transcender a prática educativa em direção à excelência. Demanda que a pessoa se sinta uma parte ativa, onde busca criar e recriar uma educação para todos os indivíduos (SOUZA; BARBOSA; CASTRO-FILHO, 2013).

Para Bartalotti (2006), é corrente o pensamento de que a educação inclusiva se trata de ensinar crianças com necessidades especiais ou deficiências. Isso é parcialmente verdade, mas é muito mais do que isso. Inclusão é uma abordagem à educação que visa remover barreiras à educação de qualidade para todas as crianças. A educação inclusiva trata de mudar o sistema educacional e as escolas para melhor atender às diversas necessidades de todos os alunos.

Subjacente à abordagem inclusiva é o pressuposto de que todos os alunos têm o direito de participar de uma escola regular. Isso requer uma mudança radical no pensamento, nas atitudes e na ação e envolve mudanças na natureza e entrega de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias. Também requer o exame de atitudes e práticas atuais nas escolas para que se possa reduzir as barreiras à aprendizagem de todos os alunos (BARTALOTTI, 2006).

O conceito de desenho universal de aprendizagem, que norteia a perspectiva da educação inclusiva, parte da premissa de que qualquer situação de aprendizagem deve considerar todos os alunos, independentemente da sua variabilidade. Os currículos e os conteúdos devem ser construídos pensando nas crianças que têm dificuldades de aprendizagem, uma cultura diferente ou estão em situação de inclusão, para que todos possam vivenciar plenamente o aprendizado (CARVALHO, 2010).

Segundo Paula (2007), durante muito tempo, a educação especial foi um local de exclusão, retirando alunos com dificuldades de aprendizagem, portadores de problemas de saúde mental ou em situação de abandono, do contexto de outros alunos da mesma faixa etária, para fazer uma programação específica. A educação inclusiva, por outro lado, considera que a variabilidade no desenvolvimento humano é a norma e não a exceção, e a partir disso é possível construir modelos curriculares, instrucionais e de avaliação que possibilitem a inclusão de todos.

Portanto, incluir é o processo pelo qual uma escola propõe responder a todos os alunos como indivíduos, repensando sua organização e proposta curricular. Através deste processo, a escola constrói sua capacidade de aceitar todos os alunos da comunidade que desejam participar e, assim, reduz a necessidade de exclusão (AINSCOW, 2009).

Trata-se, assim de um princípio educacional geral ligado ao reconhecimento e valorização da diversidade humana que, como tal, engloba todos os elementos de um sistema educacional, razão pela qual deve ser vista como um processo sistemático. Não é um evento específico ou um nível que pode ser dado como certo em um determinado momento, mas um processo envolvido com a tarefa de implementar e sustentar melhorias e inovações para responder mais positivamente para a diversidade dos alunos, tanto na escola quanto na sociedade em geral (AINSCOW, 2009).

Ainda de acordo com Ainscow (2009), é fundamental falar também sobre participação e aprendizagem. A participação se refere à qualidade das experiências dos alunos enquanto estão na escola e a preocupação com o seu bem-estar pessoal e social. Mas também se refere à participação ativa de todos os alunos na vida escolar, para que sejam reconhecidos, valorizados e aceitos como membros da comunidade. Por fim, a escola tem a função de garantir o conhecimento para todos os alunos para a sua inclusão. Tudo isso leva a supor que a finalidade última da ação educativa realizada com cada aluno ajuda a garantir sua qualidade de vida atual e futura.

### 2.3 A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O objetivo fundamental da educação escolar é promover o desenvolvimento de uma série de capacidades e a apropriação de determinados conteúdos culturais

necessários para que os alunos participem e se integrem ao seu ambiente sociocultural. Uma das variáveis chave para avançar em direção a esse objetivo é o currículo escolar, que garante que todos os alunos desenvolvam as competências necessárias para enfrentar os valores exigidos pela sociedade em que vivem, contribuindo para o seu desenvolvimento. Para atingir este objetivo, a escola deve atingir o difícil equilíbrio de oferecer uma resposta educacional que forneça uma cultura comum a todos, mas ao mesmo tempo abrangente e diversificada, que evite a discriminação e a desigualdade de oportunidades, respeitando ao mesmo tempo suas características e necessidades individuais (CAMARGO, 2017).

Novas abordagens e políticas educacionais, na arena internacional e nacional, defendem a constituição ou transformação das escolas em que todos aprendam juntos em sistemas educacionais que assegurem o desenvolvimento de capacidades essenciais de participação e integração social.

O desenvolvimento das escolas com uma orientação inclusiva é o meio mais eficaz para melhorar a eficiência nos processos educacionais, uma vez que favorecem oportunidades iguais, fornecem uma educação mais personalizada, incentivam a participação, solidariedade e cooperação entre os alunos e melhoram a qualidade do ensino e a eficácia de todo o sistema educacional (BEZERRA, 2020).

Para Mantoan (2015), a abordagem inclusiva reconhece e valoriza as diferenças individuais, sendo concebida como fonte de enriquecimento e melhoria da qualidade educacional. No processo de ensino-aprendizagem, todos os alunos têm necessidades educacionais comuns, que são compartilhadas pela maioria, e algumas necessidades individuais, que requerem a implementação de uma série de ajudas, recursos e medidas de caráter pedagógico especial ou extraordinário, diferente daquelas que a maioria dos alunos exige.

No entanto, colocar em prática a abordagem da educação inclusiva na realidade de uma escola para todos, que garanta a igualdade de oportunidades, não é uma tarefa fácil, pois implica transformar as formas de ensino e aprendizagem em escolas que se caracterizam por serem altamente seletivas, discriminatórias e exclusivas (CARVALHO, 2008).

Hoje, existe a certeza de que todos os alunos podem aprender, contanto que as condições certas sejam fornecidas. Isso demanda abandonar as aulas carentes de sentido e descontextualizadas da realidade para dar lugar a um novo processo, por meio do qual os alunos têm a possibilidade de compartilhar e desfrutar um clima

caloroso e acolhedor, aprendendo situações relacionadas às suas próprias experiências, em contextos onde são valorizados, onde suas diferenças individuais sejam respeitadas e em que haja cotidianamente oportunidade de se beneficiar junto com outros, por meio de aprendizagens cooperativas e a formação de grupos heterogêneos (PLETTSCH; GLAT, 2012).

A inclusão educacional requer ações precisas na concepção, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais. A construção de alguns componentes, que se articulam para abordagens educacionais focadas na aprendizagem incluem e tem como centro a aprendizagem colaborativa, para gerar espaços inclusivos nas salas de aula. Nesse sentido, Freitas (2008) afirma que o primeiro componente é a criação de sistemas educacionais voltados para a aprendizagem, o que requer condições para que, através de contextos e experiências diversas, o conhecimento seja construído, tendo como prioridade que a heterogeneidade é a norma, sendo imperativo oferecer várias oportunidades para a aprendizagem.

O segundo elemento tem a ver com a personalização dos processos educacionais, no entendimento de que cada aluno possui particularidades que deverão ser desenvolvidas tanto no campo acadêmico quanto no pessoal. O terceiro item está relacionado à organização de sistemas tutoriais, orientados para a geração de apoios e recursos que as instituições de ensino podem oferecer aos alunos durante sua vida acadêmica, permitindo-lhes lidar com sucesso com uma série de desafios e os preparando para o futuro profissional. Finalmente, o quarto componente é a aprendizagem colaborativa, como o espaço ideal que permite o diálogo, a convivência, a solução de tarefas compartilhadas, a negociação, articulação ativa e empatia, atributos indispensáveis a uma sociedade inclusiva (FREITAS, 2008).

## 2.4 BARREIRAS E FACILITADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O objetivo da inclusão é fornecer respostas adequadas ao amplo espectro das necessidades de aprendizagem em ambientes formais e não formais de educação. Mais do que uma questão marginal que lida sobre como integrar certos alunos na educação regular, representa uma perspectiva que deve servir para analisar como transformar sistemas de educação e outros ambientes de

aprendizagem, a fim de responder para a diversidade dos alunos. O objetivo da educação inclusiva é permitir que professores e alunos se sintam confortáveis com a diversidade e percebê-la não como um problema, mas como um desafio e uma oportunidade de enriquecer o ambiente de aprendizagem (UNESCO, 2005).

Um aspecto central desse processo é analisar as barreiras e os facilitadores ou recursos para a inclusão, com o objetivo final de empreender, com certas garantias, processos de melhoria visando remover as barreiras detectadas. Genericamente, deve-se entender como barreiras e facilitadores aquelas crenças e atitudes que os atores no ambiente educacional têm em relação a este processo e que são especificados e incorporados nas culturas, nas políticas e práticas da escola. São essas barreiras que interagem com as condições e aspectos pessoais, sociais ou culturais de certos alunos ou grupos de alunos, geram discriminação, exclusão, marginalização ou fracasso escolar (CARVALHO, 2010).

Como exemplo de barreiras que podem interferir na inclusão, podem ser citadas a ausência de acessibilidade física às dependências da escola, a falta de preparo do professor, etc. Os facilitadores podem ser detectados no apoio da direção e equipe pedagógica ao trabalho docente, por meio de atividades voltadas à socialização dos alunos com deficiência, entre outras.

Para detectar essas barreiras e facilitadores, Bartalotti (2006) ressalta que é essencial coletar evidências que permitam identificar onde um e outro se encontram nos diferentes elementos que compõem a vida de uma escola, ou seja, na cultura, políticas e práticas de sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que a cultura escolar se refere aos valores e crenças compartilhados pela comunidade educacional, como por exemplo, a importância do senso de comunidade, a relação entre equidade e qualidade, o papel das famílias, a forma de compreender a avaliação, apreço pela colaboração entre professores ou, entre outros muitos aspectos, como desenvolver as competências básicas do currículo.

As políticas educacionais dizem respeito às decisões da organização e funcionamento interno, portanto, em suas políticas de escolarização, em suas formas de organização do currículo, por meio das disciplinas opcionais, estabelecimento de grupos homogêneos ou heterogêneos, na forma de organizar o apoio ou promover a convivência, nas maneiras de incentivar a colaboração entre os professores para abordar as demandas complexas que enfrentam ou aquelas

relacionadas à participação de outros agentes, como a família ou os próprios alunos da escola (AINSCOW, 2009).

Por fim, a prática é o que acontece na sala de aula, espaço final onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem e onde as decisões pedagógicas do corpo docente para trabalhar antes, durante e depois de abordar cada conteúdo e atividade vinculados ao alcance de certas competências, incorporam certos valores e princípios inclusivos (AINSCOW, 2009).

A inclusão é uma aspiração que abrange todos os alunos. Mas, ao mesmo tempo, por um princípio básico da justiça distributiva, dá ênfase especial àqueles grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar. Isso envolve assumir a responsabilidade moral de garantir que aqueles que estão em maior risco ou em condições de maior vulnerabilidade, devido à renda, sexo, etnia, deficiência, idioma ou outros fatores de limitação, estão no foco de atenção, para que, sempre que necessário, medidas sejam adotadas para garantir a sua presença, participação e aprendizagem (UNESCO, 2005).

## 2.5 IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Souza, Bordas e Santos (2014), colocar em prática uma educação inclusiva necessita da participação ativa do corpo docente, que dá sentido e articula, em última instância, as práticas e suportes para tentar garantir a presença, aprendizagem e participação de todos os seus alunos. Assim, ao se levar em consideração as vozes dos envolvidos, as dos professores deve desempenhar um papel central e estratégico nesse processo, pois medidas ou projetos de inovação impostos, sem a ajuda do corpo docente estão condenados ao fracasso ou se manterão na perspectiva da antiga educação especial.

Os professores desempenham um papel fundamental e decisivo no processo de inclusão educacional, devendo ter competências profissionais diversificadas para uma sociedade em rápida mudança. Isso requer um profissional que seja capaz de lidar com cenários complexos, além de acessar e usar as novas tecnologias de informação e comunicação (MARTINS, 2008).

Os professores devem ser capazes de realizar ajustes curriculares para alunos que deles necessitem, fazer uma ligação entre a teoria e a prática de ensino, utilizar estratégias adequadas, atraentes e inclusivas para seus alunos, além do

conhecimento detalhado das matérias a serem ministradas. O professor não deve estar apenas envolvido na sala de aula, mas também deve ter a capacidade de gestão, liderança, observação e pesquisa, em busca de uma solução para os novos problemas que surgem todos os dias, através de uma análise exaustiva de seu trabalho profissional (ROCHA, 2017).

Para isso, Freitas (2008) afirma que é importante que os professores tenham uma formação profissional inicial que lhes permita dispor de ferramentas para fornecer respostas educacionais de qualidade à diversidade de alunos no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, devem ter formação profissional contínua, que permita a formação e atualização permanente, para responder às diferentes demandas emergentes. Nesse sentido, a formação é um fator decisivo para viabilizar o processo de inclusão escolar.

Para Martins (2008), a formação deve ter como objetivo um profissional que reflita sobre sua prática, dentro de uma organização educacional que colabora ativamente para melhorar a sua competência e a da escola, e que atua como um intelectual crítico e ciente das dimensões éticas de sua profissão.

Segundo Souza, Bordas e Santos (2014), a visão dos professores sobre a inclusão é geralmente positiva e depende, sobretudo, da formação recebida, bem como sentimentos de competência profissional. Portanto, é essencial formar professores, pois se o corpo docente sentir-se mal preparado tenderá a desenvolver expectativas negativas em relação aos seus alunos, levará a menos oportunidades de interação e atenção, o que acaba por se refletir em sua prática e confirmar suas expectativas negativas.

Entretanto, o progresso rumo à inclusão também requer vontade política, acordo social baseado nos valores da equidade e justiça e, portanto, não depende apenas da formação de professores. Para Freitas (2008), seria injusto, portanto, deixar todo esse processo recair exclusivamente sobre os ombros dos cursos de formação de professores, pois as mudanças também requerem a concepção e desenvolvimento do currículo, redistribuição de recursos humanos e materiais, tempos e espaços de colaboração do corpo docente, de forma flexível e que promova a participação da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem, com foco não apenas no ensino, mas nos alunos.

Assim, a contribuição da capacitação do corpo docente não pode ser considerada como único remédio a ser aplicado a um problema, esperando que ele

forneça a solução, mas é um elemento chave que pode contribuir consideravelmente para mudar e avançar em direção à inclusão (FREITAS, 2008).

## 2.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora a inclusão seja geralmente aceita, permanece uma lacuna entre o conhecimento e a prática. Uma variedade de abordagens podem ser desenvolvidas nas salas de aula, incluindo trabalho colaborativo em grupo, avaliação formativa e tecnologias assistivas, que têm sido consideradas eficazes tanto para a inclusão como para o ensino regular.

### 2.6.1 Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa (AC) é uma estratégia educacional na qual pequenos grupos de alunos trabalham juntos em uma tarefa comum, que pode ser simples, como resolver um problema matemático, ou tão complexa quanto desenvolver um projeto para um novo tipo de escola. Cada membro do grupo pode ser individualmente responsável por parte da tarefa ou trabalham juntos sem atribuições de funções formais (MENDES et al., 2014).

Na aprendizagem cooperativa, os alunos compartilham responsabilidades e recursos no trabalho em prol de metas, podendo ser um recurso poderoso para aumentar a compreensão sobre conceitos e atitudes positivas em relação ao trabalho e uns aos outros. Quando bem implementada, permite que os professores passem mais tempo com indivíduos e pequenos grupos, pois os alunos vão se tornando mais autônomos e aprendem a trabalhar em grupo (NAVAS et al., 2017)

Existem muitas abordagens para a AC, cabendo aos professores criar um ambiente em que os alunos com deficiência se sintam valorizados e sejam apoiados. O trabalho deve ser planejado cuidadosamente para garantir que a atividade seja significativa para todos, sendo essencial que os professores estejam disponíveis durante as tarefas para dar suporte quando necessário (SILVA; MIGUEL, 2020).

De acordo com Viana (2015), esta abordagem está estruturada em cinco princípios baseados na teoria da interdependência social. O primeiro, interdependência positiva, garante que todos os membros do grupo estejam cientes

de que dependem dos esforços uns dos outros para completar uma tarefa, onde um único membro de um grupo não pode realizar nada a menos que todos os outros o façam; o segundo é a responsabilidade individual, que significa que todos os membros do grupo se sentem responsáveis por completar sua parte no trabalho; a interação promotora, terceiro princípio, implica que as crianças tenham possibilidades de interagir para promover o trabalho em grupo, dando ajuda, apoio e feedback umas às outras; o quarto se refere às habilidades sociais e envolve o ensino explícito de habilidades sociais e a motivação das crianças para usá-las em sessões de trabalho em grupo.

Por fim, o processamento de grupo, envolve a reflexão sobre o trabalho para planejar atividades futuras. A tarefa do professor na abordagem da AC é estruturar as atividades de sala de aula em relação aos cinco princípios, apresentar as atividades e monitorar e intervir no trabalho de grupo quando necessário.

Observa-se, portanto, que a AC possui características que a diferem dos grupos de trabalho tradicionais, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Aprendizagem cooperativa x aprendizagem tradicional

<b>DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA</b>	
<b>Grupos em aprendizagem cooperativa</b>	<b>Grupos de trabalho tradicional</b>
✓ Interdependência positiva	✓ Não há interdependência
✓ Responsabilidade individual	✓ Não há responsabilidade individual
✓ Heterogeneidade	✓ Homogeneidade
✓ Liderança partilhada	✓ Há um líder designado
✓ Responsabilidade mútua partilhada	✓ Não há responsabilidade partilhada
✓ Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	✓ Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo
✓ Ênfase na tarefa e também na sua manutenção	✓ Ênfase da tarefa
✓ Ensino direto dos skills sociais	✓ É assumida a existência dos skills sociais, pelo que se ignora o seu ensino
✓ Papel do professor: observa e intervém	✓ O professor ignora o funcionamento do grupo
✓ O grupo acompanha a sua produtividade	✓ O grupo não acompanha a sua produtividade

Fonte: TORRES; IRALA (2007)

Existem vários benefícios de estruturas de AC para alunos com deficiência para que estes estejam mais engajados nas atividades em sala de aula, em comparação com as intervenções mais tradicionais. Lopes e Silva (2009) afirmam que em aulas inclusivas que usam a AC, os alunos articulam seus pensamentos com mais liberdade, recebem feedback confirmatório e construtivo, envolvem-se em técnicas de questionamento, recebem prática adicional nas habilidades e têm mais oportunidades de responder.

Além disso, quando os alunos discutem, os professores são mais capazes de avaliar as suas necessidades e as do grupo e intervir, se necessário. Ou seja, monitorando ativamente a aprendizagem, os professores são capazes de redirecionar os grupos para tarefas e acelerar o processo de compreensão.

De acordo com Silva, Barbosa e Castro-Filho (2015), os alunos com deficiência têm maior probabilidade de estar no nível educacional e ter resultados de aprendizagem positivos quando explicações e modelos são fornecidos por seus colegas. Esses benefícios e uma aprendizagem de qualidade são alcançados somente quando os professores estão comprometidos com as estruturas de aprendizagem que beneficiam a todos.

A AC representa uma mudança das salas de aula tradicionais para ambientes mais amigáveis, que beneficiam a todos. O ensino e a aprendizagem são compartilhados por grupos e não são mais responsabilidade exclusiva do educador. O estabelecimento de metas, avaliação e facilitação do aprendizado é compartilhada por todos e, dessa forma, os estudantes têm mais oportunidades de participar ativamente de seu aprendizado, questionar e desafiar uns aos outros, compartilhar e discutir suas ideias e internalizar seu aprendizado, ajudando-os a se envolverem em um discurso reflexivo e a examinarem diferentes perspectivas, aumentando sua autoestima, a motivação e a empatia (MENDES et al., 2014).

### **2.6.2 Avaliação formativa**

Outra prática pedagógica é a avaliação formativa, processo que ocorre a partir de uma variedade de ferramentas, que são utilizadas para promover a aprendizagem, sendo um ponto de verificação que ocorre durante o processo para mensurar a compreensão dos alunos (NAVAS et al., 2017).

Segundo Fernandes (2009), uma avaliação favorável dos processos de inclusão deve ser baseada na compreensão de que todo aluno é capaz de aprender, que tem potencialidades e que merece respeito e que se dê a ele toda ajuda possível. Da mesma forma, a avaliação deve ter como referência objetivos claros e que seja atenta aos processos. O caminho para estes resultados, que servirão de referência, podem ser trilhas diferentes, atendendo à diversidade dos alunos (de ritmos de aprendizagem, de capacidades, de estilos no caminho de aprender, a partir de conhecimentos prévios).

Consideradas à luz dessas premissas, as três questões da avaliação formativa - Para onde estou indo? Onde estou agora? O que preciso fazer a seguir? - fazem sentido como uma forma produtiva para os alunos se envolverem em sua própria aprendizagem. Estas questões complementam as fases de autorregulação da aprendizagem e são importantes para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (VITORINO; GRECO, 2016).

Compartilhar metas e critérios de aprendizagem para o sucesso dos alunos é a base da estratégia de avaliação formativa e todo o resto flui dela, entendendo que nenhuma estratégia pode ser "formativa" se os alunos não souberem o que estão almejando, ou seja, seu paradigma começa com o aluno decidindo o que está tentando aprender (FREITAS, 2016).

Oliveira (2018) considera que a avaliação deve promover no aluno a melhor integração dos conhecimentos adquiridos, levando em conta o contexto e ativando processos de pensamento complexos, favorecendo processos de metacognição benéficos para a ação educacional do aluno. Assim, a avaliação é uma ferramenta para o aluno pensar e analisar, criticar e propor e continuar assim, aprendendo e desenvolvendo capacidades e competências, não servindo simplesmente para coletar informações.

Perrenoud (1999, p. 14) considera que “toda ação pedagógica repousa sobre uma parte da avaliação formativa intuitiva”, onde há uma regulamentação mínima em função da aprendizagem do aluno. Assim, a avaliação formativa propõe mover este regulamento para o nível da aprendizagem individualizada. Para este fim, os testes escolares tradicionais raramente revelam utilidade, porque são essencialmente concebidos tendo em vista a análise dos erros para classificar alunos, em lugar da identificação do nível de conhecimento de cada um.

Por sua vez, Oliveira et al. (2013) referem que a avaliação é aquela que favorece a educação, fornece informações adequadas e suficientes para cada aluno poder reformular seus pensamentos e práticas, para melhorar suas habilidades como pessoa, cidadão e profissional, abrangendo os produtos, bem como os contextos e processos de aprendizagem.

Pacheco e Pacheco (2012) ressaltam que o propósito da avaliação formativa é melhorar ou aperfeiçoar o processo, sendo uma abordagem que deve ser realizada durante todo o processo e de forma paralela e simultânea às atividades.

Considerando que um de seus componentes fundamentais do currículo para o atendimento à diversidade é a avaliação, é importante reavaliar a função formativa da avaliação, enfatizando os processos em que o aluno constrói seu aprendizado. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é vista como uma ferramenta curricular que recupera esta abordagem formativa, tornando-se uma resposta educativa para abordar a diversidade de alunos e um meio de melhorar a qualidade da aprendizagem (OLIVEIRA, 2018).

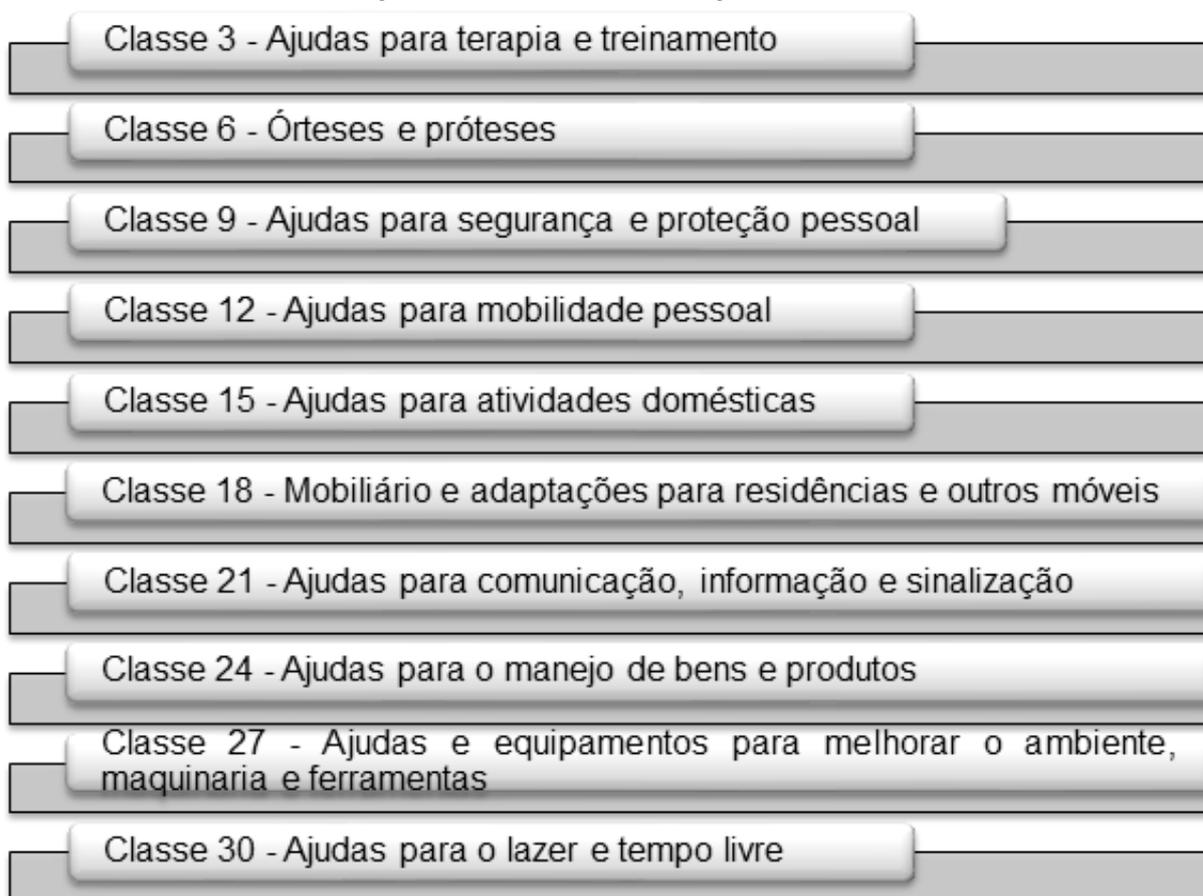
Para que a avaliação seja formativa é necessário que forneça oportunidades para o desenvolvimento das competências e passam a ser um meio de aprendizagem e expressão do conhecimento, sendo democrática, transparente, contínua, motivadora e orientadora. A avaliação deve estar a serviço de alunos e professores, capacitando ambos para aprender com o exercício do exame. A partir desta perspectiva, a abordagem da avaliação contínua e formativa assume relevância, pois não é o fim do processo ensino-aprendizagem, mas a estratégia para melhorar o ensino do professor e o aprendizado do aluno em todo o seu processo (SANTIAGO et al., 2017).

### **2.6.3 Tecnologia Assistiva**

Dentre as práticas pedagógicas voltadas à inclusão que têm sido bastante evidenciadas está a tecnologia assistiva (TA) que, segundo Bersh (2013), consiste em qualquer equipamento usado para melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiência, podendo incluir qualquer programa de software ou sistema de produto para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência.

A TA pode envolver desde artefatos simples a sofisticados programas de computador, sendo classificadas em 10 áreas, como apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Áreas da tecnologia assistiva

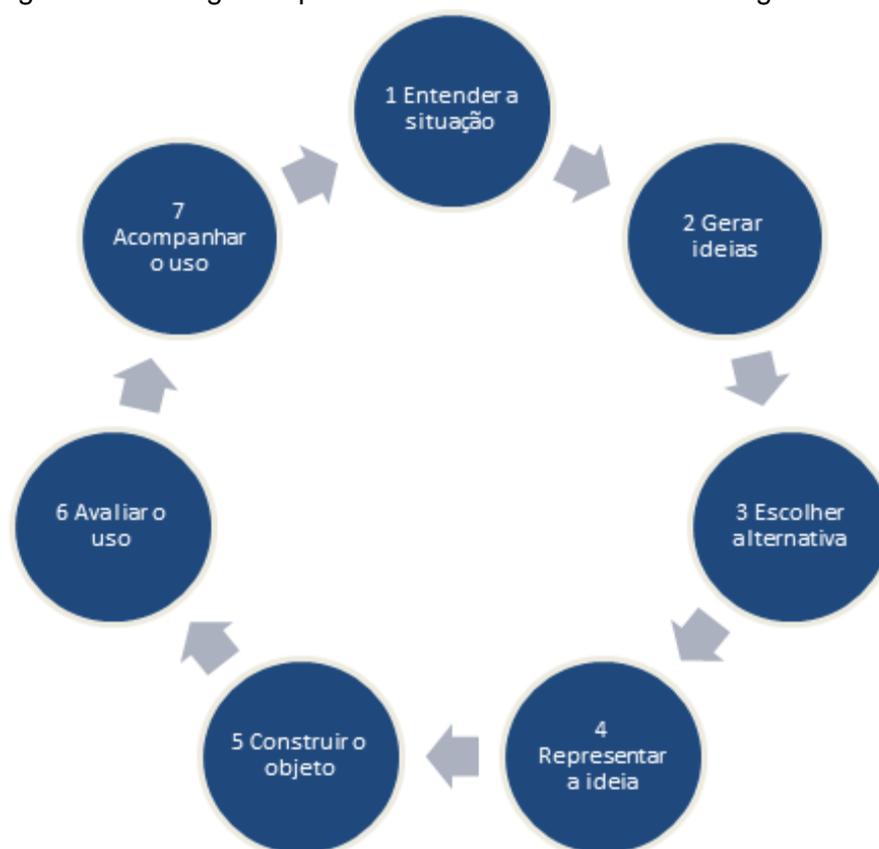


Fonte: Adaptado de GALVÃO FILHO; DAMASCENO (2008)

Quando implementada como uma integração ao currículo escolar, torna possível aos educadores ajudar alunos com deficiência, fornecendo soluções para resolver problemas de aprendizagem específicos e podendo promover uma aprendizagem independente. No entanto, sua seleção, aquisição e uso dependem de uma avaliação das necessidades do estudante e do nível adequado dos profissionais (GALVÃO FILHO, 2009).

Para isso, o professor deve, primeiramente, verificar as necessidades do aluno para planejar a TA a ser utilizada, não deixando de acompanhar e avaliar a sua utilização, como demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Fluxograma para o desenvolvimento da tecnologia assistiva



Fonte: Adaptado de BERSH (2013)

Entende-se, portanto, que as tecnologias assistivas permitem que os alunos com deficiência aumentem sua acessibilidade ao currículo e a qualidade da experiência de aprendizagem. Como a educação inclusiva ocorre na sala de aula regular, torna-se importante que a base de conhecimento/experiência de todos os professores precise ser expandida para incorporar abordagens e acomodações de tecnologia assistiva (GALVÃO FILHO, 2009).

De acordo com Garret et al. (2017), a TA varia de baixa a alta tecnologia e pode ser usada de duas maneiras: para apoiar o aprendizado e para contornar uma tarefa desafiadora, como escrever à mão. Em comparação com outras intervenções, pode ter um efeito significativo em ajudar o aluno com deficiência a progredir em direção às metas definidas nos seus planos de educação, auxiliando-o a aprender como concluir a tarefa e contornar uma área de dificuldade. Por exemplo, quando um aluno decide ouvir uma versão digital de um livro, ele está contornando uma área de dificuldade. No entanto, se focar na tela do computador enquanto as palavras destacadas são lidas em voz alta, pode aprender palavras desconhecidas.

A TA pode melhorar as habilidades de escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem, contornando os seus aspectos mecânicos. O uso de recursos de verificação ortográfica e gramatical pode ajudá-los a se concentrarem em comunicar suas ideias e podem escrever com confiança, sabendo que as alterações são possíveis de serem feitas com facilidade. Além disso, ser capaz de enviar uma tarefa final mais organizada contribui para uma autoestima positiva (BERSH, 2013).

A escrita envolve habilidades de transcrição de baixo nível, por exemplo, caligrafia, ortografia, pontuação e gramática, bem como habilidades de composição de alto nível (por exemplo, planejamento, geração de conteúdo e revisão. Um software de voz para texto é capaz de transcrever a palavra falada em texto de computador, permitindo ao aluno contornar as demandas de digitação ou caligrafia. Assim, livres dessas tarefas difíceis, podem compor histórias que são mais longas, mais complexas e contêm menos erros (GALVÃO FILHO, 2009).

Certas ferramentas de TA podem ajudar pessoas que têm dificuldade em processar e lembrar a linguagem falada. Esses dispositivos podem ser usados em vários ambientes, por exemplo, uma aula expositiva ou uma reunião com vários palestrantes. Para a matemática, são projetadas para ajudar com organização, alinhamento e cópia de problemas matemáticos no papel. Com a ajuda de suporte visual e/ou de áudio, os usuários podem configurar e calcular melhor (GARRET et al., 2017).

Galvão Filho (2009) afirma que as ferramentas de TA podem ajudar a planejar, organizar e controlar seu calendário, programação, lista de tarefas, contatos e notas diversas, permitindo que gere, armazene e recupere essas informações com a ajuda de um software especial e dispositivos portáteis. Existe uma ampla gama de ferramentas de TA disponíveis para ajudar aqueles que têm dificuldade para ler. Embora cada tipo funcione de maneira diferente, todas ajudam a apresentar o texto como fala, facilitando a decodificação, fluência de leitura e compreensão.

Torna-se, desta forma, importante que os professores se familiarizem com estas ferramentas e entendam como elas podem ser incorporadas ao ensino para apoiar um ambiente de aprendizagem inclusivo.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 ÁREA DE ESTUDO

O município de Presidente Kennedy (Figura 4) está situado ao sul estado do Espírito Santo, possuindo cerca de 11.742 habitantes, distribuídos entre a sede e mais 26 comunidades rurais, onde vive a maior parte da população, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

O município faz divisa com Marataízes, Atilio Vivacqua, Itapemirim e Mimoso do Sul, no estado do Espírito Santo, e Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana, no estado do Rio de Janeiro.

Figura 4 – Recorte do mapa do município de Presidente Kennedy



Fonte: SERRA; PATRÃO (2010)

Sua economia é baseada principalmente na agropecuária, que é responsável por cerca de 70% da arrecadação municipal, além de possuir vasta área dedicada ao cultivo de frutas e outros produtos, como mandioca, batata doce, dentre outros. De acordo com Serra e Patrão (2010), sua maior fonte de renda é proveniente dos

royalties do petróleo, entretanto, apesar das quantias vultuosas recebidas, o município não apresenta índices de desenvolvimento social, político e econômico compatível e os efeitos socioeconômicos alcançados ficam a desejar.

A rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy-ES é composta por 22 escolas, sendo 18 (dezoito) unidades escolares de Ensino Fundamental e quatro (4) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's). do total, três unidades são Escolas Municipais de Educação Infantil ao Ensino Fundamental II (EMEIEF), consideradas escolas polo, sendo uma escola na zona urbana e três na zona rural. As escolas polos atendem a clientela da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino, além que ofertarem, no noturno, o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) I e II.

Assim, a pesquisa foi realizada em duas escolas: EMEIEF São Salvador e EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, que são escolas polo da rede municipal de educação de Presidente Kennedy-ES e possuem um maior número de alunos com deficiência.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Salvador está localizada no distrito de São Salvador possui cerca de 450 alunos, atendendo estudantes da Educação Infantil e ensino fundamental I no período vespertino, do 6º ao 9º ano no período matutino e a Educação de Jovens e Adultos, com primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, no período noturno.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vilmo Ornelas Sarlo está localizada na sede do município de Presidente Kennedy-ES, funcionando nos mesmos horários e com os mesmos segmentos de ensino da escola anterior, atendendo também a cerca de 450 alunos.

As escolas da rede municipal são orientadas a alocar um aluno com deficiência por turma, a fim de não sobrecarregar os professores. Entretanto, em caso de necessidade, podem ser alocados até dois por turma, não sendo possível ultrapassar esse quantitativo.

### 3.2 TIPO DE ESTUDO

Quanto aos objetivos ou fins, esta pesquisa é exploratória e descritiva, uma vez que expõe características de determinado fenômeno. A pesquisa descritiva tem como uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados (GIL, 2010, p. 44).

A pesquisa qualitativa, segundo Malhotra (2006), envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto. Isso significa que os pesquisadores estudam os fatos em seus cenários naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles, oferecendo, dessa forma, uma melhor visão e compreensão do contexto do problema.

A pesquisa qualitativa dá voz aos participantes do estudo, permitindo que compartilhem suas experiências e potencializando o seu envolvimento. O pesquisador trabalha os parâmetros sociais além das medidas quantitativas e os sujeitos do estudo podem expressar suas percepções individuais sobre o tema a ser pesquisado (MALHOTRA, 2006).

### 3.3 AMOSTRA

As duas escolas estudadas possuem, juntas, 58 docentes. Destes, 31 possuem alunos com deficiência em suas turmas, tendo sido convidados a participar da pesquisa. Foram retornados questionários de 15 professores da educação básica que possuem alunos com deficiência em suas turmas nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) São Salvador e EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, e que aceitarem participar desta pesquisa.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado (Apêndice A), contendo 20 perguntas, sendo cinco abertas e 15 fechadas, onde se buscou traçar, além do perfil profissional dos docentes, a percepção sobre a educação inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 100), o questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Este tipo de questionário é composto por uma mistura de perguntas fechadas e abertas, são comumente usados quando há necessidade de acomodar uma grande variedade de respostas diferentes dos entrevistados e sua utilização permite a obtenção de um mix de informações qualitativas e quantitativas.

Primeiramente, foi realizada uma reunião com a secretária de educação para apresentar a proposta da pesquisa e, após sua anuência, por meio de carta de autorização (Anexo B), foi realizada uma reunião com os professores da rede municipal que possuem alunos com deficiência em suas turmas, onde foi apresentada a proposta do estudo, bem como o convite para participarem.

Todos os participantes da pesquisa foram esclarecidos sobre a mesma e convidados a participar, sendo-lhes solicitados assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

A reunião foi realizada na escola, em horário considerado conveniente para os professores, ocorrendo ao final do turno. Àqueles que aceitaram participar da pesquisa, foi entregue o questionário e o TCLE, sendo combinado o prazo de uma semana para que fossem devolvidos preenchidos à pesquisadora.

### 3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através da Plataforma Brasil, ficando registrado sob o número 5.419.608 e recebendo, no dia 19 de maio de 2022, a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré – FVC (Anexo C). Objetivando cumprir com todos os requisitos éticos para a realização desta pesquisa, além do TCLE (Anexo A), foi necessária a utilização do Termo de Autorização da instituição coparticipante (Anexo B).

A coleta de dados foi realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré. O estudo respeitou as diretrizes e critérios estabelecidos na Resolução 466\2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), onde os preceitos éticos estabelecidos no que se refere a zelar pela legitimidade das informações, privacidade e sigilo das informações, quando necessárias, tornando os resultados desta pesquisa públicos.

### 3.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos foram analisados de forma qualitativa, pois o questionário apresentou questões abertas e fechadas. Os dados qualitativos, que se referem às perguntas abertas, foram analisados por meio de análise temática,

indicada quando se deseja descobrir as visões, opiniões, conhecimentos, experiências ou valores das pessoas a partir de um conjunto de dados qualitativos.

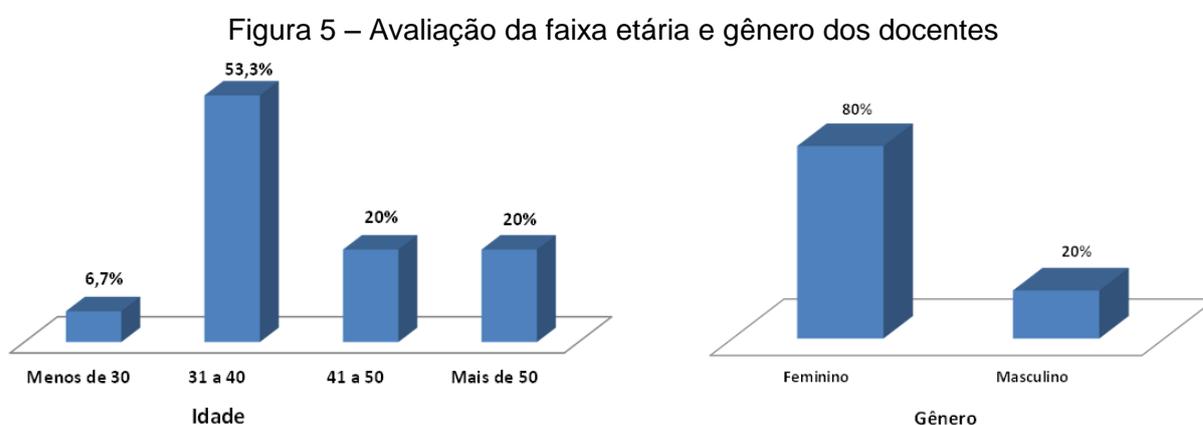
A análise temática é uma boa abordagem de pesquisa quando se busca analisar os pontos de vista, opiniões, conhecimentos, experiências ou valores de um determinado grupo, a partir de um conjunto de dados qualitativos. A abordagem para realizar a análise temática segue um processo de seis etapas: familiarização, codificação, geração de temas, revisão de temas, definição e nomeação de temas e redação (STREINGHETA, 2012).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em tópicos para uma melhor compreensão dos dados. Inicialmente foi avaliado o perfil docente, em seguida, a visão e atitudes destes em relação à educação inclusiva. A amostra deste estudo foi composta por 15 professores das escolas EMEIEF São Salvador e EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, que pertencem à rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy-ES.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

A amostra foi constituída de 15 professores, sendo sete da escola EMEIEF São Salvador e oito da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo. Em relação à idade e gênero dos entrevistados, constatou-se que 1 (6,7%) professor possui menos de 30 anos, 8 (53,3%) têm entre 31 e 40 anos, 3 (20%) têm entre 41 e 50 anos e 3 (20%) possuem mais de 50 anos. Quanto ao gênero, 12 (80%) docentes são do sexo feminino e 3 (20%) do sexo masculino, como apresentado na figura 5.

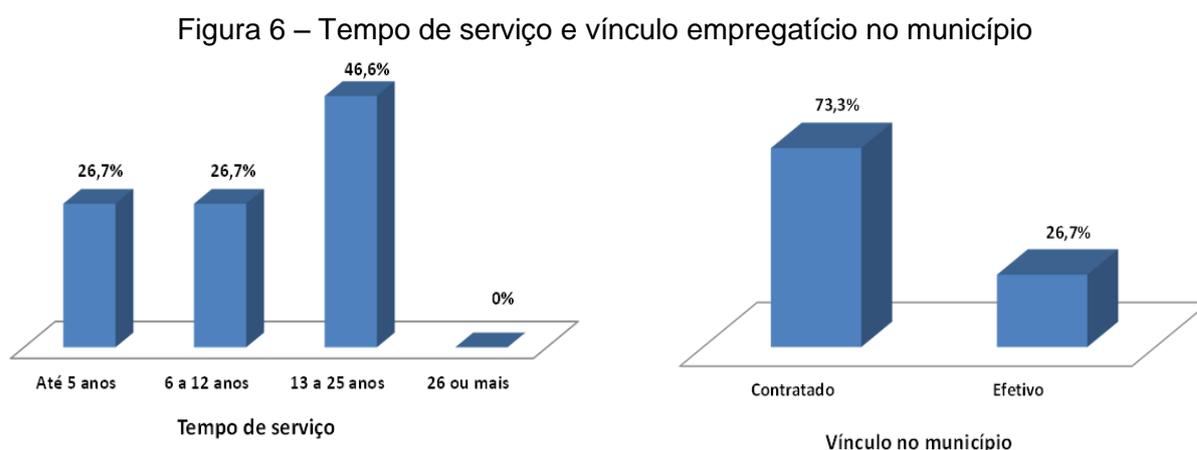


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Observa-se que grande parte dos docentes possui entre 31 e 40 anos, contrariando a pesquisa de Duarte (2021) que constatou em seu estudo o grande número de profissionais em idade de se aposentar ou já aposentados e poucos ingressos, devido, em grande parte à falta de atratividade e cada vez mais exigências da profissão.

Em relação ao percentual elevado de mulheres nesta amostra, os resultados concordam com pesquisa de Silva e Arantes (2021), ao ressaltarem que a profissão docente foi uma das primeiras em que as mulheres foram autorizadas a exercer e na perspectiva atual é entendida como uma profissão feminizada. O processo de feminização na docência desenvolveu-se de forma diferenciada nos diversos níveis da educação escolar e atingiu diferentes níveis ao longo do tempo. Para os autores, é possível observar que no ensino superior há um número maior de homens, enquanto na educação básica prevalece um quantitativo expressivamente maior de mulheres.

Em relação ao tempo de serviço, 4 (26,7%) docentes atuam por um período de até cinco anos, 4 (26,7%) entre 6 e 12 anos e 7 (46,6%) entre 13 e 25 anos. Quanto ao vínculo empregatício no município, 11 (73,3%) professores atuam por meio de contratos temporários e 4 (26,7%) são efetivos, como mostrado na figura 6.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Constata-se que, apesar de um percentual considerável da amostra exercer suas funções entre 13 e 25 anos, mais de 70% dos docentes são contratados. Observou-se também que, dentre os efetivos, todos são especialistas e mestres. Tal situação decorre da falta de concursos, levando a processos seletivos municipais todos os anos, a fim de preencher as vagas existentes e, em geral, os mesmos professores são contratados nesses processos, havendo docentes que já atuam dessa forma há mais de 15 anos no município, o que pode explicar um maior tempo de atuação, mesmo com um alto percentual de contratados.

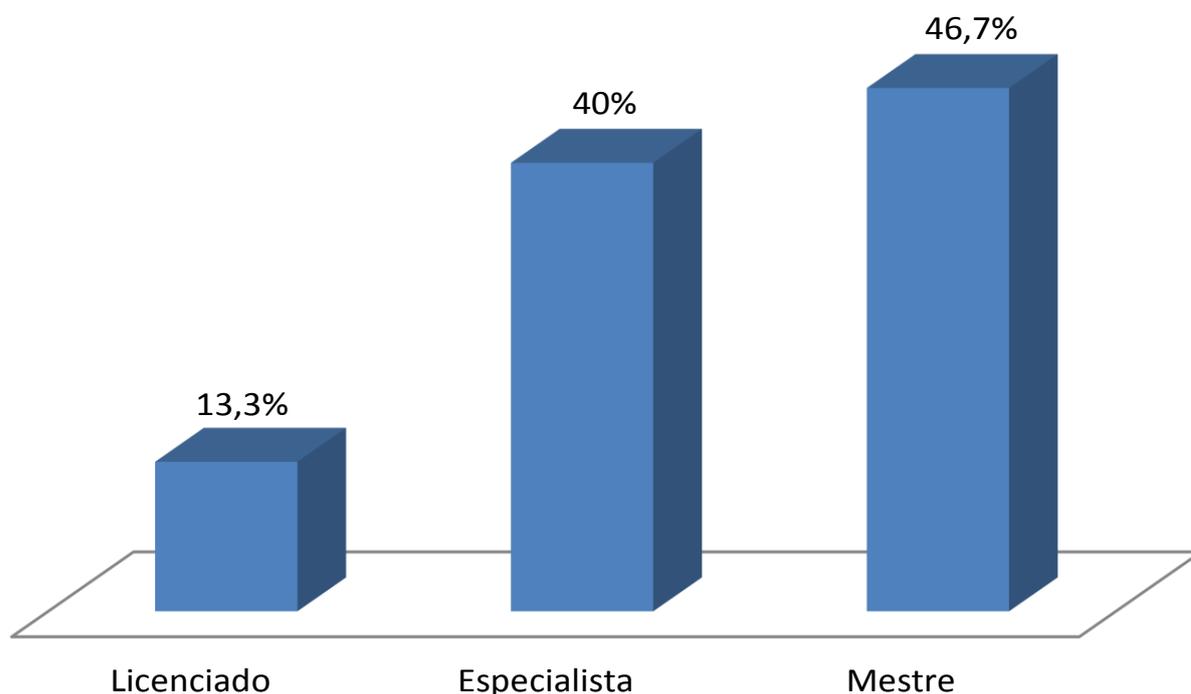
De acordo com a legislação vigente no Brasil, somente através de concurso é possível ingressar na profissão docente, entretanto, existe um percentual

significativo de profissionais contratados temporariamente, através dos denominados processos seletivos simplificados, devido à flexibilização da legislação, ocasionando remuneração e condições de trabalho diferenciadas entre contratados e efetivos (GATTI; BARRETO, 2019). Esta situação precariza o trabalho docente, além de dificultar a criação de vínculos dos profissionais com os alunos e a escola, o que se reflete também na qualidade da educação (OLIVEIRA, 2017).

Considera-se também que esta situação pode impactar o trabalho inclusivo, devido à rotatividade de docentes contratados, pois, apesar de participarem dos processos seletivos e serem contratados ao longo dos anos, não atuam nas mesmas séries ou escolas, o que leva à interrupção das ações pedagógicas.

Quanto à escolaridade dos docentes, 2 (13,3%) possuem apenas licenciatura, 6 (40%) possuem especialização e 7 (46,7%) são mestres, como demonstra a Figura 7.

Figura 7 – Escolaridade dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Neste estudo, todos os docentes possuem nível superior, havendo um maior percentual de mestres, mesmo entre os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferente desta pesquisa, Hirata et al. (2019) constataram que, na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental, cerca de 80% das

turmas não possuem professores com formação adequada, situação ainda mais agravada no ensino médio e segundo segmento do ensino fundamental. Esta situação acaba levando à contratação de professores menos qualificados, sem formação adequada para ensinarem nas áreas com mais carência.

Esse dado no município estudado é diferenciado, pois em Presidente Kennedy há um programa de estímulo para a qualificação de mão de obra, onde a gestão municipal oferece bolsas de estudo integral para a população residente em diversas instituições do país.

Quando os docentes foram indagados se na sua formação inicial tiveram alguma disciplina que os preparasse para a intervenção com alunos com deficiência, 9 (60%) responderam que não e 6 (40%) afirmaram que sim. Entre aqueles que responderam afirmativamente, as disciplinas estudadas foram Educação Especial no magistério, Educação Especial Inclusiva, Alfabetização e Letramento para alunos com necessidades especiais, Libras e Educação para a deficiência.

Embora a maioria dos programas tradicionais de preparação de professores em todo o país inclua algum treinamento para alunos com deficiência, geralmente na forma de uma disciplina, Carvalho (2012) ressalta que geralmente os conteúdos são genéricos e superficiais e que, para que a escola se torne um ambiente inclusivo, a formação inicial e continuada dos professores é um fator essencial, pois é a partir de sua prática que as mentalidades de todos os profissionais vão se modificando.

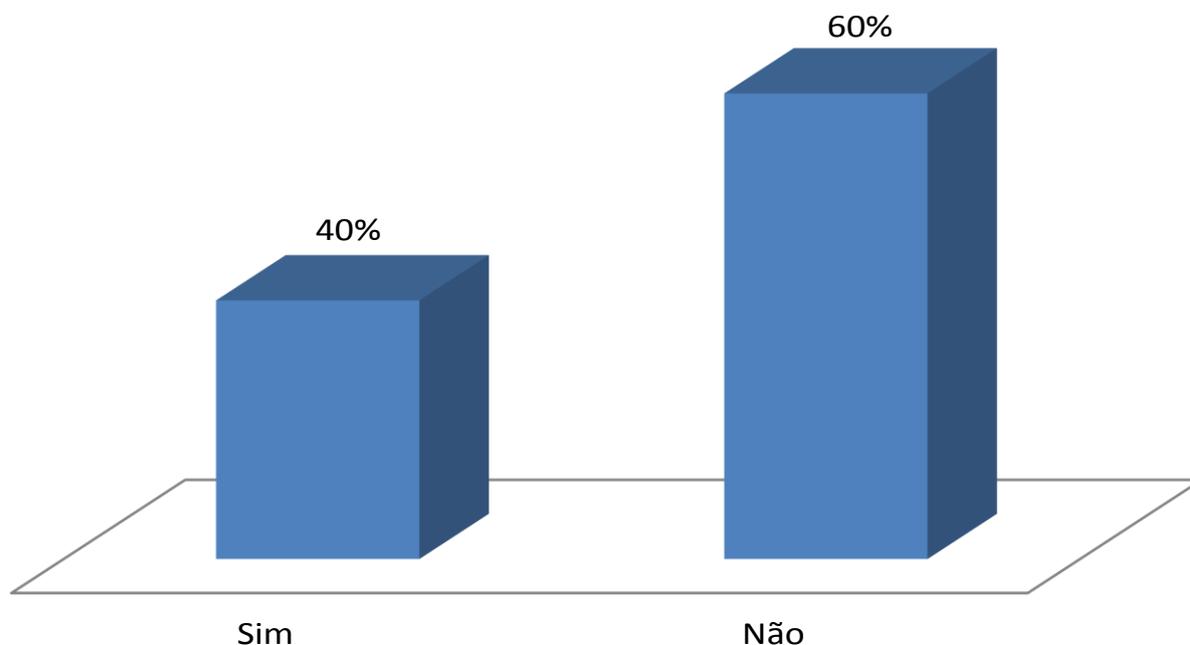
Para Gatti (2010, p. 1372), um dos maiores problemas dos cursos de Pedagogia é a distância entre a teoria e a prática, fragilizando a formação inicial dos futuros professores. Ao pesquisar cursos de Pedagogia, a autora constatou que “a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula” é muito reduzida. Dessa forma, estes cursos não têm dado conta de relacionar teoria e prática, como proposto nos documentos legais, comprometendo a base formativa dos professores.

Entendendo que o professor é um elemento chave para a concretização da inclusão, Fonseca-Janes e Omote (2013) destacam a importância da formação inicial, para que possam receber o conhecimento e as habilidades para promover a inclusão, devendo este tema fazer parte de todos os programas de formação docente.

Os docentes foram questionados sobre possuir formação especializada em educação especial, e de acordo com os dados 9 (60%) dos docentes responderam

que não e 6 (40%) responderam afirmativamente. Dentre estes, os cursos realizados foram pós-graduação *lato senso* em Educação Especial, Psicopedagogia clínica e institucional e Educação Especial Inclusiva, como apresentado na figura 8.

Figura 8 – Formação dos professores em Educação Especial

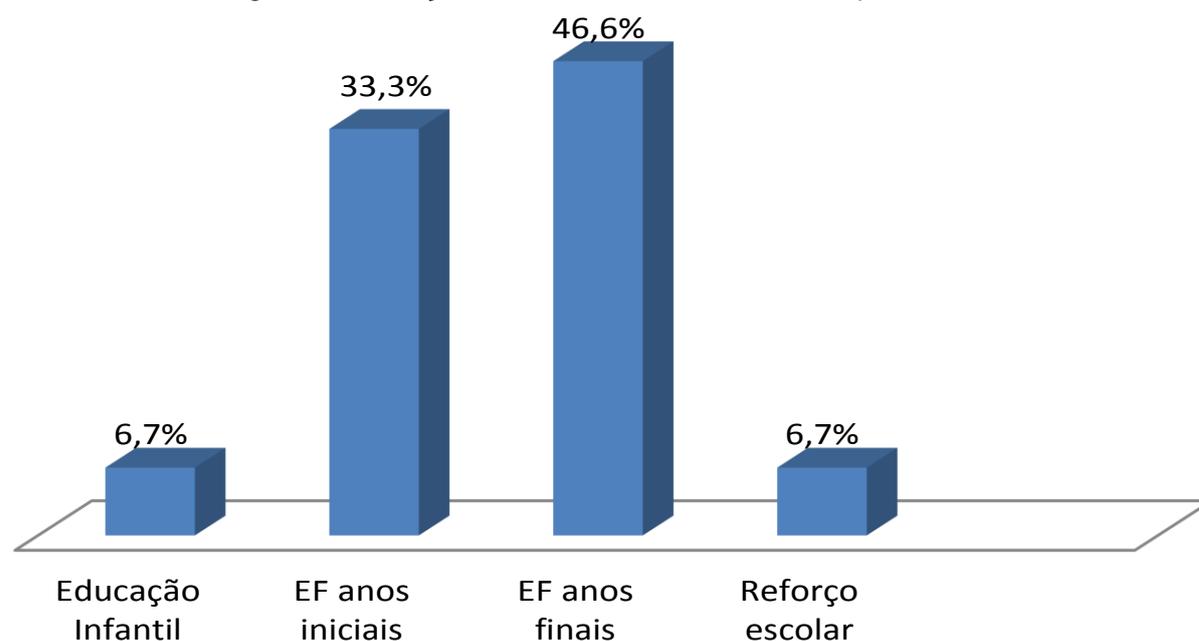


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Glat e Pletsh (2011), ao analisarem as disciplinas oferecidas pelos cursos de Pedagogia observaram que as instituições, de modo geral, ainda se voltam ao conceito de educação especial, que domina os programas desses cursos, em lugar da inclusão, e estas não são entrelaçadas aos demais conteúdos, impedindo uma aprendizagem coerente. Assim, os professores que querem se aprofundar nesta temática têm que buscar formação extra, o que separa esses profissionais entre os que se preparam para o ensino geral e o ensino especial e, com isso, muitas vezes sentem-se despreparados para ensinar alunos com deficiência. Nesse sentido, entende-se que, para ter a capacidade de ensinar alunos com deficiência, é preciso ofertar aos professores a oportunidade de capacitação contínua como obter mais cursos de pós-graduação relacionados a temas inclusivos.

Quanto à atuação dos docentes, 1 (6,7%) leciona na Educação Infantil, 6 (40%) no Ensino Fundamental (EF) anos iniciais, 7 (46,6%) no Ensino Fundamental (EF) anos finais e 1 (6,7%) no reforço escolar (Figura 9).

Figura 9 – Atuação dos docentes na rede municipal ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

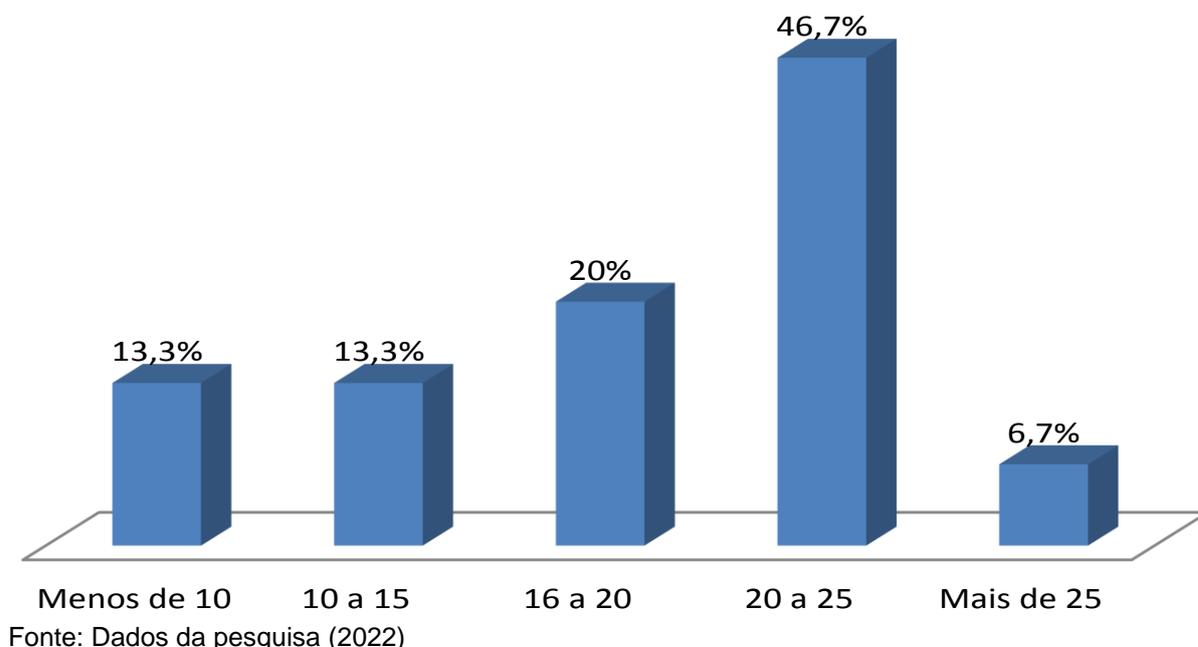
O município de Presidente Kennedy oferece, em sua rede de ensino, turmas de educação infantil e ensino fundamental completo. A educação básica está distribuída em três etapas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que foram definidas por meio da Resolução nº 04/2009, onde cada uma possui diretrizes específicas. A educação infantil (creche e pré-escola), que atende crianças com idade de zero a cinco anos; o ensino fundamental, para crianças a partir de seis anos de idade, com duração de nove anos, possuindo duas fases, a saber: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano); e ensino médio, com duração mínima de três anos (BRASIL, 2009a).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) tornou obrigatório o atendimento escolar na faixa etária dos seis aos 14 anos. Entretanto, pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), foram incluídos a pré-escola (4 a 5 anos) e o ensino médio (15 a 17 anos), tornando obrigatória a oferta de escolas e a frequência dos alunos nesta faixa etária. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a educação básica é de responsabilidade da União, estados e municípios, em regime de colaboração (BRASIL, 1996).

Neste estudo, considerou-se importante conhecer o tamanho das turmas por entender que quanto maior, mais difícil se torna oferecer um atendimento diferenciado aos alunos com deficiência. Assim, em relação ao tamanho das turmas,

2 (13,3%) dos docentes têm menos de 10 alunos por turma, 2 (13,3%) têm entre 10 e 15, 3 (20%) têm de 16 a 20 alunos, 7 (46,7%) têm entre 20 e 25 e 1 (6,7%) possui turma com mais de 25 estudantes, como apresentado na figura 10.

Figura 10 – Número de alunos por turma



Observa-se que as turmas, deste estudo possuem um número razoável de alunos, situação diferente observada em muitas escolas, onde a superlotação gera indisciplina, dificulta a aprendizagem e adocece os professores (WING, 2021). Neste estudo, somente um docente possui mais de 25 alunos, o que pode facilitar uma abordagem pessoal e aumentar a capacidade dos professores estarem com cada aluno. Além disso, se for uma deficiência mais grave, o município oferece acompanhamento, por meio de um profissional, que permanece junto ao aluno ao longo de todo o período escolar. No caso dos docentes que compuseram a amostra, todos os alunos possuíam o auxílio individual destes profissionais.

#### 4.2 AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO E VIVÊNCIAS DOS DOCENTES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em relação às atitudes e percepções dos docentes sobre a educação inclusiva, primeiramente foram indagados sobre o tipo de deficiência que atendem, sendo citados, de acordo com os laudos médicos fornecidos à escola, o autismo,

baixa visão, hiperatividade, Asperger, deficiência mental e deficiência intelectual. Entretanto, segundo Neves (2018), os laudos oferecidos à escola, muitas vezes apresentam somente algumas características, de acordo com a percepção do médico durante uma consulta, não havendo um contato com a escola para uma investigação mais aprofundada.

Observou-se que a deficiência mais citada pelos docentes foi o autismo, que tem apresentado alta prevalência na população em geral e, conseqüentemente, nas escolas. De acordo com Santos, Julian e Nyari (2022), somente no Brasil existe cerca de dois milhões de autistas e, em todo o mundo, uma a cada 68 crianças possui este transtorno.

De acordo com Ribeiro e Casa (2018), o termo aluno com deficiência inclui uma série de condições, desde deficiências cognitivas e de aprendizagem até físicas e comportamentais. Dentro de cada categoria existe um continuum de gravidade e na educação é geralmente reconhecido que os alunos precisam de apoio que seja direcionado às suas necessidades específicas, em vez de uma abordagem única para todos em uma determinada categoria.

O ensino a estudantes com deficiência apresenta alguns desafios únicos e distintos, que não apenas exigem mais tempo e paciência por parte do professor, mas também estratégias instrucionais especializadas em um ambiente estruturado que apoie e aprimore seu potencial de aprendizagem. É importante lembrar que alunos com deficiência não estão incapacitados ou incapazes de aprender; em vez disso, precisam de instrução diferenciada adaptada às suas habilidades de aprendizagem distintas (NEPOMUCENO, 2020).

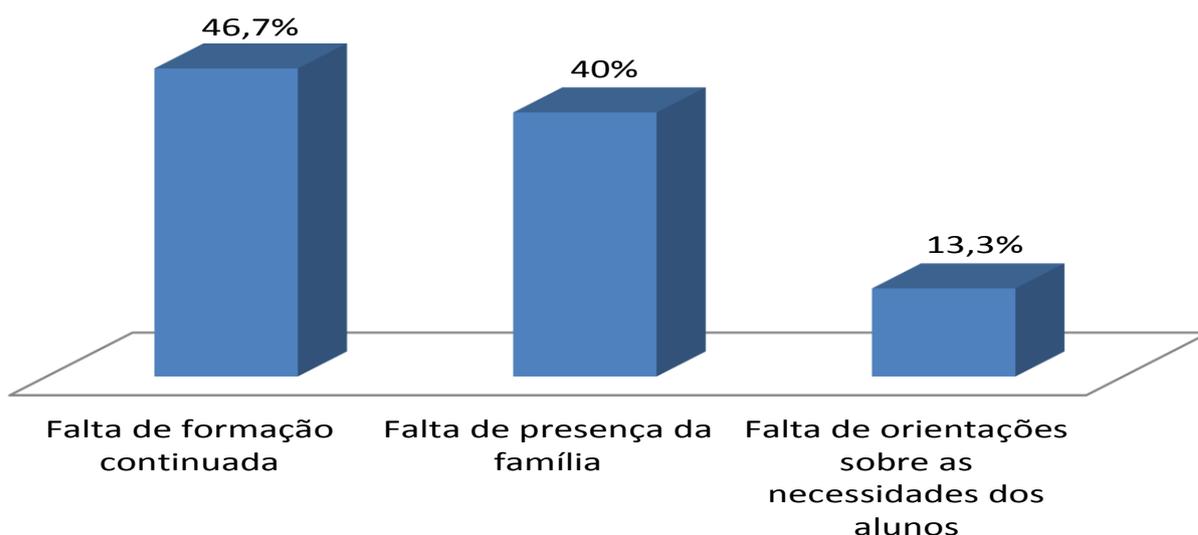
Assim, Mantoan (2015) afirma que o objetivo da inclusão é desenvolver processos de aprendizagem e apoio personalizados para que os alunos com deficiência possam se engajar na aprendizagem e na escolarização da mesma forma que seus pares da mesma idade. O conhecimento da deficiência do aluno é essencial antes do início do processo de ensino-aprendizagem, pois isso permite aos educadores uma preparação sobre a melhor forma de superar os desafios que podem surgir.

Segundo Freitas (2016), atitudes positivas e conhecimento sobre as necessidades dos alunos desempenham um papel central na implementação e sucesso da inclusão. Assim, torna-se impossível pensar em uma educação inclusiva se o professor desconhece a deficiência do aluno e, conseqüentemente, não sabe

identificar as barreiras à aprendizagem para saber abordá-las, diferenciando o currículo, as formas de avaliação que são utilizadas, bem como as metodologias de sala de aula.

Levando em conta que todos os docentes da pesquisa possuem alunos com deficiência, foi questionado aos participantes sobre as dificuldades encontradas para um trabalho inclusivo na escola, onde 7 (47,7%) professores citaram a falta de formação continuada, 6 (40%) a falta de presença da família e 2 (13,3%) relataram a falta de orientações sobre as necessidades dos alunos. Dentre os 7 docentes que citaram a falta de formação continuada, 5 deles não possui formação em educação especial (Figura 11).

Figura 11 – Percepção dos docentes sobre as dificuldades para realização da inclusão na escola



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Para os professores avaliados, o maior problema para que a inclusão ocorra na escola diz respeito à falta de formação continuada, seguida da falta de presença na família. Segundo Camargo (2017), é preciso muito mais do que apenas colocar os alunos com deficiência ao lado de seus colegas em turmas regulares, pois os professores devem ter tempo, apoio e treinamento para fornecer uma educação de alta qualidade com base nas necessidades desses alunos.

A falta da presença familiar foi a segunda dificuldade mais citada pelos docentes. É comum ouvir reclamações nas escolas de que os pais não participam da educação de seus filhos. No entanto, podem existir barreiras a este

envolvimento. Tais barreiras podem incluir demandas de trabalho e familiares e desconforto com o ambiente escolar, devido a experiências negativas anteriores. Nesse contexto, Marques (2011) ressalta que a escola pode ajudar os pais a superar essas barreiras, incentivando seu envolvimento, oferecendo horários alternativos para reuniões e unindo-se aos pais como parceiros na educação de seus filhos. A aproximação da escola com os pais é de suma importância para que se possa ofertar uma educação de qualidade para o aluno com deficiência.

Souza, Bordas e Santos (2014) entendem que o primeiro passo para estabelecer relacionamentos fortes com as famílias de alunos com deficiência é passar algum tempo discutindo e aprendendo seus desejos e preocupações e sobre as atividades e rotinas significativas das quais eles participam em casa, mantendo essa comunicação de forma constante.

Zulian et al. (2017, p. 91) identificaram em seu estudo as seguintes barreiras para a inclusão na escola:

Formação insuficiente dos professores, necessidade de articulação entre professores do ensino regular e do ensino especializado, dúvidas e melindres quanto às melhores formas e estratégias para trabalhar com o aluno com deficiência em sala de aula; baixos salários, falta de apoio pedagógico, infraestrutura, inadequada e condições de trabalho precárias.

Nesta pesquisa, os professores não mencionaram a falta de recursos, o que pode ser explicado pelo grande aporte financeiro que o município recebe proveniente dos royalties do petróleo, fazendo com que o percentual destinado à educação seja considerável. Entretanto, de acordo com os resultados obtidos, o município poderia reverter um pouco mais desse recurso em capacitações continuadas aos docentes na área de educação inclusiva.

Para Budel e Méier (2012), a qualidade e adequação de recursos, como instalações físicas, equipamentos, materiais de ensino e aprendizagem, têm uma relação direta com a qualidade da educação, pois influenciam a forma como o professor pode desenvolver suas aulas e dar suporte aos alunos com diferentes tipos de deficiência, condições para a verdadeira inclusão.

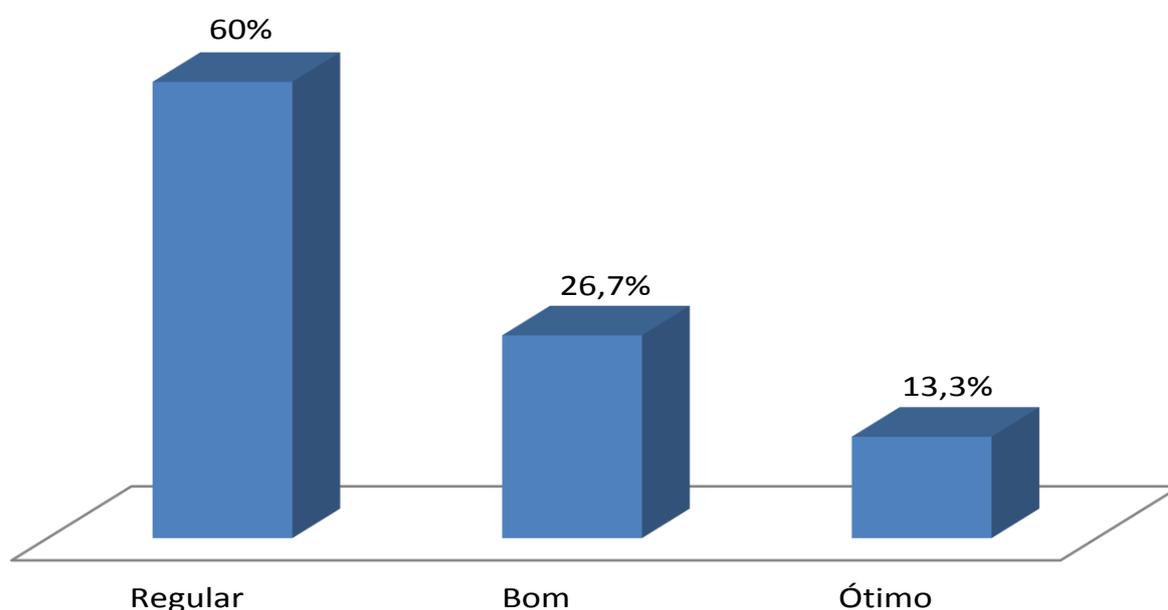
Neste estudo, o dado menos citado foi a falta de orientações sobre as necessidades dos alunos. Entretanto, a falta de formação continuada, onde os diferentes tipos de deficiência podem ser discutidos e oferecidas orientações sobre como trabalhar com estes alunos, seria útil aos professores. Quanto ao apoio

pedagógico e orientações sobre as necessidades dos alunos, como já afirmado, a formação de professores raramente os prepara para trabalhar em salas de aula inclusivas e, em particular, não os equipa com a confiança, o conhecimento e as competências para apoiar eficazmente os alunos com deficiência. Este é um dos principais motivos pelos quais tantas crianças com deficiência permanecem excluídas do processo de aprendizagem dentro da escola (CARVALHO, 2012).

Crochick et al. (2011) argumentam ainda que, para reacender o progresso em direção à educação básica de qualidade para todos, os professores precisam estar preparados para atender às necessidades de aprendizagem e participação das crianças com deficiência. Para fazer isso, eles precisam receber treinamento inicial apropriado e contínuo e desenvolvimento profissional, além de acesso contínuo a suporte adequado de alta qualidade e aconselhamento de pessoal especializado.

Os docentes foram solicitados a avaliar o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, 9 (60%) consideraram regular, 4 (26,7%) consideraram bom e 2 (13,3%) avaliaram como ótimo (Figura 12).

Figura 12 – Percepção dos docentes sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Observa-se que 60% dos docentes consideram que estes alunos não se desenvolvem adequadamente. De acordo com Mendes et al. (2014) para que o aluno com deficiência alcance os objetivos do seu aprendizado, recomendam que os

educadores utilizem estilos de ensino que possam atender às suas necessidades. Assim, o professor deve se atentar a um ritmo de aprendizagem e a um modo que acomode e envolva a todos, pois o que é ensinado pode limitar a base de conhecimento do aluno ou deixar de desenvolver suas capacidades intelectuais e emocionais. Essas barreiras podem levar alguns alunos a serem excluídos de certos aspectos do currículo.

Os professores foram indagados sobre a postura que tomam quando o aluno com deficiência não responde como o esperado, dois docentes não responderam e as demais respostas foram transcritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Atitudes dos docentes quando o aluno com necessidades especiais não alcança um bom rendimento

<b>Identificação</b>	<b>Atitudes</b>
Professor A	<i>Estou sempre renovando as atividades</i>
Professor B	<i>Mudo a maneira de apresentar o conteúdo</i>
Professor C	<i>Diminuo a dinâmica do conteúdo, tornando-o mais acessível</i>
Professor D	<i>Ofereço atividades de acordo com as habilidades do aluno</i>
Professor E	<i>Procuro conversar com a família e pedir auxílio à pedagoga</i>
Professor F	<i>Converso com a família para saber se o aluno está fazendo o acompanhamento médico</i>
Professor G	<i>Tento observar com mais atenção o que o aluno precisa para agir no ponto certo</i>
Professor H	<i>Tento ajudar o máximo possível</i>
Professor I	<i>Estabelecer regras ao aluno para que tenha um bom convívio</i>
Professor J	<i>Busco ajuda, tento me informar e conhecer a realidade do aluno</i>
Professor K	<i>Atuo como mediador e facilitador no processo ensino-aprendizagem</i>
Professor L	<i>Procuro novas metodologias</i>
Professor M	<i>Mudo as estratégias de ensino</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

De acordo com o quadro é possível observar que os docentes buscam estratégias diferenciada para auxiliar os alunos que demonstram dificuldades. Nesse sentido, Carvalho (2012) ressalta que o ensino inclusivo se baseia na visão clara do professor para perceber e garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que todos os alunos tenham a chance de participar plenamente do processo de aprendizagem.

Em consonância com os estudos de Silva e Miguel (2020) que descrevem que a atuação do professor deve ir além do cumprimento de um programa e deve criar as condições para a realização de atividades de aprendizagem a partir da análise de sua prática. Porém, a realidade da prática docente apresenta muitas vezes, professores que se sentem mal preparados ou pouco à vontade para ensinar em ambientes inclusivos. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de se ter oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, de forma a responder efetivamente ao crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula.

No mesmo sentido, Navas et al. (2017) recomendam que os professores planejem seu tempo na sala de aula para remediar as situações envolvendo aqueles alunos que se apresentam mais lentos, devendo abranger todos os alunos em cada experiência de aprendizagem, encorajando-os sobre o seu potencial.

O ensino inclusivo se refere à pedagogia que se esforça para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua formação ou identidade, e apoia seu envolvimento com o conteúdo. Ouvir perspectivas diversas pode enriquecer a aprendizagem do aluno, expondo todos a uma discussão estimulante, expandindo abordagens para questões tradicionais e contemporâneas, situando a aprendizagem dentro dos próprios contextos dos alunos. Assim, os aprendizes ficam mais motivados a assumir o controle de sua aprendizagem em ambientes de sala de aula que os reconhecem, traçam conexões relevantes para suas vidas e respondem às suas preocupações únicas (SOUZA; BORDAS; SANTOS, 2014).

Os professores foram questionados se recebem apoio da direção da escola e/ou da equipe pedagógica para desenvolver um trabalho inclusivo, (100%) dos docentes responderam afirmativamente. Questionados se a escola ou os professores realizam adaptações curriculares para os alunos com deficiência, todos (100%) afirmaram que sim.

De acordo com os resultados, foi possível observar que os gestores e a equipe pedagógica estão prontos a auxiliar os professores em sua prática pedagógica, situação de essencial importância para uma educação inclusiva. Nesse sentido, Sant'Ana (2005, p. 228) afirma que “docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas”. Tal resultado provavelmente influencia

nas adaptações curriculares, que todos os docentes desenvolvem, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Segundo Matos e Mendes (2015), a educação inclusiva demanda o oferecimento de atividades diferenciadas e que os professores mudem suas práticas de uma pedagogia baseada em programas para uma que seja direcionada ao aluno. Nesta pesquisa, observou-se que os docentes procuram adaptar as intervenções pedagógicas, admitindo que os interesses são variados, mas sendo possível constatar que aquelas que utilizam a ludicidade são mais motivadoras para o envolvimento do aluno.

Os professores foram indagados se a escola possui sala de recursos, onde 8 (53,3%) afirmaram que sim e 7 (46,7%) responderam que não. Perguntados se trabalham em conjunto com o docente da sala de recursos, 8 (53,3%) professores responderam afirmativamente e 7 (46,7%) disseram que não.

Observa-se que os oito professores que responderam afirmativamente às duas perguntas são da EMEIEF Vilmo Ornellas, enquanto os que responderam que não são da EMEIEF São Salvador. Assim, na escola que possui sala de recursos, a EMEIEF Vilmo Ornellas, é realizado um trabalho conjunto com os professores da educação especial, enquanto na instituição que não possui, o docente atua de forma independente. Dessa forma, é importante que todas as escolas disponham desses ambientes de aprendizagem, para que os professores possam obter auxílio no ensino de alunos com deficiência.

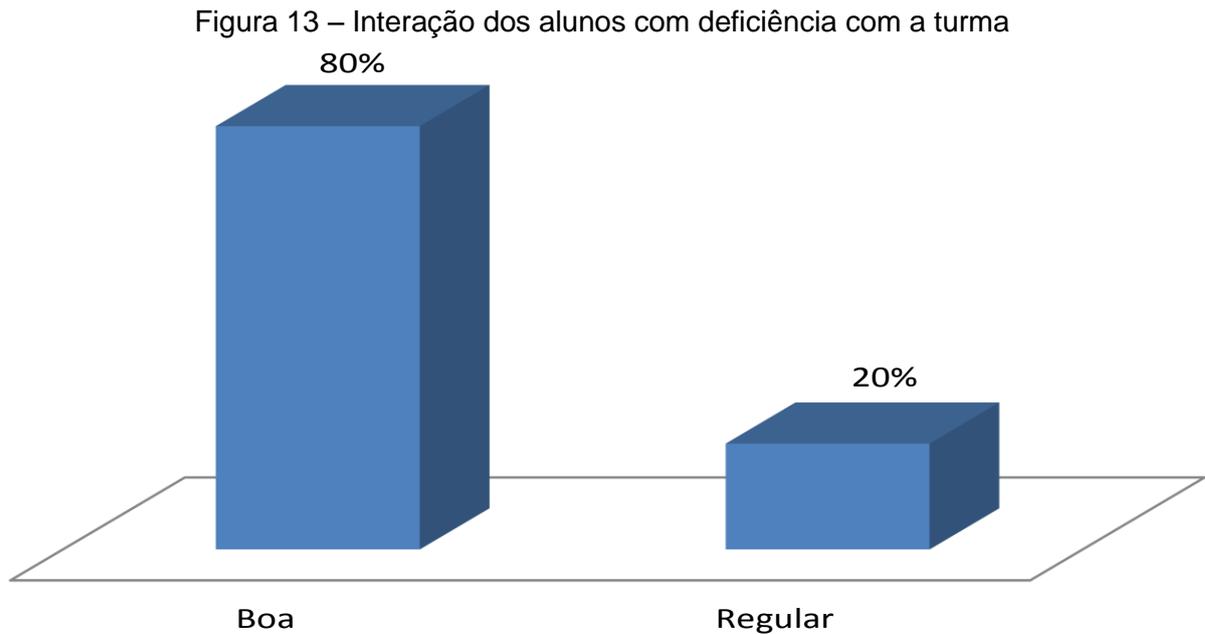
Foi possível observar com o estudo que a escola que possui sala de recursos está localizada na sede do município, onde estas foram primeiramente implantadas. Já na EMEIEF São Salvador, localizada na zona rural, a sala de recursos está sendo criada neste ano de 2022, bem como nas demais escolas da rede municipal que ainda não possuem.

Segundo Pertile (2014), nas escolas inclusivas os professores atuam em colaboração com os educadores das salas de recursos, a fim de desenvolver abordagens de ensino com adaptações e estratégias para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. A cultura de ensino destas escolas também deve privilegiar o ensino em equipe, onde educadores regulares e especiais dividam as responsabilidades docentes.

Para Ferreira e Lopes (2016), não é suficiente que os professores tenham vontade e predisposição para adotar práticas de educação inclusiva, sendo preciso

mais do que decretos e leis, mas essencialmente investimentos na formação de professores e em recursos.

Os docentes foram solicitados a avaliar a interação dos alunos com deficiência com a turma, onde 12 (80%) professores consideraram que há uma boa interação e 3 (20%) afirmaram que esta é regular (Figura 13).



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Indagados sobre quais as práticas pedagógicas utilizam para por em prática a inclusão na sala de aula, um docente não respondeu e as demais respostas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas que favorecem a inclusão desenvolvidas pelos docentes

<b>Identificação</b>	<b>Práticas</b>
Professor A	<i>Atividades diferenciadas, que eles compreendem.</i>
Professor B	<i>Utilizo recursos sonoros, materiais adequados para diminuir as dificuldades dos alunos.</i>
Professor C	<i>As mesmas utilizadas com os demais</i>
Professor D	<i>Procuro preparar as atividades de acordo a abranger a maioria dos alunos</i>
Professor E	<i>Trabalho de maneira lúdica e jogos</i>
Professor F	<i>Atividades diferenciadas</i>
Professor G	<i>Adaptação das atividades e uso de materiais concretos</i>

---

Professor H	<i>Procuro preparar a apresentação dos conteúdos que englobem o aluno com deficiência</i>
Professor I	<i>Recursos visuais.</i>
Professor J	<i>Ajudo meu aluno a fazer as atividades</i>
Professor K	<i>Atividades que potencializem as habilidades desenvolvidas e que proporcionem melhor rendimento da aprendizagem</i>
Professor L	<i>Conhecendo as necessidades de cada aluno, focando nas competências dos alunos</i>
Professor M	<i>Adaptação das atividades, conhecendo as necessidades do aluno</i>
Professor N	<i>Atividades em grupo</i>

---

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ao analisar as respostas dos docentes, nota-se que estas variam desde a preparação de material adaptado a atividades iguais para todos, demonstrando que falta, para alguns docentes, conhecimento ou suporte para um trabalho de fato inclusivo. Constatou-se que os professores C, J e N, que ou aplicam a mesma atividade para todos ou opta por trabalhar em grupo, o que, em geral, exclui o aluno com deficiência das tarefas, não possuem formação em educação especial. Tal situação pode se dever ao que Greguol et al. (2018) afirmam, que frequentemente os professores aprendem as práticas inclusivas paralelamente e não como um princípio central de toda a formação que recebem e que mesmo os cursos para a inclusão têm sido focados principalmente nas deficiências dos alunos e não em sua verdadeira inclusão.

De acordo com Silva e Miguel (2020), um dos componentes do sucesso da inclusão é o grau em que o aluno com deficiência faz parte da sala de aula de educação regular. O sentimento de pertencer positivamente afeta a autoimagem e autoestima do aluno, motivação para realizar, ajuste para novas demandas, comportamento e nível geral de realização. O impacto do aluno com deficiência na sala de aula é uma consideração importante para a inclusão.

Assim, promover relações sociais positivas entre alunos com deficiência e seus colegas requer que eles entendam as necessidades dos alunos com deficiência, o que demanda dos professores o uso de estratégias, como jogos cooperativos, atividades lúdicas que possam integrar os alunos com deficiência, para ajudar a alcançar uma sensação de pertencer à classe e à escola (CARVALHO, 2012).

Uma das premissas mais importantes para o alcance da inclusão educacional, na concepção de Mantoan (2015), é a mudança na forma de ensinar e isso passa pela formação dos professores, para que aprendam a trabalhar com esses estudantes. O papel do professor como agente educacional central nesse processo é importante. Portanto, é necessário que ele desenvolva atitudes positivas, por meio das quais esses alunos se sintam membros de uma família e de uma comunidade. Isso pode ser alcançado aumentando sua autoestima, fazendo um esforço para aumentar sua autoconfiança, por meio de interações positivas entre os membros da classe (incluindo o professor), criando situações em que possam colaborar, experimentar e aprender juntos.

Ao longo dos anos, as políticas educacionais promoveram duas abordagens principais para analisar o que os professores precisam saber sobre as diferenças entre os alunos. Uma foi adicionar conhecimento de conteúdo sobre diferença e diversidade aos programas curriculares existentes, por meio de cursos adicionais; e a outra abordagem se dedicava a infundir conhecimento especializado em cursos existentes. No entanto, Glat e Pletsh (2011) argumentam que essas abordagens são insuficientes para melhorar a prática inclusiva nas escolas porque, além de ser teoricamente incompatível, o conteúdo é descontextualizado do conhecimento pedagógico e curricular mais amplo que os professores têm que aprender e serem capazes de aplicar em sala de aula.

Foi perguntado aos docentes como realizam o processo avaliativo com estes alunos, um não respondeu e a transcrição das demais repostas estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Realização do processo avaliativo pelos docentes

<b>Identificação</b>	<b>Processo avaliativo</b>
Professor A	<i>Eu não avalio</i>
Professor B	<i>Avalio de acordo com as potencialidades dos alunos</i>
Professor C	<i>Variável, dependendo muito do quadro que o aluno apresenta</i>
Professor D	<i>Avalio de acordo com a participação do aluno na realização dos deveres e atividades</i>
Professor E	<i>Avalio como os outros alunos</i>
Professor F	<i>Pela participação</i>
Professor G	<i>Através da avaliação dos conteúdos</i>
Professor H	<i>Avalio o aluno descritivamente, observando seus interesses na</i>

---

	<i>realização das atividades propostas</i>
Professor I	<i>Depende das necessidades, porém, se bem trabalhadas, têm um bom desenvolvimento</i>
Professor J	<i>Todos os alunos especiais têm laudo médico</i>
Professor K	<i>Através de relatórios</i>
Professor L	<i>Trabalho com estratégias de diferentes tipos para cada tipo de deficiência</i>
Professor M	<i>Avalio sempre como regular</i>
Professor N	<i>Através de uma avaliação que respeite o ritmo individual de aprendizado do aluno</i>

---

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Observa-se que os professores necessitam, em sua maioria, de informações sobre como avaliar os alunos com deficiência, ora não os avaliando, ora o fazendo de acordo com a aprendizagem esperada do restante da turma ou mesmo taxando-o como regular, sem considerar seu desenvolvimento. Um docente afirmou que avalia por meio de relatórios, mas não especificou quais ou quem os confecciona, outro afirmou que todos os alunos possuem laudo médico, como se este fato fosse, por si só, um impedimento para avaliar seu progresso na sala de aula. Um docente afirmou que não avalia e outro considera o aluno como regular em todas as avaliações. Dentre os docentes que deram tais respostas, apenas dois não possuem formação em educação especial. Constata-se, portanto, que poucos docentes compreendem e executam uma avaliação que leve em conta as potencialidades e necessidades dos alunos com deficiência.

Sabe-se que os professores devem possuir não somente conhecimentos, mas também sensibilidade para trabalhar com alunos com deficiência, a fim de facilitar a sua aprendizagem. Entretanto, apesar da inclusão ser uma realidade legal, Fernandes (2013) ressalta que muitos docentes se sentem completamente despreparados para realizar um bom trabalho, por desconhecerem sobre o problema e as melhores estratégias a serem desenvolvidas.

Para os alunos com deficiência, o processo de avaliação contínua é importante para verificar seu progresso e encontrar soluções para melhorar a trajetória de aprendizagem. Nesse sentido, é necessária uma avaliação contínua e variada, levando em conta as maneiras únicas em que cada um se desenvolve física e cognitivamente (BELTHER, 2017).

Segundo Oliveira et al. (2013), uma avaliação padronizada, como alguns docentes afirmaram aplicar, é insuficiente para atender um aluno com deficiência, sendo necessário conhecimento da deficiência específica e uma compreensão e percepção do indivíduo, para que o professor possa definir metas realistas. A avaliação educacional de um aluno com deficiência pode ser desafiadora e, se não administrada corretamente, pode fornecer uma deturpação da realidade acadêmica real das suas habilidades. É preciso salientar que, embora o desenvolvimento possa ser diferente, isso não significa que o aprendizado seja impossível, mas sim que é diferente da habilidade esperada naquela idade cronológica.

As abordagens para a avaliação inclusiva exigem o reconhecimento de que cada aluno com deficiência é único e os educadores precisam identificar e selecionar estratégias apropriadas que facilitem seu envolvimento na avaliação. No entanto, existem algumas considerações importantes que podem ser relevantes. Algumas adaptações dizem respeito à infraestrutura, ou seja, como a avaliação é apresentada aos alunos e as condições em que se espera que eles respondam. Outras adaptações dizem respeito às atitudes, que são sustentadas por valores e crenças e incluem abordagens sobre como as adaptações são feitas (LIMA; MARRAN, 2013).

Ferreira e Lopes (2016) ressaltam que educação inclusiva significa atender com qualidade e equidade às necessidades específicas apresentadas pelos alunos. Para isso, é necessário ter estratégias que ofereçam respostas eficazes para lidar com a diversidade e permitam uma educação personalizada, refletida no reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem entre os alunos, além de diferentes alternativas de acesso aos conhecimentos e avaliação de competências.

Diante dos resultados observados nesta pesquisa, constata-se que, não somente os professores necessitam de orientações para trabalhar com alunos com deficiência, mas os sistemas educacionais também precisam estar atentos à identificação dos problemas e barreiras à aprendizagem, devendo oportunizar a alunos e docentes as condições necessárias para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, deixando para trás as visões arraigadas de que alguns alunos são deficientes e incapazes de aprender (FERNANDES, 2013).

Assim, Belther (2017) defende que, apesar de existirem salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a sala de aula regular deve ser um ambiente inclusivo, onde os alunos em geral possam aprender, conviver e se desenvolver.

Portanto, a educação oferecida deve ser voltada ao seu desenvolvimento global. Para tanto, é urgente que todos os professores recebam formação qualificada sobre a Educação Especial. É preciso observar que a igualdade nem sempre significa oferecer as mesmas coisas a pessoas diferentes, mas oferecer oportunidades a cada um segundo suas necessidades e respeitando sua individualidade.

#### 4.3 PRODUTO EDUCACIONAL

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa e na necessidade observada de formação continuada para a atualização docente, além de capacitação em práticas inclusivas, foi pensado e elaborado um produto educacional com o intuito de contribuir com sugestões e práticas inclusivas para os professores do município. O guia “Inclusão no ambiente escolar” fornece algumas sugestões de práticas educativas para o professor implementar em suas atividades e estruturar melhor suas abordagens de inclusão no ensino. O objetivo deste produto é oferecer maneiras de atender às necessidades de ensino por meio de estratégias centradas no aluno e respeitando a variabilidade na aprendizagem.

A Figura 14 apresenta alguns trechos do guia de Inclusão no ambiente escolar. O material completo pode ser visualizado no Apêndice B.

Figura 14 – Trechos do guia de Inclusão no ambiente escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Neste guia são sugeridas algumas estratégias para o ensino inclusivo que não demandam reformulações completas dos conteúdos e também não exigem o

abandono das tarefas em sala de aula, ou seja, não são necessárias alterações drásticas na rotina da sala de aula.

As práticas de ensino inclusivas podem não ser algo totalmente novo e o professor já pode estar usando muitas destas estratégias, que podem ser implementadas em pequenos passos, desde que estejam definidas com intencionalidade e premeditação.

Embora ensinar alunos com deficiência apresente uma infinidade de desafios para o professor, também é uma oportunidade para aprender. Nesse contexto, ao se analisar os resultados da pesquisa e observar que 60% dos professores não teve nenhuma disciplina em sua formação inicial que os preparasse para uma prática inclusiva, além das dificuldades e desafios que têm encontrado para atenderem estes alunos, este guia foi organizado para oferecer sugestões aos docentes, auxiliando-os a superar os obstáculos comuns que podem encontrar ao ensinar alunos com deficiência em sua sala de aula.

O material aborda os princípios e estratégias da educação inclusiva, trata das abordagens a serem desenvolvidas pelos professores para algumas deficiências mais presentes nas salas de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções e práticas pedagógicas dos professores da educação básica, tendo em vista a inserção de alunos com deficiência, que demandam por necessidades especiais, nas escolas de ensino regular.

Ao se buscar conhecer o perfil sociodemográfico dos professores que atuam nas escolas EMEIEF São Salvador e EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, da rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy-ES, constatou-se que a faixa etária predominante dos docentes está acima de 30 anos, são do sexo feminino, atuam a mais de seis anos, por meio de contratos temporários, havendo um percentual pequeno de efetivos. Todos possuem formação de nível superior e quase metade da amostra é formada por mestres.

Constatou-se que 60% dos docentes avaliados não tiveram nenhuma disciplina que os preparassem para a prática pedagógica com alunos com deficiência, sendo, portanto, necessário que as instituições de ensino superior ofereçam elementos suficientes para uma preparação adequada dos futuros professores para lidar com a inclusão nas escolas. Assim, apesar da maioria preparar atividades diferenciadas para esses estudantes, alguns oferecem as mesmas que organizam para o restante da turma, o que pode prejudicar aqueles que possuem deficiência.

Ao se buscar identificar as percepções e práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas com alunos com deficiência constatou-se que os professores entendem que lhes falta formação continuada e uma maior presença dos pais para que possam desenvolver um trabalho inclusivo, o que se refletiu na percepção que possuem do desenvolvimento desses alunos, considerada regular.

Assim, apesar de buscarem auxiliar os alunos quando estes apresentam dificuldades, terem apoio da escola, realizarem adaptações curriculares e desenvolverem atividades diferenciadas, os docentes ainda carecem de conhecimentos e informações sobre como avaliar o desenvolvimento desses alunos, o que reforça a necessidade de uma melhor formação inicial e continuada.

Diante dessas constatações, foi elaborado um guia com orientações pedagógicas inclusivas voltadas aos professores do ensino fundamental, onde se buscou oferecer estratégias gerais para serem desenvolvidas junto aos alunos com

deficiência em sala de aula, além de sugestões de abordagens junto a algumas deficiências consideradas mais presentes nas escolas. Assim, os resultados demonstraram que, apesar do país ter avançado significativamente nas leis para uma educação inclusiva, na prática, ainda falta avançar substancialmente para que esta se torne uma realidade.

Entre as funções de um ambiente educacional inclusivo está a de potencializar a capacidade de aprendizagem dos alunos, despertar o seu interesse e fornecer os recursos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem tenha os melhores resultados. Quando os professores têm alunos com deficiência, suas atitudes podem ser influenciadas por seu preparo e confiança para trabalhar com estes estudantes, pois podem não ser suficientemente habilitados para responder a essas necessidades, como se observou nesta pesquisa. Por isso, é necessário um trabalho pautado na reflexão sobre sua prática pedagógica, na busca de recursos e na interação com os professores da educação especial, para que possam ajudar no desenvolvimento desses alunos.

Apesar de não ter sido constatada nesta pesquisa a superlotação das salas de aula, que podem dificultar uma atenção adequada aos alunos com deficiência, cabe a esses profissionais ajudar esses alunos a superarem os obstáculos que surgem no seu percurso escolar. Isso pode ser alcançado conhecendo a turma, identificando os estilos de aprendizagem mais favoráveis e realizando adaptações curriculares, sua metodologia e estratégias pedagógicas.

Não se pode dizer que a responsabilidade recai exclusivamente sobre os professores. As instituições educacionais também têm um grande compromisso para que as adaptações curriculares sejam realizadas por profissionais capacitados, que orientem os professores das turmas regulares, além de ser de essencial importância que estes recebam formação continuada para oferecerem um atendimento integral.

Conclui-se, portanto, que falta a esses professores se apropriarem de fato do verdadeiro sentido da inclusão, não bastando a boa vontade que demonstram em atender os alunos com deficiência. Diante das dificuldades e necessidade de uma inclusão de fato, apesar do Brasil ter progredido neste processo, somente a formulação de políticas públicas a esse respeito não é suficiente, pois são necessários esforços reais para alcançar uma formação de professores que permita a implementação de adaptações curriculares específicas para cada tipo de necessidade, de forma que consigam se apropriar do seu papel.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

AMÉRICO, B. L. et. al. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v. 22, n. 83, p. 379-410, 2014.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade**. São Paulo: Paulus, 2006.

BELTHER, J. M. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BERSH, R. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2013.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. bras. educ. espec**, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção. Brasília: Congresso Nacional, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

BRASIL. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Planejando a próxima década:** conhecendo o PNE. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BUDEL, G.C; MEIER, M. **Mediação de aprendizagem na educação especial.** Curitiba: Ibpex, 2012.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 367-378, 2015.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem:** educação inclusiva. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHAER, G.,; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251-66, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

COSTA FILHO, N. A maldição do petróleo: a difícil sincronia entre recursos de royalties, participação especial e desenvolvimento no município de Presidente Kennedy/ES. **Rev. Ambiente Acadêmico**, v. 1, n. 1, p. 6-21, 2015.

CROCHICK, J. L. et al. Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 565-582, 2011.

DUARTE, R. D. **O envelhecimento da classe docente:** implicações na (des)motivação profissional. 2021. 83f. Dissertação (Mestrado em ensino de Geografia) – Universidade do Porto, Porto, 2021.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: Ibpex, 2013.

FERREIRA, C. M. R. J.; LOPES, T. F. A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 1, p. 441-455, 2016.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013.

FREITAS, A. A. S. M. Uma Proposta Inclusiva e Formativa de Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 9, p. 763-776, 2016.

FREITAS, S. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, S. (Org.). **Tendências contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: UFSM, 2008.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologia Assistiva em ambiente computacional. In: INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL - ITS BRASIL (Org.). **Tecnologia Assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. São Paulo: ITS Brasil, 2008.

GARCIA, R. M C. Políticas inclusivas na educação: do global e o local. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GARRETT, J. O. B. et al. Tecnologia Assistiva: Inclusão Educacional e Social. **Perpectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 7, n. 19, p. 10-22, 2017.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-79, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GREGUOL, M. et al. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018.

HIRATA, G. et al. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: aval pol públ Educ**, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES**, n. 55, p. 30-41, 2001.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **Historia do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, v. 8, n. 1, p. 41-62, 2013.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **A Aprendizagem Cooperativa na Sala Aula: Um Guia Prático Para o Professor**. Porto: Lidel, 2009.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, S. C. M. **O processo de inclusão e as dificuldades do professor na sua aplicabilidade em sala de aula**. 2011. 63f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARTINS, L. A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, E. G. et al. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre Educação comum e Especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NAVAS, A. L. et al. **Guia de Boas Práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem**. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

NEPOMUCENO, T. A. R. Evolução das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: entre dilemas teóricos e pontos de tensão. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, p. 1-12, 2020.

NEVES, P. F. de A. C. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista**: em cena os serviços de apoio. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CVR, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. et al. **Avaliação pedagógica**: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **EducSoc**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Orientações para a Inclusão**: Garantindo o acesso à Educação para Todos. Genebra: UNESCO, 2005.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. **A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAULA, A. R. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLETTTSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização do aluno com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Brasília: Linhas Críticas, 2012.

RIBEIRO, T.; CASA, G. M. Educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. **Revista Professare**, v. 7, n. 3, p. 34-46, 2018.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. São Paulo: **Ensaio Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 1-8, 2017.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTIAGO, M. C. et al. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. Dados da Pesquisa do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp) no Estado do Rio de Janeiro (Oerj). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

SANTOS, A. S.; JULIAN, M.; NYARI, N. L. D. Inclusão do Aluno Autista em Escolas de Ensino Regular. **Revista Extensão em Foco**, n. 26, p. 50-73, 2022.

WING, J. A superlotação das salas de aulas: suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. **Júnior - Revista Discente da Unirovuma**, v. 1, n. 1, p. 102-112, 2021.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: uma análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENO, M. P.; CAPELLINI, S. A. Nível de informação dos professores da educação especial sobre a fonoaudiologia educacional. **Rev. psicopedag**, v. 36, n. 111, p. 293-304, 2019.

SERRA, R.; PATRÃO, C. Impropriedade dos critérios de distribuição dos royalties no Brasil. In: PIQUET, R.; SERRA, R. (Orgs.). **Petróleo, royalties e região**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SILVA, D. C.; MIGUEL, J. R. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. **Id on Line Rev.Mult. Psic**, v. 14, n. 51, p. 880-894, 2020.

SILVA, E. K. T.; ARANTES, A. S. Representações sociais sobre a feminização do magistério na imprensa pernambucana (1885-1915). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, n. 01, p. 1-23, 2021.

SILVA, M. A.; MAIA, D. L. (Orgs.). **Lições do Projeto Um Computador por Aluno**: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA; M. A. DA; BARBOSA, J. R.; CASTRO-FILHO, J. A. Trabalho colaborativo: aprendendo e ensinando com o laptop. In: CASTRO-FILHO, J. A.; SOUZA, R. C. S.; BARBOSA, J. S. L. (Orgs.). **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracaju: Criação, 2013.

SOUZA, R. C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. **Formação de Professores e Cultura Inclusiva**. Aracaju: UFS, 2014.

STREINGHETA, L. M. **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. São Paulo: Life, 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política nacional de educação especial**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869&ori=1>. Acesso em: 4 set. 2022.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa. In: TORRES, P. L. (Org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR, 2007.

VIANA, C. F. **Trabalho em equipe**: aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação. São Paulo: Scortecci, 2015.

VITORINO, S. C.; GREGO, S. M. D. Avaliação formativa na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp.1, p. 478-488, 2016.

ZULIAN, M. A. R. et al. Uma reflexão quanto as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de sala de aula regular no processo de educação inclusiva: Identificar dificuldades para pensar soluções. **RELVA**, v. 4, n. 1, p. 89-103, jan./jun. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

#### I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Idade

- ≤ de 30
- de 31 a 40
- de 41 a 50
- > de 50

2. Gênero

- Masculino
- Feminino

3. Tempo de serviço

- até 5 anos
- de 6 a 12 anos
- de 13 a 25 anos
- 26 ou mais anos

4. Qual o seu vínculo empregatício no município?

- Contratado
- Efetivo

5. Grau Acadêmico

- Formação de professores (ensino médio)
- Bacharel
- Licenciado
- Pós-Graduado
- Mestre
- Doutor

6. Na sua formação inicial teve alguma (s) disciplina (s) que o (a)preparasse para a intervenção com alunos com deficiência?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, indique quais:

---

7. Possui formação especializada em Educação Especial?

- Sim
- Não

- em caso afirmativo, indique aqui.

8. Você atua em modalidade de ensino?

9. Número de alunos na turma

- Menos de 10
- Entre 10 e 15
- Entre 16 e 20
- Entre 20 e 25
- Mais de 25

## **II – ATITUDES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

10. Qual o tipo de deficiência você atende?

11. No âmbito da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, indique as dificuldades que sente frequentemente no exercício da sua atividade docente.

- Falta de formação continuada
- Falta de apoio pedagógico
- Falta da presença da família
- Falta de orientações sobre as necessidades do aluno

12. Como você avalia o desenvolvimento acadêmico de seus alunos com NEE?

- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

13. Qual sua postura enquanto professor (a) nos casos em que o aluno não responde conforme o esperado?

14. Você recebe apoio da direção da escola e/ou da equipe pedagógica para desenvolver seu trabalho com a inclusão?

Sim

Não

15. A escola/professores realiza(m) adaptações curriculares no processo de aprendizagem de alunos com NEE?

Sim

Não

16. A escola possui sala de recursos?

Sim

Não

17. Em caso afirmativo, você trabalha em conjunto com o professor da sala de recursos?

Sim

Não

18. Como você avalia a interação dos demais alunos com os alunos com deficiência/NEE?

Não há interação

A interação é boa

A interação é regular

Outra

19. Quais são as práticas pedagógicas que você utiliza para por em prática a inclusão em sala de aula?

20. Como você avalia os alunos com NEE?

# INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR



<https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-especial/>



## SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	01
ESTRATÉGIAS GERAIS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	02
PRINCÍPIOS PARA O ENSINO INCLUSIVO.....	05
ALGUMAS ABORDAGENS INCLUSIVAS.....	11
Dislexia.....	12
TDAH.....	13
Atrasos no desenvolvimento.....	15
Autismo.....	17
Deficiências Físicas.....	18
ANTES QUE VOCÊ VÁ EMBORA.....	22
LITERATURA CONSULTADA.....	23



## PALAVRAS INICIAIS

**Caro professor,**

**O ensino inclusivo baseia-se nas atitudes do professor para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que todos os alunos tenham a chance de participar plenamente do processo de aprendizagem, investigando um pouco mais a fundo por que existem desequilíbrios de participação. Para desenvolver esse clima complexo, os docentes devem praticar a consciência intrapessoal e interpessoal, revisão regular do currículo e conhecimento de práticas inclusivas.**

**Quando um aluno com deficiência é matriculado em uma sala de aula regular, mesmo para os professores que já vivenciaram esta experiência, os desafios e oportunidades são novos, pois cada aluno é um indivíduo único. Independentemente da experiência do docente, surgem questionamentos sobre o que se espera, o que e como fazer. Pensando nisso, espera-se que algumas das suas perguntas sejam respondidas nas próximas páginas.**

**Existem inúmeros recursos para aprender mais sobre como ensinar um aluno com deficiência e provavelmente você já possui conhecimentos que o auxiliam. Uma grande parte da inclusão bem-sucedida é uma questão de aplicar o conhecimento e as habilidades que você já possui a uma nova situação. Muitos professores fazem isso com sucesso e você também pode fazê-lo!**

**Este guia foi desenvolvido para fornecer informações sobre algumas das diretrizes mais importantes para incluir com sucesso os alunos com deficiência em sua sala de aula. Essas diretrizes são, obviamente, mais eficazes quando individualizadas de forma ponderada para corresponder à sua própria situação. Obviamente, há muito mais para aprender do que é apresentado neste pequeno recurso, mas esperamos ajudar a todos que queiram buscar mais informações.**

**Lubia Mara Carvalho Costa Teixeira  
Vivian Miranda Lago**





É sempre um pouco mais fácil quando você tem informações suficientes para a condição da criança e um diagnóstico adequado, mas nem sempre é esse o caso. Primeiro, pode haver vários alunos em sua sala de aula com diferentes deficiências. Então, quais são as estratégias gerais para o ensino que você pode implementar para garantir um ambiente inclusivo?

### Identifique o tipo de deficiência que o aluno tem

O primeiro passo para preparar a sala de aula, seus materiais de ensino e aprendizagem, bem como todo o currículo, é entender a condição de seus alunos com deficiência. Conhecer as dificuldades que eles enfrentam pode ajudá-lo a tomar as decisões certas. Você não precisa conhecer a terminologia médica para ter sucesso. Simplesmente, construa uma comunicação honesta e aberta com os pais, bem como com as próprias crianças. Pergunte como eles se sentem, ou se algo é difícil para eles. Ouça-os ativamente e tente resolver os problemas que estão sob seu controle.



<https://www.construirnoticias.com.br/a-hora-e-a-vez-da-familia-em-uma-sociedade-inclusiva/>

## Trabalhe em grupos pequenos

Uma forma de personalizar a aula é formar pequenos grupos de duas a três crianças, que estejam no mesmo nível educacional ou com dificuldades em tarefas semelhantes. Dessa forma, você poderá dar a eles tarefas ajustadas que os ajudarão a melhorar as habilidades de aprendizado específicas com as quais eles lutam, enquanto os outros alunos estão trabalhando em tarefas mais avançadas.



<https://pt.dreamstime.com/conjunto-ilustr%C3%A7%C3%B5es-vetor-pessoas-deficientes-desenho-animado-personagens-homens-e-mulheres-em-p%C3%A9-sentados-fila-cadeiras-image220257844>

## Use materiais de ensino de vários níveis

Um conceito pode ser explicado de várias maneiras. Embora a maioria das crianças deva ser exposta a pontos de vista mais avançados, que podem ajudá-las a progredir, algumas podem se sentir sobrecarregadas e intimidadas, e podem até ficar para trás. Para evitar isso, você pode fornecer aos alunos explicações de diferentes níveis e até mesmo materiais de leitura de diferentes níveis sobre o mesmo tópico. Para evitar a discriminação, você pode fornecer os recursos de dois níveis para todos os alunos e pedir que eles escolham em qual nível trabalhar. Isso minimizará a frustração e aumentará a autoconfiança e até mesmo a motivação para aprender.

## PRINCÍPIOS PARA O ENSINO INCLUSIVO

Existem alguns princípios básicos para um ensino inclusivo. Você pode escolher o que funciona melhor para seu próprio estilo e contexto disciplinar, alunos, objetivos de aprendizado e salas de aula. Embora todos os princípios sejam essenciais para cultivar uma prática inclusiva, você não precisa usar todas as estratégias, mas deve adotar aquelas que funcionam melhor para promover a diversidade, equidade, inclusão e pertencimento em seus distintos contextos de ensino.



<https://www.pngwing.com/pt/free-png-hnaqt>

## Princípio 1: Estabelecer e apoiar um clima que promova o pertencimento para todos os alunos na sala de aula

Os professores devem reconhecer e valorizar as identidades, experiências e origens variadas dos alunos e trabalhar para criar um espaço onde todos sejam desafiados e ouvidos.



### Estratégias de Ensino

Construir o relacionamento professor-aluno. Faça questão de aprender os nomes dos alunos e os conheça por meio de pesquisas e atividades em sala de aula. Compartilhe suas paixões, interesses e processo de aprendizagem pessoal.

Construir o relacionamento aluno-aluno. Incentive os alunos a trabalharem em pares ou grupos e compartilhar experiências de aprendizado.

Trate cada aluno como um indivíduo. Não espere que eles falem por um grupo demográfico inteiro ou façam suposições sobre sua participação em um.

Evite fazer suposições sobre as habilidades dos alunos com base em estereótipos. Esteja ciente desses estereótipos e trabalhe para não perpetuá-los.

Transmita o mesmo nível de confiança nas habilidades de todos os seus alunos. Seja imparcial e cauteloso sobre ser superprotetor ou excessivamente rígido em relação a qualquer grupo ou indivíduo.

Aborde comportamentos e atitudes desafiadoras em sala de aula, como agressões e comentários ofensivos e alienantes. Torne-os um momento de ensino, pedindo aos alunos que reflitam criticamente sobre suposições e posições.

## Princípio 2: Defina as expectativas explícitas dos alunos

Dê aos alunos diretrizes claras para os componentes da aula, para que eles saibam o aprendizado pelo qual são responsáveis, incluindo como serão avaliados e por quê. A articulação explícita de objetivos e metas de aprendizado, transparência em torno das expectativas de desempenho e sistemas de classificação baseados em critérios capacitam os alunos a compartilhar a responsabilidade por seu aprendizado e desenvolver mentalidades de crescimento.

### Estratégias de Ensino

Articule explicitamente os critérios de avaliação. Compartilhe critérios de avaliação e pratique a aplicação destes a trabalhos anônimos. Ofereça aos alunos várias oportunidades para demonstrar o aprendizado.

Forneça feedback oportuno, claro e acionável que ajude os alunos a se apropriarem de seu aprendizado.

Estabeleça acordos e diretrizes de discussão. Trabalhe com os alunos para criar essas diretrizes para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Dê exemplos de trabalhos exemplares. Use esses exemplos para comunicar expectativas, facilitar a compreensão, demonstrar habilidades específicas da disciplina e ajudar a articular expectativas e padrões de avaliação.



### **Princípio 3: Selecione conteúdos que reconheçam a diversidade e as barreiras à inclusão**

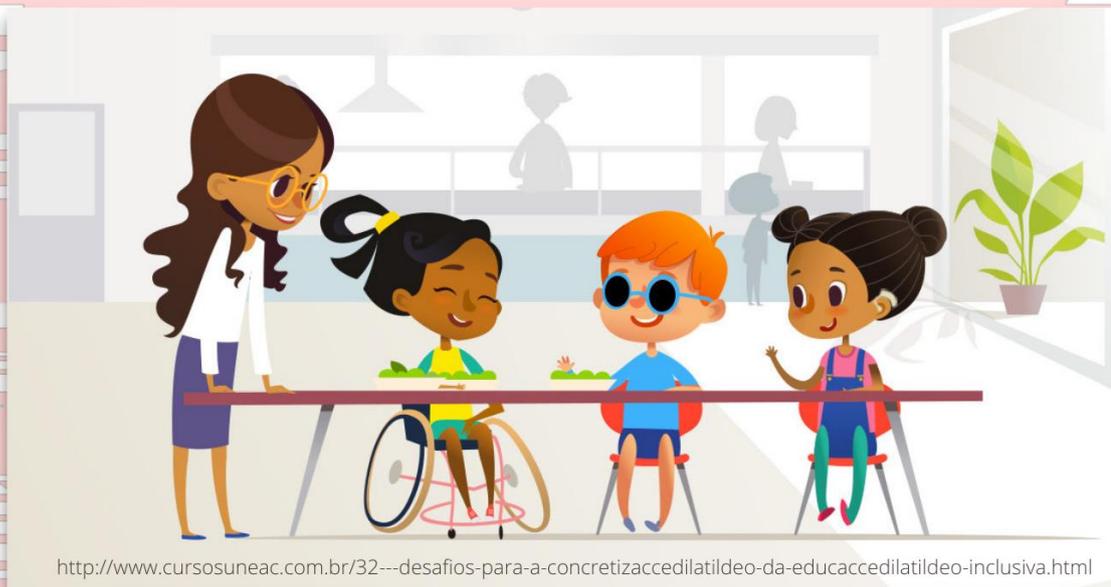
Professores eficazes consideram significativamente o papel que o conteúdo desempenha na criação de um ambiente de aprendizagem onde os alunos se vêem refletidos e valorizados.

O conteúdo, amplamente definido para incluir metáforas, estudos de caso, tópicos de projetos e tarefas, estatísticas e dados, bem como livros didáticos e leituras, envia mensagens poderosas aos alunos sobre seu lugar na disciplina..

#### **Estratégias de Ensino**

Selecione conteúdo que envolva uma diversidade de ideias e perspectivas. Considere se algumas perspectivas estão sistematicamente sub-representadas ou ausentes.

Use exemplos múltiplos e diversos que não marginalizem os alunos com deficiência.



<http://www.cursosuneac.com.br/32---desafios-para-a-concretizaccedilatildeo-da-educaccedilatildeo-inclusiva.html>

## Princípio 4: Projete todos os elementos das aulas para a acessibilidade

Reconhecer a diversidade de habilidades e experiências de diferentes alunos e fornecer várias maneiras para eles se envolverem e expressarem o que aprenderam, garantindo que todos possam demonstrar seu aprendizado sem desafios desnecessários.

### Estratégias de Ensino

Fornecer múltiplos meios de representação e materiais de apoio.

Fornecer múltiplos meios de ação e expressão. Ofereça uma variedade de avaliações para os alunos demonstrarem o aprendizado e oportunidades frequentes de feedback sobre o progresso.

Forneça vários meios de engajamento. Incentive a autonomia do aluno com a escolha de tópicos ou formatos de tarefas.



## **Princípio 5: Reflita sobre suas crenças sobre o ensino para maximizar a autoconsciência e o compromisso com a inclusão**

O ensino inclusivo requer que você seja intencional e explícito sobre as estratégias que deseja usar em seu ensino. Assim, a autorreflexão é uma etapa necessária para o planejamento, elaboração e implementação dessas estratégias.

### **Estratégias de Ensino**

Faça um inventário honesto de seus próprios preconceitos conscientes e inconscientes e se esforce para criar um clima de sala de aula explicitamente centralizador.

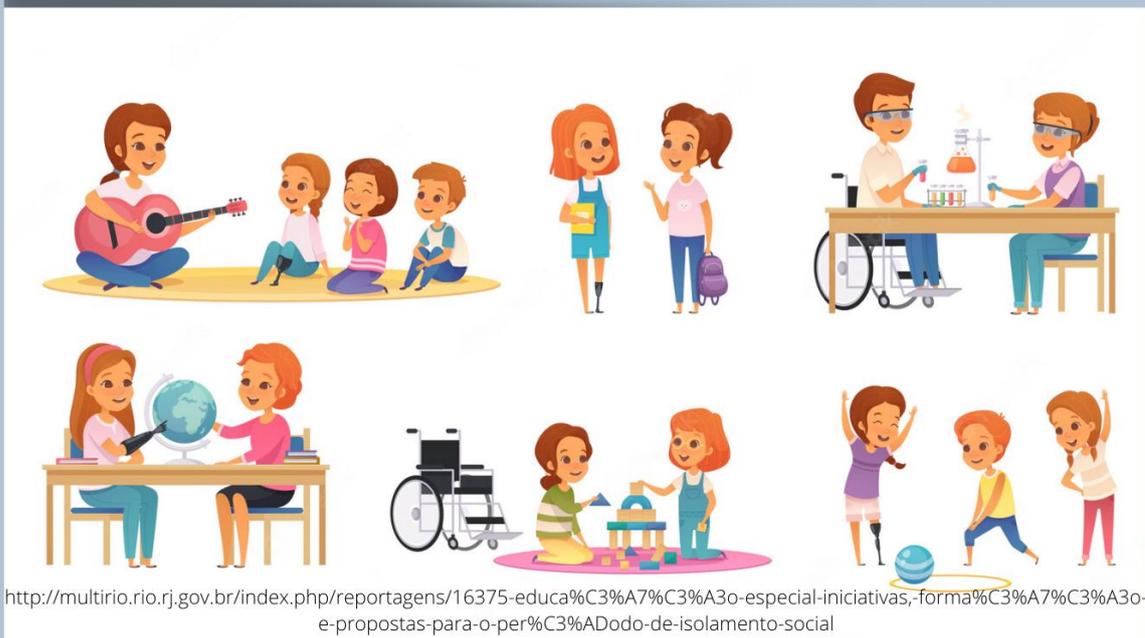
Conscientize-se dos comportamentos dos alunos (atrasos, falta de preparação, indiferença) que desencadeiam emoções fortes em você e crie estratégias para manter seu equilíbrio.

Esteja atento ao seu próprio uso do espaço na sala de aula e varie suas atividades para oferecer oportunidades para os alunos participarem de trabalhos em grupo, em dupla e individual.

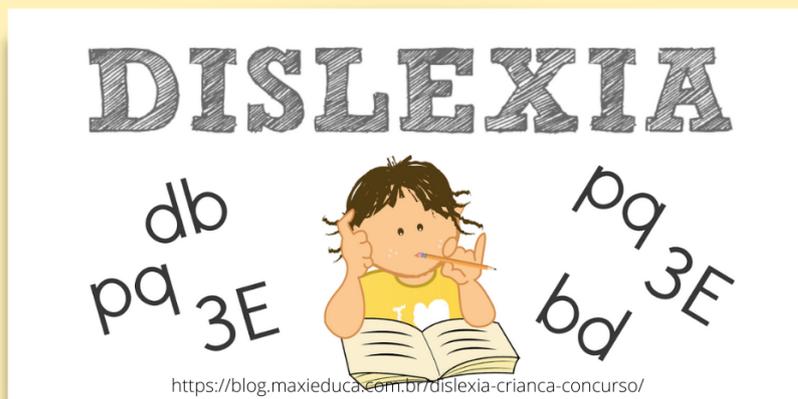


## ALGUMAS ABORDAGENS INCLUSIVAS

Ensinar alunos com deficiência não é uma abordagem única, porque os problemas emocionais e comportamentais precisam ser abordados de maneira diferentes, o que pode ser totalmente ineficaz para alunos com deficiência física ou sensorial, como problemas de audição ou visão. Por esta razão, vamos dar uma olhada nos cinco tipos de deficiência mais comuns que podem ser vistos em uma sala de aula regular e discutir as melhores estratégias de ensino.



<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/16375-educa%C3%A7%C3%A3o-especial-iniciativas,-forma%C3%A7%C3%A3o-e-propostas-para-o-per%C3%ADodo-de-isolamento-social>



A dislexia é categorizada como um distúrbio de aprendizagem em que o aluno apresenta problemas para identificar sons, letras e a relação entre eles (decodificação). Como esse problema específico afeta mais severamente a capacidade de ler, também é chamado de deficiência de leitura. Os alunos lutam para processar a linguagem.

Os alunos com dislexia têm visão e inteligência normais, o que significa que com intervenção precoce e estratégias de educação especial, podem superar essas dificuldades sem que essa condição afete seu potencial educacional.

### **Estratégias para ensinar alunos com dislexia**

Para ajudar os alunos com dislexia, você pode usar as seguintes estratégias:

**Permitir o uso de um gravador.** Os alunos com dislexia geralmente têm mais problemas de leitura e escrita, enquanto suas habilidades de ouvir e falar estão intactas.

**Divida a carga de trabalho em partes menores.** Dê menos trabalho aos alunos com dislexia, para que eles não se sintam intimidados enquanto trabalham em um ritmo mais lento do que os outros.

**Esclareça as instruções escritas.** Sempre que as instruções forem escritas, certifique-se de dizê-las em voz alta, com palavras mais simples.

**Dê materiais de aprendizagem separados ou adicionais.** Existem muitos materiais de aprendizagem adaptados para alunos com dislexia. Você pode usar jogos instrutivos, atividades com parceiros, livros didáticos especiais ou planilhas.



<https://espandi.com.br/psicologia/tdah/>

De todo o espectro de transtornos neurocomportamentais, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é a condição mais comumente diagnosticada em crianças e adolescentes. Caracteriza-se por incidentes de hiperatividade e desatenção persistentes e graves que duram pelo menos seis meses e interferem no desempenho social e acadêmico da criança.

É também a condição mais comumente diagnosticada erroneamente, pois muitas crianças que são naturalmente mais ativas e têm um temperamento difícil podem ser consideradas como sofrendo de TDAH. Para evitar cometer um erro, mantenha sempre uma comunicação próxima com os pais e incentive a avaliação e o apoio psicológico. O TDAH é um distúrbio comportamental e sintomas semelhantes podem ser causados por problemas em casa, explosões por causa de um evento traumático recente, conflitos ou pressão entre colegas, etc.

## Estratégias para ensinar alunos com TDAH

Lidar com crianças com TDAH pode ser um grande desafio, mas existem várias estratégias que podem ajudar:

Sente-os longe de distrações, como janelas ou portas. Certifique-se de que não há outros colegas por perto que possam provocá-los ou tentar chamar sua atenção.

Dê-lhes instruções passo a passo, usando palavras simples.

Use recursos visuais e materiais didáticos coloridos e estimulantes que possam chamar sua atenção.

Comece com atividades mais difíceis, pois sua atenção é menor perto do final do dia.

Ajuste as avaliações às suas necessidades. Por exemplo, permita que eles façam provas oralmente, em vez de pedir que escrevam respostas para perguntas abertas.

Divida projetos de longo prazo em segmentos menores e recompense-os por terminar cada segmento.

Converse com os pais sobre como organizar e terminar a lição de casa.

Dê-lhes bolas ou brinquedos anti-stress semelhantes quando ficarem nervosos ou incapazes de se concentrar.

Varie as atividades, torne-as imprevisíveis, engraçadas e interativas.





<https://br.freepik.com>

**Atrasos no desenvolvimento é um termo abrangente que envolve vários tipos de dificuldades, incluindo atrasos cognitivos (problemas de consciência, de compreensão, de aprendizagem), atrasos motores (ser desajeitado, dificuldade para andar, para segurar objetos, etc.), sociais, emocionais e comportamentais (problemas de comunicação e interação).**

**Esta categoria não é uma condição ou um distúrbio porque cada criança se desenvolve em um ritmo diferente. Significa que a criança ainda não atingiu um certo marco em seu desenvolvimento que a maioria dessa idade já alcançou. Dito isto, crianças com atrasos no desenvolvimento correm o risco de desenvolver (ou ter) condições como deficiência intelectual, distrofia muscular, autismo, TDAH e devem receber atenção especial desde o início. Assim, é preciso usar estratégias de ensino especiais para ajudá-los a superar esses atrasos e não ficar para trás.**

## **Estratégias para ensinar alunos com atrasos no desenvolvimento**

**Todas as tarefas devem atender às necessidades do indivíduo, o que significa que precisam ser personalizadas.**

**Utilize tarefas de obstáculos simples e divertidas, onde a criança poderá praticar suas habilidades motoras.**

**Use atividades ao ar livre, artesanato de modelagem ou jogos com brinquedos (argila, papel, lápis, giz de cera, tesoura de segurança, etc) para promover o desenvolvimento da motricidade fina.**

**Planeje excursões e atividades divertidas ao ar livre, como colher folhas de outono.**

**Use tópicos ou atividades que a criança goste, para motivá-la a trabalhar mais (para atrasos cognitivos).**

**Seja específico e use palavras simples ao dar instruções.**

**Elogie o esforço, não apenas os resultados.**

**Fale direta e lentamente com os alunos para que eles tenham tempo de processar as instruções (para atrasos cognitivos).**

**Reforce as tentativas de comunicação.**

**Use gestos para apoiar suas palavras.**

**Seja paciente quando o aluno estiver falando e espere mais do que o normal.**

**Incentive a comunicação interativa na sala de aula ou em grupos.**

**Explorar sentimentos através do uso do jogo.**

**Defina rotinas específicas.**



<https://setuscursos.com.br/curso/educacao-inclusiva>



<https://br.pinterest.com/pin/641833384394354579/>

**Essa condição é um termo amplo que se refere à dificuldade em uma série de habilidades sociais, comportamentais, de fala e comunicação. É uma condição preocupante, que está se tornando cada vez mais prevalente em crianças em todo o mundo.**

**A genética e os pais mais velhos são os dois principais fatores de risco para o desenvolvimento do autismo. Os meninos são muito mais propensos a serem diagnosticados do que as meninas. A intervenção precoce é fundamental e, com os métodos adequados, a criança pode ter um desenvolvimento saudável**

### **Estratégias para ensinar alunos com autismo**

**Deixe a criança saber o que vai acontecer a seguir. Crianças com autismo não gostam de mudanças e podem ficar chateadas se se encontrarem em uma situação desconhecida. Você pode até definir cronômetros ou usar imagens de "O que vem a seguir" para as atividades durante a aula.**

**Seja consistente e siga em frente. Crianças com autismo devem se sentir confortáveis e confiar em você.**

**Dê-lhes uma escolha. Você pode simplesmente dizer "Hoje vamos praticar o vocabulário. Você quer trabalhar assim ou com isso?" Isso fará com que eles se sintam no controle. Apenas não use muitas opções, pois você pode sobrecarregá-las facilmente.**

**Use uma programação semanal e diária. Assim, a criança saberá o que vem a seguir e os pais também poderão prepará-la antes de vir para a escola.**

**Não resista se a criança quiser segurar alguma coisa. Por exemplo, ao passar de uma atividade para outra. Deixe-os manter um objeto ou dê-lhes tempo antes que estejam prontos para a transição.**



<https://www.canstockphoto.com.br/menino-madeira-cadeira-rodas-sinal-43106715.html>

**Existem muitas deficiências físicas que podem afetar o desenvolvimento normal da criança, mas as mais comuns são problemas de movimento, surdez ou deficiência visual, que podem ser temporárias ou permanentes, dependendo da causa subjacente. As crianças podem nascer com essas deficiências, surgirem no início do desenvolvimento devido a lesões ou anomalias do cérebro ou serem consequência de uma lesão traumática.**

**A deficiência física mais comum em crianças é a paralisia cerebral (PC), caracterizada por má coordenação, músculos rígidos e fracos e tremores. Esses sintomas afetam a autoestima da criança e a forma como ela interage com os colegas de classe em seu entorno.**

## Estratégias de ensino para alunos com deficiência auditiva

**Prepare a aula ensinando os alunos sobre as dificuldades que seus colegas enfrentam e explique como eles devem interagir com eles.**

**Apresente as informações da palestra em um formato visual (folhetos para impressão, apresentações em PowerPoint e assim por diante).**

**Use a linguagem de sinais também sempre que falar ou der instruções.**

**Fornecer transcrições de informações de áudio.**

**Fornecer materiais audiovisuais especiais que auxiliem o processo de aprendizagem em alunos com deficiência auditiva.**

**Seja paciente e permita algum tempo extra quando o aluno estiver trabalhando em um projeto ou dando uma resposta.**



<https://www.handtalk.me/br/blog/interpretes-de-libras/>



## **Estratégias de ensino para alunos com deficiência visual**

<https://br.depositphotos.com/stock-photos/crian%C3%A7a-deficiente-visual.html>

**Sempre descreva ou explique qualquer material visual usado durante as aulas. Você também pode ditar sempre que estiver escrevendo algo no quadro.**

**Dê instruções orais. Sempre que usar materiais impressos, leia as instruções e a tarefa em voz alta.**

**Mude as regras da sala de aula. Por exemplo, peça às crianças que batam palmas quando quiserem fazer uma pergunta, em vez de levantar a mão.**

**Confie em informações táteis sempre que possível. Por exemplo, quando estiver aprendendo sobre a natureza e as plantas, traga exemplos de folhas e diferentes tipos de plantas, para que as crianças possam tocá-las, em vez de usar figuras.**

**Usar tecnologia assistiva. Muitos livros escolares podem ser encontrados em formato de áudio. Dê às crianças com deficiência visual a oportunidade de ouvir a palestra em fones de ouvido enquanto outras estão lendo o material. Se você preparar seu próprio material de leitura, você pode gravar a leitura da palestra e dar a fita ao aluno, para que ele ouça enquanto os outros leem.**

## Estratégias de ensino para alunos com deficiência motora



<https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/ilustracao-kid-cadeira-rodas>

Inspecione a sala de aula e relate quaisquer barreiras físicas que possam ser um obstáculo para crianças com deficiências de mobilidade. O objetivo é ter uma sala de aula acessível.

Reorganize as mesas, para que haja mais espaço para crianças em cadeiras de rodas.

Permita que os alunos gravem a palestra, em vez de escrever ou tomar notas.

Faça parceria de um aluno com um colega de classe que possa ajudá-lo enquanto trabalha em projetos.

Os alunos que não sabem escrever precisam ter a opção de fazer exames oralmente.

## Antes que você vá embora...

Como você pode ver, encontrar as estratégias certas para ensinar não é tarefa fácil, mas esperamos ter ajudado a ter uma ideia de como identificar e abordar alunos com diferentes tipos de deficiência para uma educação inclusiva.

Acreditamos que cada aluno é diferente e métodos de ensino personalizados são a chave para o sucesso. Como isso nem sempre é possível em uma sala de aula regular, acreditamos que a segunda melhor coisa é aprender estratégias de ensino específicas.

A prática inclusiva significa reconhecer, acomodar e atender as necessidades de aprendizagem de todos, reconhecendo uma variedade de necessidades individuais, evitando estereotipar os alunos e oferecer abordagens previsíveis e fixas de aprendizagem.



## LITERATURA CONSULTADA

**BATISTA, P. B.** Como intervir nas habilidades auditivas, visuais e cognitivas na dislexia. São Paulo: Book Toy, 2022.

**CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C.** Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 4, p. 367-378, 2015.

**CARVALHO, R. E.** Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

**CUNHA, E.** Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

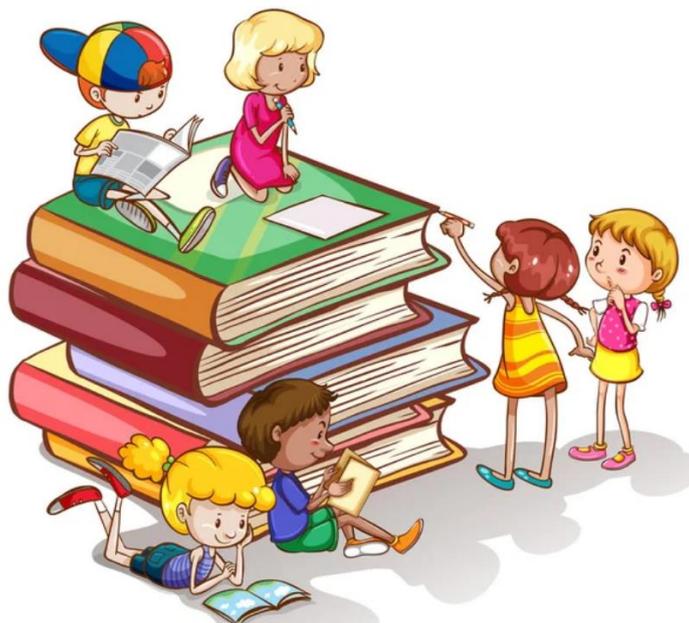
**CUNHA, E.** Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

**GIROLETTI, M. F. P.** Deficiência física: fundamentos e metodologias. Indaial: Uniassevi, 2019.

**MACHADO, A. C.** TDAH: Prática clínica e educacional. São Paulo: Book Toy, 2017.

**NAVAS, A. L. et al.** Guia de Boas Práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

**SILVA, D. C.; MIGUEL, J. R.** Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. *Id on Line Rev.Mult. Psic*, v. 14, n. 51, p. 880-894, 2020.



<https://pt.depositphotos.com/vector-images/livro-did%C3%A1tico.html>



<https://a8se.com/noticias/sergipe/estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-entra-em-vigor-com-garantia-de-mais-direitos/>

**Este material foi elaborado como produto final da dissertação de Lúbia Mara Carvalho Costa Teixeira, "Percepção dos professores do Ensino Fundamental I sobre a educação inclusiva no município de Presidente Kennedy-ES", do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, sob a orientação da Prof. Dra. Vivian Miranda Lago.**

**São Mateus  
2022**

## ANEXOS

### ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Percepção dos professores do ensino fundamental I sobre a educação inclusiva no município de Presidente Kennedy-ES”, conduzida por Lúbia Mara Carvalho da Costa Teixeira. Este estudo tem por objetivo verificar a percepção dos professores do ensino fundamental I sobre a educação inclusiva no município de Presidente Kennedy-ES. Como objetivos específicos, este estudo pretende analisar o marco legal e as políticas públicas que marcam a evolução da educação inclusiva ao longo dos tempos; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com necessidades especiais; propor um guia com práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos professores do ensino fundamental.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário contendo 18 perguntas, com duração estimada de 30 minutos.

Você foi selecionado(a) por ser professor do Ensino Fundamental I da rede municipal de Presidente Kennedy-ES. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Segundo a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve riscos em tipos e gradações variados. Esta pesquisa não apresenta risco direto, no entanto, indiretamente, pode-se ter o risco de constrangimento para responder os questionários. Tal risco será minimizado pelo anonimato dos respondentes, não sendo necessária sua identificação em qualquer momento.

Espera-se, com esta pesquisa, auxiliar os professores a desenvolverem atividades pedagógicas destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, através de orientações estratégicas.

A participação na pesquisa não será remunerada nem implicará em gastos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Ressalta-se que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação no estudo, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, conforme itens III.2.0, IV.4.c, V.3, V.5 e V.6 da Resolução nº 466/12.

Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Lubia Mara Carvalho da Costa Teixeira, via e-mail: [lubinha123@hotmail.com](mailto:lubinha123@hotmail.com) ou no telefone: (28) 99905-7361.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC  
SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415  
FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: [cep@ivc.br](mailto:cep@ivc.br)

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu, Fátima Agrizzi Cecon, ocupante do cargo de Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, autorizo a realização nas escolas EMEIEF São Salvador e EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, a pesquisa “Percepção dos professores do Ensino Fundamental I sobre a educação inclusiva no Município de Presidente Kennedy-ES”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lúbia Mara Carvalho Costa Teixeira, tendo como objetivo primário (geral) avaliar de que forma os professores da rede municipal de educação que atuam no ensino fundamental I contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Presidente Kennedy, 25 de *Outubro* de 2021.



Assinatura do responsável e carimbo

*Fátima Agrizzi Cecon*  
Secretária Municipal de Educação  
Decreto n.º 169/2019

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

**Pesquisador:** LUBIA MARA CARVALHO COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58733022.0.0000.8207

**Instituição Proponente:** INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.419.608

#### Apresentação do Projeto:

Conforme a pesquisadora, o "estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa envolvendo 20 professores do ensino fundamental I que possuem alunos especiais em suas turmas da rede municipal de educação de Presidente Kennedy-ES. O instrumento utilizado será um questionário semiestruturado, contendo 23 perguntas abertas e fechadas, onde se buscará traçar, além do perfil profissional dos docentes, a percepção sobre a educação inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, onde se buscará avaliar de que forma os professores do ensino fundamental I contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Neste conceito entende-se que a educação inclusiva promove o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com necessidades especiais. Uma escola que promove a educação inclusiva contribui com a formação de cidadãos capazes de compreender a importância de conviver e respeitar as diferenças".

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Avaliar de que forma os professores do ensino fundamental I contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

**Objetivo Secundário:**

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 29.933-415

**UF:** ES

**Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0000

**E-mail:** cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 5.419.608

- Verificar as práticas inclusivas desenvolvidas pelos docentes;
- Analisar o apoio dos gestores às práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas;
- Conhecer o perfil socio demográfico dos professores do ensino fundamental;
- Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com necessidades especiais;
- Propor um guia com práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos professores do ensino fundamental.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Segundo a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve risco em tipos e gradações variados. Nesta pesquisa, como desconforto e riscos em potenciais este estudo prevê que você possa sentir um constrangimento ao realizar o questionário. Para minimizar este constrangimento, será realizada uma conversa prévia com os professores que irá participar desta pesquisa, onde possa se sentir mais confortável e a vontade para realizar o questionário semiestruturado. Sendo assim, em caso de algum desconforto, ou mal estar, a pesquisadora do presente estudo irá encaminhar o participante para o serviço de atendimento médico mais próximo do local da residência.

##### **Benefícios:**

Espera-se, com esta pesquisa, demonstrar a importância dos professores do ensino fundamental I contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e, a partir dos resultados obtidos, propor à Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy um guia com práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos professores do ensino fundamental

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme a pesquisadora LUBIA MARA CARVALHO COSTA, a pesquisa será realizada com 20 professores das escolas Vilmo Ornelas Sarlo e São Salvador da rede municipal da cidade de Presidente Kennedy e, pretende, traçar, além do perfil profissional dos docentes, a percepção sobre a educação inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Informa, ainda, que aplicará um questionário semiestruturado, via Google Forms, contendo 23 perguntas abertas e fechadas, entre dos dias 22/07 e 19/08 de 2022.

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217  
**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415  
**UF:** ES **Município:** SAO MATEUS  
**Telefone:** (27)3313-0000 **E-mail:** cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 5.419.608

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide o campo: Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

**Recomendações:**

Vide o campo: Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise dos documentos acostados ao processo, este relator vota pela aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI 2.d.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1855895.pdf	06/05/2022 11:20:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto_texto_TEXTO_.doc	06/05/2022 11:20:06	LUBIA MARA CARVALHO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TEXTO_TERMO_TERMO_.docx	06/05/2022 11:19:13	LUBIA MARA CARVALHO COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TESTE_termo_teste_.pdf	06/05/2022 11:02:56	LUBIA MARA CARVALHO COSTA	Aceito
Folha de Rosto	TEXTO_TESTE_TEXTO_.pdf	06/05/2022 10:44:33	LUBIA MARA CARVALHO COSTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 29.933-415

**UF:** ES

**Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0000

**E-mail:** cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 5.419.608

SAO MATEUS, 19 de Maio de 2022

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Gonçalves de Abreu**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217**Bairro:** UNIVERSITARIO**CEP:** 29.933-415**UF:** ES**Município:** SAO MATEUS**Telefone:** (27)3313-0000**E-mail:** cep@ivc.br