

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
CAMPUS CENTRAL
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS NELSON
DE ABREU JUNIOR – UNUCSEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

JACKELINE MIRANDA DE BARROS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
DE GOIÂNIA: aproximações e distanciamentos da perspectiva inclusiva para a
educação especial**

**ANÁPOLIS-GO
2024**

JACKELINE MIRANDA DE BARROS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL
DE GOIÂNIA: aproximações e distanciamentos da perspectiva inclusiva para a
educação especial**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Linha 1: Educação, Escola e Tecnologias
Eixo: Formação de professores(as) e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

**ANÁPOLIS-GO
2024**

Ficha catalográfica

B277p

Barros, Jackeline Miranda de.

Prática pedagógica em uma escola municipal de Goiânia [manuscrito] : aproximações e distanciamentos da perspectiva inclusiva para a educação especial / Jackeline Miranda de Barros. – Anápolis, GO. 2024.

151f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2024.

Inclui bibliografia e tabelas.

1.Educação especial – Escola pública – Goiânia(GO). 2. Inclusão escolar – Formação de professores . 3.Pessoas com deficiência – Prática pedagógica. 4.Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I.Silva, Yara Fonseca de Oliveira e. II.Título.

CDU 376(817.3Goiânia)(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH
CRB1/2385



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Jackeline Miranda de Barros

E-mail: jackmbarros@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Prática pedagógica em uma escola pública da rede municipal de Goiânia: Aproximações e distanciamentos da perspectiva inclusiva para a educação especial

Dissertação

Curso/Programa: Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 10 /04 /2024

Local

Data

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

“Dê-me tua mão, que eu te direi quem és.

Em minha silenciosa escuridão,

Mais clara que o ofuscante sol,

Está tudo que desejarias ocultar de mim.

Mais que palavras, tuas mãos me contam tudo que recusavas dizer.

Fremente de ansiedade ou trêmula de fúria,

Verdadeira amizade ou mentira,

Tudo se revela ao todo de uma mão,

Quem é estranho, quem é amigo.

Tudo eu vejo na minha silenciosa escuridão.

Dê me tua mão, que te direi quem és.”

Natasha Krilatov

Ao meu filho Artur, meu “raio de sol”, que me concedeu
o privilégio de sentir o mais intenso, puro e
incondicional de todos os afetos. Por iluminar minha
vida com seu sorriso e olhar curioso.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por minha vida... Se sou, é por Tua graça...

Aos meus pais, Nermi e José Divino, por tanto amor e dedicação, por serem meu alicerce... exemplos de força e resiliência... por me apoiarem em todos os momentos e sonhos...

Ao Hélio, meu companheiro de vida e maior incentivador...

À Jamilye, minha irmã, pelo apoio em todas as aventuras...

A toda a minha família, pelo carinho nas horas de dúvidas e incertezas...

À UEG, instituição que mais uma vez me acolheu na jornada em busca de conhecimento...

Aos professores/as do PPGIELT, minha profunda gratidão pela partilha de conhecimento e afeto... Vocês são inspiradores...

Aos colegas do PPGIELT, pela convivência afetuosa durante essa empreitada... Aos “amigos/as da carona” (Késia, Elaine, Magda, Priscilla, Ianny e Gabriel), por tornarem esse período mais leve...

À SEDUC e a SME Goiânia, por me acolherem em suas equipes. Tenho muito orgulho de ser fio dessas redes...

Às instituições APAE e Pestalozzi, por confiarem em meu trabalho, muitas vezes mais até do que eu mesma...

Aos amigos/as da APAE e da Pestalozzi, por serem parte da construção da pessoa e profissional que me tornei...

Aos colegas do campo de pesquisa... sem o sim de vocês este estudo não seria possível...

Aos membros da banca, Prof. Dr. Ricardo, Prof. Dr. Raimundo e Profa. Dra. Marlene, minha gratidão por sua amizade e pelo cuidado com esta pesquisa...

À minha querida orientadora, “prô” Dra. Yara, por me conduzir de forma tão serena e amorosa nessa caminhada... “Tudo se revelou ao toque da sua mão” ...

A todas as famílias da APAE e da Pestalozzi, por me confiarem profissionalmente seus maiores tesouros... E principalmente:

A cada criança dessas instituições, razão maior da minha busca por conhecimento... Gratidão por me desafiarem diariamente a ser a pessoa e a profissional que sou hoje... Este estudo foi por nós (vocês e eu, sempre)...

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, na Linha de Educação, Escola e Tecnologias - Eixo: Formação de professores(as) e práticas pedagógicas, teve como objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida por professores(as) de uma escola pública municipal de Goiânia a partir da seguinte questão orientadora: como o(a) professor(a) da escola pública desenvolve sua prática pedagógica em face da inclusão escolar das pessoas com deficiência? A discussão proposta aborda questões relacionadas ao percurso histórico da educação especial e seus reflexos nas políticas públicas, na formação do(a) professor(a) para atuar na educação especial e na prática pedagógica na perspectiva inclusiva. O referencial teórico teve como base, dentre outros, Bueno (2016), Orrú (2021), Sasaki (2006), Saviani (2014) e Vigotski (2022). Neste estudo, adotou-se como opção metodológica a pesquisa qualitativa exploratória. As etapas complementares foram a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, que permitiram a coleta de dados por meio de observações e entrevistas com cinco professoras da escola selecionada. A análise interpretativa e crítica dos dados coletados buscou entrelaçar os conhecimentos teóricos com os dados empíricos obtidos com as entrevistas e possibilitou a composição de quatro categorias de percepções das participantes acerca das seguintes temáticas: percepção de deficiência, percepção de educação inclusiva, formação inicial e continuada para o ensino de pessoas com deficiência, organização do ensino e prática pedagógica, e desafios para a construção de práticas inclusivas. Os dados apontaram que, mesmo durante a vigência de políticas públicas de caráter inclusivista, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas cinco participantes entrevistadas ainda são influenciadas pelo modelo médico de concepção da deficiência e não atendem às especificidades de natureza sensorial, cognitiva e/ou motora desse público. Contudo, as participantes, ao desenvolverem sua prática pedagógica, mostraram-se favoráveis à inclusão escolar por perceberem o desenvolvimento cognitivo apresentado pelos estudantes com deficiência. Entre os desafios para a realização de uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, está a ausência de acessibilidade física e digital, formação precária e inadequada de profissionais da educação. Constatou-se a necessidade urgente de se repensar a formação inicial e continuada de professores(as), a fim de viabilizar o cumprimento do que está disposto na legislação, uma vez que a prática pedagógica na perspectiva inclusiva para a educação de pessoas com deficiência descrita na literatura ainda é uma meta a ser alcançada.

Palavras-chave: Escola pública. Inclusão escolar. Prática pedagógica. Pessoas com deficiência. Formação de professores (as).

ABSTRACT

This master's research, in the Education, School, and Technologies Line - Axis: Teacher Training and Pedagogical Practices, aimed to analyze the pedagogical practice developed by teachers in a municipal public school in Goiânia based on the following guiding question: how do public school teachers develop their pedagogical practice in the face of the school inclusion of people with disabilities? The proposed discussion addresses issues related to the historical trajectory of special education and its impacts on public policies, teacher training to work in special education, and pedagogical practice from an inclusive perspective. The theoretical framework was based, among others, on Bueno (2016), Orrú (2021), Sasaki (2006), Saviani (2014), and Vygotsky (2022). In this study, exploratory qualitative research was chosen as the methodological option. The complementary stages included literature review, documentary research, and field research, which allowed data collection through observations and interviews with five teachers from the selected school. The interpretative and critical analysis of the collected data sought to intertwine theoretical knowledge with empirical data obtained from interviews and enabled the composition of four categories of participants' perceptions on the following topics: perception of disability, perception of inclusive education, initial and continuing education for teaching people with disabilities, organization of teaching and pedagogical practice, and challenges for the construction of inclusive practices. The data indicated that, even during the implementation of inclusive policies, the pedagogical practices developed by the five interviewed participants are still influenced by the medical model of disability conception and do not meet the specific sensory, cognitive, and/or motor nature of this public. However, the participants, in developing their pedagogical practice, showed themselves favorable to school inclusion by perceiving the cognitive development exhibited by students with disabilities. Among the challenges for carrying out pedagogical practice from an inclusive perspective are the absence of physical and digital accessibility, precarious and inadequate training of education professionals. There is an urgent need to rethink the initial and continuing training of teachers in order to enable the fulfillment of what is provided for in legislation, since pedagogical practice from an inclusive perspective for the education of people with disabilities described in the literature is still a goal to be achieved.

Keywords: Public school. School inclusion. Pedagogical practice. People with disabilities. Teacher training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes com NEE matriculados em escolas especializadas em 2023	28
Tabela 2 - Número de unidades escolares no Brasil distribuídas pelas diferentes redes	71
Tabela 3 - Distribuição do número de matrículas por unidades escolares em Goiás	71
Tabela 4 - Distribuição de unidades escolares em Goiânia	71
Tabela 5 - Número de professores(as) atuantes nas unidades escolares de Goiânia	72
Tabela 6 - Estudantes com NEE matriculados em 2023	72
Tabela 7 - Crianças matriculadas nos turnos matutino e vespertino – Educação Infantil	75
Tabela 8 - Estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino – EFAI – Educação Infantil	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demonstrativo de matrículas na educação básica no país	71
Gráfico 2 - Dados socioeconômicos da comunidade escolar	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sociais e da formação das participantes	80
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AAE	- Auxiliar de Atividades Educativas
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CORAE	- Centro de Orientação e Atendimento ao Encefalopata
GERINC	- Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania
EFAI	- Ensino Fundamental Anos Iniciais
IPG	- Instituto Pestalozzi de Goiânia
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades Educacionais Específicas
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PIE	- Plano Individualizado de Educação
PNEE	- Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
PEEDPI	- Programa Estadual de Educação para a Diversidade na Perspectiva da Educação Inclusiva
PEEDI	- Programa Estadual de Educação para a Diversidade
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SEESP	- Secretaria Nacional de Educação Especial
SME	- Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
SEM	- Salas de Recursos Multifuncionais
SUEE	- Superintendência de Educação Especial

SUEF - Superintendência de Ensino Fundamental
SUPEE - Superintendência de Ensino Especial
SUPEE - Superintendência Estadual de Educação Especial
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	22
1.1 Educação especial - Concepções e práticas em constante transformação.....	22
1.2 A implementação da perspectiva inclusiva na educação especial em Goiás	36
1.3 Propostas e ações para a transformação de práticas excludentes em Goiânia – a transição para a perspectiva inclusiva	42
2 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA – A INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	47
2.1 Formação de professores (as) para a educação especial no Brasil –a permanente dualidade de percursos formativos.....	48
2.2 Prática pedagógica no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva.....	60
3 PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA – ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA	68
3.1 Delineamento metodológico da pesquisa.....	69
3.1.1 Contexto de inserção social e caracterização do campo da pesquisa.....	74
3.1.2 Condições físicas e materiais do campo de pesquisa	78
3.1.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados como base para a apresentação dos resultados.....	79
3.2 Análise das aproximações e distanciamentos da perspectiva inclusiva na educação especial	83
3.2.1 Percepção de deficiência e de educação inclusiva	83
3.2.2 Formação inicial e continuada para o ensino de pessoas com deficiência	87
3.2.3 Organização do ensino e da prática pedagógica.....	90
3.2.4 Desafios para a construção de práticas inclusivas	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107

APÊNDICES	115
Apêndice A – Questionário Participante Pais ou Responsáveis	115
Apêndice B – TCLE - Participante - Pais.....	116
Apêndice C – TCLE - Participante - Professor(a)	120
ANEXOS	124
Anexo A – Parecer de Aprovação	124
Anexo B – Carta Anuência - Escola Campo.....	139
Anexo C - Termo de Anuência Pesquisa - n.º 032	140
Anexo D - Solicitação para Realização da Pesquisa na SME – Goiânia-GO.....	141
Anexo E – Imagens do Campo de Pesquisa	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa resulta do entrelaçamento entre minha vida e a de muitas crianças com deficiência, em meio a incontáveis vivências pedagógicas e clínicas ao longo dos últimos vinte e cinco anos. Formei-me em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) no fim da década de 1990 e de imediato comecei minha caminhada na educação especial na primeira escola especializada de Goiás: o Instituto Pestalozzi de Goiânia, em um momento histórico de transição para a perspectiva inclusiva no estado. As demandas profissionais do contexto em que me encontrava inserida e minha aproximação com essas crianças dentro de uma instituição especializada instigaram-me a aprofundar na temática da educação especial, razão pela qual iniciei o curso de Pedagogia em 2005 na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Essa última formação foi um divisor de águas em minha carreira, pois materializou um desejo adiado de ser professora e aproximou-me pessoalmente da área da Educação. Cabe destacar que nasci e cresci em um lar de professores, logo, discussões relativas à educação atravessaram minha existência. Meus pais, um matemático e uma pedagoga, foram exemplos diários da “luta” por uma educação pública, emancipadora, gratuita e de qualidade. Expressões como escola, ensino, aprendizagem, prática pedagógica, pó de giz, diário, plano de aula, greve, passeata e tantas outras fizeram parte da minha história desde a infância e acabaram por influenciar de algum modo minhas escolhas na área profissional.

Durante esse percurso, acompanhei de perto e participei ativamente das transformações ocorridas durante a implementação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade na Perspectiva Inclusiva (PEEDPI) pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc Goiás) no início dos anos 2000. Para além da realização pessoal de cursar o mestrado, houve, portanto, um sincero desejo de contribuir para a construção de conhecimento por meio de pesquisa científica, com vistas a uma transformação social que verdadeiramente respeitasse e valorizasse as diferenças.

Em razão de minha atuação profissional em duas instituições de Educação Especial – na Associação Pestalozzi de Goiânia e posteriormente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Goiânia, onde em períodos distintos exerci as funções de fonoaudióloga, coordenadora pedagógica, diretora clínica e professora de atendimento educacional especializado (AEE) –, fui gradativamente me familiarizando e me comprometendo cada dia mais com as questões relacionadas à temática abordada nesta pesquisa.

Outros motivos não menos importantes, para além de ser uma profissional da área da educação especial, sou filha de um pai com deficiência motora adquirida em 2011 pós-lesão medular e mãe de uma criança com superdotação/altas habilidades. Cotidianamente vivencio situações comuns àqueles que estão junto de pessoas que experimentam a condição de “ser diferente”. Olhares curiosos, cheios de dúvidas e incertezas, expectativas inalcançáveis, capacitismo e outras atitudes são presenciadas rotineiramente por quem concilia esses papéis sociais.

Como visto, meu encontro com o objeto desta pesquisa é resultado da minha atuação diária com essas pessoas, no âmbito pessoal e profissional. A esperança que me encoraja é de construirmos coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária, por meio de uma educação transformadora em escolas que estão em processo para se tornarem inclusivas, de forma a não existir mais a necessidade dessa adjetivação.

A compreensão de prática pedagógica adotada nesta pesquisa está alicerçada em uma perspectiva que considera os aspectos multidimensionais da realidade local e específica, as subjetividades e a construção histórica dos sujeitos em sua dimensão individual e coletiva. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas inclusivas são aquelas mediadas por profissionais capacitados que atendam às especificidades e à diversidade de seu público, em um ambiente acessível a todos. Contudo, não raro, muitos são os obstáculos que impedem a efetivação dessas práticas em um espaço escolar realmente plural e diverso.

O que caracteriza uma escola como inclusiva? Qual o perfil formativo e quais os principais desafios enfrentados pelos(as) professores(as) de escolas públicas no trabalho docente em uma perspectiva inclusiva? Como deveria ser a prática pedagógica desenvolvida nesse espaço? Essas são algumas das inúmeras perguntas que podem orientar a curiosidade de qualquer pesquisador(a) que busque entender como ocorrem as práticas desenvolvidas nesse contexto, e que compreenda a escola inclusiva como aquela que considera a singularidade do sujeito no exercício de sua prática como atividade de mediação de conceitos, a partir de um ensino organizado e intencional. Como se pode notar, no universo macro, ainda muito se tem a responder.

Muitos(as) pesquisadores(as), em seus trabalhos catalogados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – por exemplo, Alonso (2016), Lima (2019), Morais (2016), Monteiro (2015) e Nantes (2019) –, ocuparam-se em compreender a inclusão de pessoas com deficiência em espaço escolar. Esses estudos analisam as políticas públicas e, no campo da formação de professores(as), a prática pedagógica, dentre outras atividades relacionadas à temática.

Para compreender o contexto político da implementação da perspectiva da inclusão escolar no Brasil, início pelo que dispõe a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O Art. 6º assegura que “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Por sua vez, o Art. 208 da Carta Magna garante às pessoas com deficiência o pleno direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, com acesso a todas as etapas e níveis educacionais, cabendo ao poder público encontrar formas e meios para alcançar tais perspectivas (Brasil, 1988).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), ao detalhar o texto constitucional, define no Art. 58 a educação especial como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais” (Brasil 1996). Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia (Unesco, 1990), são textos que orientam, em última análise, uma série de leis e políticas públicas que garantem e promovem o direito à educação escolar.

A Declaração de Salamanca (1994), importante marco conceitual na perspectiva inclusiva, pontua em seu texto a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais ao redor do mundo, no sentido de atingir o objetivo de uma educação para “todos”, garantindo a oportunidade de se alcançar um nível aceitável de aprendizagem dos estudantes, de acordo com as características, interesses, necessidades e capacidades que lhes são próprias. O vocábulo “todos” utilizado nesse documento legal abrange as mais plurais facetas da diversidade e assume, então, características de uma proposta de educação inclusiva (Unesco, 1994).

No enquadramento de diversos e intensos movimentos internacionais e locais de luta por direitos, a então Secretaria de Educação Especial e Desporto do Ministério da Educação instituiu em 1994 a primeira política de educação especial que orientou a perspectiva integradora em âmbito nacional. De acordo com o documento, a educação especial seria transversal e permearia todos os níveis e modalidades de educação, da infantil ao ensino superior.

Em 1999, o Decreto n.º 3.298 regulamentou a Lei n.º 7.853/1989 e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, confirmando a educação especial

como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O documento enfatizou também a atuação complementar da educação especial ao ensino regular, assim especificado: “Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1999).

O texto propôs um avanço da ampliação do público-alvo da educação especial, mas não foi suficiente para a superação de práticas excludentes e não garantiu a participação efetiva e a qualidade de ensino para os estudantes com deficiência, ainda que houvesse a previsão de preferência pela escolarização na rede regular.

É fato que essa política, por muitas razões, não conseguiu atender às expectativas dos segmentos envolvidos com a causa dos estudantes com deficiência, por pressupor uma espécie de participação tutelada desses e promover poucos avanços nos rumos das políticas públicas para a educação em vigência no período.

Em 2008, o MEC lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a), que definiu como público da educação especial os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, e orientou os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais específicas que esses estudantes apresentassem. No que se refere à formação dos(as) professores(as), foi assim definido pelo MEC:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008a).

O texto em destaque afirma a importância da formação dos(as) professores(as) para atuarem na educação especial; evidencia a especificidade dos(as) profissionais de apoio, dentre os(as) quais o(a) professor(a), o(a) professor(a) de AEE, com especialização necessária para área de educação especial/inclusão escolar, bem como o(a) professor(a) da sala comum do ensino regular, com demanda de formação inicial e continuada. Enfatiza também a necessidade de uma base sólida de conhecimentos gerais e específicos para o exercício da docência, de modo a possibilitar a atuação do(a) professor(a) em diferentes ambientes e

contextos, desde as salas comuns do ensino regular até ambientes domiciliares, para garantir a oferta de serviços e recursos de educação especial.

Desse modo, é factual que a formação seja interativa e interdisciplinar, permitindo uma atuação mais qualificada e efetiva do(a) professor(a) para o ensino a estudantes com necessidades especiais. Portanto, a formação inicial e/ou continuada do(a) professor(a) tem sido basilar para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Levantamento bibliográfico realizado na plataforma CAPES mostrou que a questão da inclusão escolar está presente na agenda de debates da área educacional em **7.654** trabalhos científicos que apresentam no título a expressão “inclusão escolar”. Entre essas pesquisas, **1.631** apresentaram os termos “inclusão escolar” e “prática pedagógica”. Ao refinar a busca, acrescentando os termos “escola pública” e “Goiânia”, foram localizados **55** trabalhos. Contudo, ao analisar os resumos, não foram encontrados estudos que tratassem especificamente de práticas pedagógicas para pessoas com deficiência em escolas de Goiânia, o que aponta para uma demanda de publicação de pesquisas sobre o assunto, depois de mais de uma década do lançamento da referida Política Educacional no Brasil.

Assim, entre outros fatores, como o não esgotamento de pesquisas acerca da temática, torna-se relevante o desenvolvimento desta pesquisa, que teve o deferimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), formalizado no Parecer consubstanciado n.º 5.993.348/23, de 10 de abril de 2023 (Anexo A), para a análise de como se tem materializado nas escolas públicas o que está estabelecido nos documentos legais e na literatura especializada como premissa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A legislação em vigor influencia e orienta as ações pedagógicas realizadas no espaço escolar, mas não determina de fato os acontecimentos em cada instituição, razão pela qual o modo e as condições da formação docente continuada acerca da temática, no recorte histórico pós-implementação da Política Nacional de Educação Especial e na perspectiva inclusiva de 2008, têm influenciado a forma como os(as) professores(as) desenvolvem suas práticas. Portanto, a escuta dos(as) professores(as), sujeitos do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência matriculadas em contextos educacionais, é uma oportunidade importante para estabelecer uma relação com o que está delineado nos documentos legais e nas diretrizes nacionais para a área da educação especial, de modo a evidenciar possíveis contradições ou conformidades com o que se espera de uma escola inclusiva.

Diante do exposto, questiona-se: como o(a) professor(a) da escola comum pública desenvolve sua prática pedagógica em face da inclusão escolar das pessoas com deficiência?

Com a finalidade de refletir sobre essa questão, foi traçado o seguinte **objetivo geral**: analisar a prática pedagógica de professores(as) no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência em uma escola pública. Como **objetivos específicos**, destacam-se: (i) contextualizar o processo histórico relativo à educação especial no mundo e seus desdobramentos em políticas públicas implementadas no Brasil em âmbito nacional, regional e local; (ii) compreender como a prática pedagógica desenvolvida com pessoas com deficiência está estreitamente relacionada com o processo de formação inicial e continuada vivido pelos(as) professores(as); (iii) analisar as percepções dos(as) professores (as) sobre a temática em questão.

É importante ressaltar que os fundamentos da problemática anunciada estão alicerçados em autores como: Mantoan (2015) e Orrú (2021), para discutir inclusão escolar; Michels (2017), que contribui com estudos sobre a formação de professores para a educação especial; e Saviani (2014) e Vigotski (2010), para compreender algumas questões sobre prática pedagógica e desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência, dentre outros.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, propõe-se discutir questões relacionadas ao processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, sob a premissa da existência de uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito. Conforme Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo(a) pesquisador(a), uma vez que nessa modalidade a preocupação é com o fenômeno observado. O objetivo exploratório deste estudo foi contribuir para o enriquecimento das discussões a respeito das problemáticas da inclusão no ambiente escolar.

A prática pedagógica desenvolvida por professores(as) de uma escola comum pública da rede municipal de Goiânia foi o objeto de estudo, por meio da opção metodológica de pesquisa de campo realizada em quinze visitas à instituição em períodos intercalados, compreendidos entre os meses de maio e setembro de 2023. A pesquisa sobre trabalhos anteriores referentes à temática foi realizada em plataformas como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a BDTD, enquanto a pesquisa documental foi realizada em outras fontes, tais como documentos legais e ordenamentos oficiais em nível nacional e local. Outros dados foram colhidos por meio da análise de documentos legais e pedagógicos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), e mediante entrevistas semiestruturadas.

Entre os documentos escolhidos para pesquisa documental, podem ser destacados: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN n.º 9.394/1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica (2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Estaduais e Municipais para a Educação Especial e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, dentre outros.

Os procedimentos técnicos adotados tiveram como objetivo o levantamento de dados para compreender como os(as) professores(as) organizam o ensino e realizam a mediação de conceitos científicos no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Portanto, os recursos utilizados foram relevantes por disponibilizarem conteúdo original referente às percepções acerca da deficiência e da prática pedagógica.

Em razão de considerar a prática pedagógica dos(as) professores(as) como um fator de fundamental importância para o êxito no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, despontou o meu genuíno interesse de compreender essas questões presentes no “chão da escola”.

Esse interesse foi considerado na organização e execução das etapas de realização desta pesquisa, que está estruturada em três capítulos, acrescidos desta Introdução e das Considerações Finais. No Capítulo 1, denominado “Educação especial – Percurso histórico e desafios da transição da educação especial para uma perspectiva inclusiva”, são discutidos aspectos históricos relativos à educação especial no mundo e seus desdobramentos em políticas públicas implementadas no Brasil desde a fase de exclusão até a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008 e das diretrizes estadual e municipal dela derivadas, a fim de compreender como tem se efetivado a prática pedagógica desenvolvida dentro de uma escola da rede pública do município de Goiânia.

No Capítulo 2, intitulado “Formação docente e prática pedagógica – A interlocução necessária ao contexto da educação especial na perspectiva inclusiva”, é desenvolvida a discussão sobre como as práticas pedagógicas em sala de aula com pessoas com deficiência estão relacionadas com o processo de formação inicial e continuada vivido pelos(as) professores(as) e o quanto a compreensão por parte desses(as) de aspectos conceituais sobre aprendizagem e desenvolvimento, a partir da teoria histórico-cultural, são fundamentais para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No Capítulo 3, denominado “Prática Pedagógica Inclusiva – entre o proposto e o realizado em uma escola pública de Goiânia”, está descrito o delineamento metodológico detalhado da pesquisa. Também é feita a análise dos dados levantados, a partir da seleção de fragmentos das entrevistas realizadas com as professoras da escola sede da pesquisa, com o intuito de evidenciar as suas “percepções” sobre as categorias que emergiram dos dados.

Essas foram colocadas em articulação com as contribuições dos teóricos que orientam esta dissertação, para permitir as reflexões pretendidas e necessárias sobre a temática em questão.

Nesta pesquisa, considero como meta alcançável a inclusão escolar das pessoas com deficiência, contudo, ressalto a importância da organização do ensino e da prática pedagógica como meio de organizar, potencializar e interpretar as intenções de um projeto educativo, em uma perspectiva dialética e como apoio à prática docente e em um diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, a fim de atender às necessidades específicas daqueles que experimentam condições diversas de corporeidade. Espero evidenciar como a inclusão escolar vem sendo desenvolvida em uma escola pública de Goiânia, contribuindo assim para o avanço do conhecimento sobre o tema em foco.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Contextualizar o processo histórico da educação especial e analisar as práticas estabelecidas com as pessoas que vivenciam condições de deficiências são tarefas elementares para qualquer pesquisador(a) que deseje compreender os reflexos das recentes políticas públicas nas propostas pedagógicas implementadas em âmbito nacional e regional, decorrentes das mudanças vividas em diferentes recortes temporais.

Neste capítulo, propõe-se a discussão do percurso histórico relativo à educação especial no mundo e seus desdobramentos em políticas públicas implementadas no Brasil desde a fase de exclusão até a publicação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) e das diretrizes estadual e municipal dela derivados, a fim de compreender como essa perspectiva tem se efetivado na prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública do município de Goiânia.

A intenção é evidenciar como a percepção¹ de deficiência em diferentes períodos históricos guarda estreita relação com a base material vigente e influencia o modo com que cada sociedade lidou e tem lidado com as questões sociais, culturais e educacionais que envolvem as pessoas que experimentam diversas condições corporais, motoras, sensoriais e cognitivas. O texto pretende promover uma reflexão sobre os desdobramentos da PNEEPEI, que se constituiu em oportunidade de construção de políticas regionais e diretrizes locais que almejem a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas com a perspectiva inclusiva.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

A concepção da deficiência e o modo como cada sociedade lida com as questões relacionadas ao tema é atravessado pelas influências próprias do contexto histórico-cultural de cada recorte temporal. Assim, as práticas atuais com as pessoas com deficiência não podem ser compreendidas senão como resultado de um processo histórico.

Sasaki (1997) afirma que os fenômenos históricos não acontecem em uma linearidade de acontecimentos. Todavia, para que a característica processual das práticas desenvolvidas com pessoas com deficiência em cada período seja compreensível, o autor delimita a história da

¹ Nesta pesquisa, “percepção” é entendida como “[...] processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente” (Davidoff, 1983).

educação especial no Brasil e no mundo em quatro fases distintas: a de exclusão, a de segregação, a de integração e, na atualidade, a de inclusão.

Belther (2017) explica que ainda que não existam muitos registros ou vestígios sobre a vida das pessoas com deficiência no período compreendido entre a pré-História (período Paleolítico - 4 milhões a.C.) e a História Antiga (476 a.C.), é possível que essas pessoas não recebam qualquer tipo de atenção ou cuidado dentro de seu grupo social. Isso ocorria, conforme a autora, porque a sobrevivência estava diretamente dependente de aptidões sensoriais e motoras para o desenvolvimento das tarefas de caça e pesca.

De acordo com Belther (2017), nas civilizações da Grécia e da Roma Antiga, na Antiguidade Clássica, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram abandonadas à própria sorte ou sacrificadas por seus corpos não atenderem ao padrão estético vigente à época, que valorizava a beleza e a força física. Em Esparta, as crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas "sub-humanas" e, por isso, eram eliminadas ou abandonadas, enquanto em Atenas eram expostas como atração em praça pública. Tais condutas eram compreensíveis dentro daquele contexto histórico, em razão da valorização do "perfeito" e do "belo" naquela sociedade.

Em fase posterior, durante a Idade Média, com a ascensão do cristianismo e em razão da influência exacerbada da religião na vida dos indivíduos, o nascimento de uma criança com algum tipo de deficiência era considerado um castigo aos pais por práticas consideradas pecaminosas. As pessoas com "deformidades" eram associadas ao demônio, e, por isso, deveriam ser afastadas do convívio social e por vezes eram mortas nas fogueiras da Inquisição. Esse período é caracterizado pelas práticas de segregação.

Fernandes (2006) afirma que são dois os modos para explicar como a deficiência influenciou as práticas naquele período histórico: uma que interpretava a deficiência como um "castigo" e outra que conferia uma característica de divindade às pessoas com deficiência, que seriam, portanto, atribuídas de poderes sobrenaturais.

No século XIII, surgiu a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência intelectual: uma colônia agrícola na Bélgica, que possivelmente marcou o início da fase de atendimento segregado, ou fase de segregação. Durante esse período, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como dotadas de alma, mas "carentes" da expiação dos pecados, de modo que a religião assumiu um caráter redentor para os pecadores, e as práticas de sacrifício cederam lugar para outras de isolamento das demais pessoas da sociedade, na crença de que, "se todos são filhos de Deus", todos merecem cuidados. Era prática comum o acolhimento em conventos e igrejas, em troca de pequenos serviços que essas pessoas

realizariam. Dessa perspectiva segregatória, originaram-se as práticas assistencialistas e caridosas (Pessoti, 1984).

Para Belther (2017, p. 6), essas ações condiziam com a influência religiosa:

Importante destacar, porém, que, com o poder do clero, a filantropia e o assistencialismo ganharam força, já que tais atos levavam à salvação da alma. Nesse sentido, no início do século XVI surgem as primeiras iniciativas de proteção, que consistiram na abertura de asilos e abrigos para prestar assistências às pessoas com deficiência.

As práticas realizadas durante esse período coincidiam com a percepção de deficiência então vigente e ainda eram marcadamente excludentes.

Com o advento das revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, a religião começou a perder força e influência na sociedade, em consequência das profundas transformações introduzidas, por exemplo, pelo Renascimento Cultural e as então recentes produções científicas. As perspectivas humanistas passaram a prevalecer sobre a visão teocêntrica, e se refletiram em uma nova percepção de deficiência, notadamente influenciada pela ótica biomédica.

De acordo com Belther (2017), com a Revolução Francesa em 1789 – que decretou o fim dos privilégios da nobreza e foi desencadeada pela insatisfação do povo e da burguesia em ascensão com a extrema desigualdade social –, ocorreu não apenas o fim do absolutismo monárquico, mas também a extensão de direitos elementares a todas as pessoas. Na esteira desse movimento revolucionário, o acesso aos direitos fundamentais, tal como à educação, estendeu-se também às pessoas com deficiência. Porém, o acesso à educação formal não foi extensivo de forma igualitária a todas as pessoas.

As deficiências passaram a ser reconhecidas como decorrentes de causas naturais, e não mais como fenômenos espirituais. Esse quadro começou a mudar no fim do século XIX e início do século XX, quando se iniciou o período demarcado como científico, no qual são identificadas outras duas fases na educação especial: a segregação e a integração.

As pessoas com deficiência no Brasil tiveram disponíveis os primeiros serviços com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, no Rio de Janeiro, e poucos anos depois, em 1857, com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos nessa mesma cidade. Essas iniciativas representaram o início dos atendimentos oficiais às pessoas “excepcionais”, denominação utilizada naquele período (Pletsh, 2009).

Ainda durante o Segundo Império, foram registradas ações similares, por exemplo, a inauguração do Hospital Estadual de Salvador, voltado para a assistência de pessoas com

deficiência intelectual. Todavia, não há dados suficientes para identificá-lo como um atendimento de caráter educacional.

Durante essa fase caracterizada por uma escassa ou mesmo nenhuma política de Estado que orientasse a organização dessas instituições, a criação delas ficava a cargo de ações de filantropia. Mazzotta (2011, p. 27) explica:

[...] alguns brasileiros influenciados por experiências internacionais europeias e norte-americanas iniciaram ainda no século XIX a organização de atendimentos à pessoas com deficiência no país. Durante um século tais providências eram caracterizadas como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacionais das pessoas portadoras de deficiência.

Pode-se dizer que a partir desse período tímidas ações em prol das pessoas com deficiência começaram a ser propostas, porém, ainda com um caráter assistencialista. Mazzotta (2011) também afirma que o interesse social pelas questões referentes à educação de pessoas com deficiência começou a despontar no início do século XX, com a publicação de trabalhos científicos, como o livro *Infância retardatária*, de Norberto de Souza Pinto, em 1920.

A partir das décadas iniciais do século XX, conforme determinado no Art. 150, § único, alínea “e” da Constituição Federal de 1934, a matrícula em unidades escolares era limitada à capacidade didática do estabelecimento. Já a seleção deveria ser feita por meio de “provas de inteligência e aproveitamento” ou de processos objetivos apropriados à finalidade de cada curso. As denominadas “provas de inteligência” eram os testes adotados para “apontar” os sujeitos que poderiam ou não frequentar escolas ou instituições especializadas, e cujos níveis de inteligência eram medidos por meio de “escalas”, como explica Teixeira (2019, p. 7):

As escalas assumiam poder determinístico na sociedade, ou seja, além da classificação dos indivíduos (seja com ou sem deficiência) apresentavam a sua capacidade mental e intelectual com indicação de profissões – denominados por Binet e Simon (1907) de orientação profissional – e tratamento para os mensurados como estado inferior de inteligência.

O texto em destaque expõe a influência das escalas de avaliação no processo de rotulação e estigmatização ao indicar escolas e profissões apropriadas para cada indivíduo. Alegações como “tratamento para os mensurados com estado inferior de inteligência” ilustram a maneira como essas avaliações foram utilizadas para justificar a discriminação a que os indivíduos eram submetidos e os tratamentos diferenciados para cada um deles.

Ainda sobre essa questão, Bueno (1993, p. 27) informa que a tendência vigente naquele momento era a de homogeneização da organização dos agrupamentos:

A história nos mostra que a educação especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A educação especial nasceu voltada para a oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da educação especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social.

A partir da década de 1960, o ideário de universalização e democratização do acesso à escolarização materializou-se com a publicação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que visava atender à demanda de escolarização de pessoas que desejavam conseguir postos de trabalho abertos com o processo de ascensão da industrialização e da crescente urbanização em curso no país. Destaca-se o seguinte trecho da LDBN: “Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961).

Do ponto de vista histórico, esse documento despontou como o pioneiro na legislação específica para pessoas com deficiência. A previsão legal nessa lei não implicava na obrigatoriedade do poder público de criar instituições escolares voltadas ao ensino para esse público, contudo, garantia o apoio financeiro às iniciativas privadas, motivo pelo qual, em muitos casos, instituições de caráter filantrópico e assistencialista assumiram a tarefa.

Entre as instituições que ganharam destaque, estão o Instituto Pestalozzi de Canoas, Rio Grande do Sul, fundado em 1926 e que deu origem ao “movimento Pestalozziano”, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954 no Rio de Janeiro, e que iniciou o “movimento Apaeano”. As instituições educacionais que ofertavam serviços a esse público estavam em franca expansão naquele período e, assim como outras, desenvolviam suas ações em uma perspectiva alicerçada no modelo médico de compreensão da deficiência. Esse modelo estava fundado na ideia de que a deficiência é uma condição individual que pode ser diagnosticada e tratada por profissionais da saúde. Nessa visão, a pessoa com deficiência é considerada como alguém que precisa ser adaptado a um “tipo normal”.

O modelo médico teve origem na racionalidade científica da era moderna, em contraposição à visão espiritualista de outros períodos; contudo, superestimava a atuação de profissionais da área da saúde na tarefa de proporcionar o apoio necessário para que as

peças com deficiência pudessem participar das atividades sociais. Ao considerar os aspectos individuais, a reabilitação e a superação do déficit assumiam centralidade na relação com a pessoa com deficiência. Esse modelo “legitimou” a percepção de limitação da pessoa com deficiência e influenciou a organização dos serviços educacionais, como informa Teixeira (2019, p. 2014):

A partir do diagnóstico, as turmas eram organizadas conforme os níveis que os alunos alcançavam no teste. Aqueles classificados como anormais eram encaminhados, a depender do nível alcançado, para diferentes instituições ou serviços disponíveis. Em casos de deficiências intelectuais mais acentuadas, como os oligofrênicos, os testes eram aplicados em instituições manicomiais ou especializadas em doença mental.

A lógica concretizada por esse modelo de compreensão foi responsável pela conduta de marginalização social das pessoas com deficiência, o que resultou no capacitismo², percepção que trata esses indivíduos como não iguais, menos aptos ou não capazes para gerir suas próprias vidas.

O termo capacitismo deriva do conceito de *ableism*, que se refere ao preconceito e à discriminação contra pessoas com deficiência e que está relacionado à ideia de que as pessoas com deficiência são menos “valiosas” do que as pessoas sem deficiência (Heir, 2002).

Crenças profundamente enraizadas sobre a saúde, a produtividade, a beleza e o valor da vida humana, perpetuadas pela mídia pública e privada combinam-se para criar muitas vezes um ambiente hostil aqueles cujas capacidades físicas, sensoriais e cognitivas não se enquadram ao que é definido como aceitável (Heir, 2002, p. 3.)

A prática de institucionalização foi decorrente dessa percepção de que as pessoas com deficiência precisavam de um local para “correção” dos desvios e de “preparação” para a vida social, como explica Bueno (1993 p. 123-124):

[..] analisam as possibilidades dos excepcionais somente pelas vias de suas dificuldades específicas; por fim a Educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela as determinantes sócioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para legitimação de sua segregação.

² Na língua inglesa, as palavras *ableism* e *disablism* surgiram há muitas décadas, no tempo em que as terminologias designavam pessoas com deficiência como “os deficientes”. As palavras *ableism* e *disablism* foram construídas com os seguintes componentes: *able* (o capaz) ou *disabled* (o incapaz) e o sufixo *ism* (doutrina, sistema, teoria, tendência, corrente etc., com sentido pejorativo). Portanto, a tradução dessas duas palavras para a língua portuguesa deveria seguir as terminologias da época, resultando em: *ableism* = capacitismo; *disablism* = deficientismo (Mello, 2014, p. 53).

Tal perspectiva paradigmática influenciou e ainda permeia práticas institucionalizantes das pessoas com deficiência e confirma a compreensão de que o déficit cognitivo, sensorial ou motor experimentado pelo sujeito é algo a ser superado por meio de serviços de reabilitação.

Dados do Censo Escolar de 2010 mostram que o número total de matrículas na educação especial era de 702.603, das quais 218.271 foram feitas em escolas especializadas exclusivas e/ou classes especiais (Brasil, 2011). Levantamento realizado em 2023 pela Secretaria Municipal de Goiânia (SME) confirmou que a escolarização em instituições especializadas atualmente ainda é uma realidade para muitos estudantes com deficiência, mesmo depois de quinze anos de implementação e vigência de uma política pública com base inclusivista. É o que demonstra a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Estudantes com NEE matriculados em escolas especializadas em 2023

Nº de estudantes matriculados na RME de Goiânia	Nº de estudantes matriculados em Escolas Especializadas em Goiânia		
	APAE	PESTALOZZI	CORAE
11.089	125	91	83

Fonte: Sistema Eletrônico SISGE (Sistema de Gestão Educacional) (Goiânia, 2023).

Na década de 1970, teve início uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integradora, levada a efeito pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência e seus aliados. A luta era por uma educação mais acessível a todos, marcada pela tentativa de inserção dessas pessoas em escolas regulares, e não nas denominadas “classes especiais”, formadas exclusivamente por estudantes com deficiência.

Se até a primeira década do século XX a deficiência era vista como um problema do indivíduo, exigindo que ele se adaptasse à sociedade ou se submetesse à reabilitação ou cura imposta pelos profissionais, nessa nova fase a proposta passou a ser a de investir na possibilidade de essas pessoas aprenderem a acompanhar o currículo regular, utilizando os métodos pedagógicos utilizados com os demais estudantes. Essa seria uma forma de a comunidade escolar “aceitar” que indivíduos com deficiência poderiam aprender por meio de estratégias semelhantes, utilizando os mesmos materiais pedagógicos. A esse respeito, Selau (2010, p. 23) pontua:

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. Isto se deu principalmente a partir do final de 1950, sendo que este movimento começou a tentar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho e o lazer, tentando fazer com que tivessem uma vida “mais normal possível”.

É possível afirmar que essa transição enfrentou muitas resistências, e um dos principais desafios estava relacionado à falta de preparo das escolas regulares e dos(as) professores(as) para lidar com a diversidade e as necessidades específicas das pessoas com deficiência. Por vezes, a integração foi feita de forma inadequada e insuficiente, sem as ações necessárias para a garantia da igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Além disso, a transição para a fase de integração desnudou a persistência de preconceitos e estigmas em relação às pessoas com deficiência, que eram vistas como um fardo ou uma ameaça para a escola.

Há nessa integração um aspecto político que merece ser discutido: o de que não foi exigida nenhuma modificação da sociedade, que passou então a aceitar portadores de deficiência (termo utilizado no período) em todos os lugares, dentre eles, a escola. Todavia, essa integração veio acompanhada de um senão: que as pessoas com deficiência se adaptassem aos modelos vigentes, isto é, a ênfase estava na lógica da “superação” e na busca por padrões de conformidade, ainda por meio de reabilitação, para atender às suas especificidades. Para Ferreira e Guimarães (2009), a ideia em curso não era a de transformar os aspectos biológicos desviantes, e sim a de “oferecer-lhes [às pessoas com deficiência] os serviços e as condições necessárias para que possam desenvolver, segundo uma perspectiva denominada ‘normalização’”.

Essa percepção que passou a *sulear*³ o atendimento das pessoas com deficiência surgiu no sistema escolar público estadunidense e tinha em vista colocar o indivíduo no “controle” de sua vida em seus vários níveis, aspectos e demandas. Foi definido como o processo pelo qual se tentava superar a inadaptação a um sistema escolar o mais próximo possível do sistema estabelecido para crianças “ditas normais”. Contudo, Sasaki (1998, p. 36) afirma que esse ideário não se concretizou de fato, uma vez que “[...] só se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como essa se apresentavam, portanto, sem modificações no sistema”.

Na fase histórica de integração, um novo modelo de compreensão de deficiência assumiu relevância: o modelo social de deficiência, caracterizado pela busca da transformação do meio social para que as pessoas com deficiência pudessem exercer seus direitos como cidadãos de forma plena e autônoma. Essa política incluiu a eliminação de barreiras físicas, a promoção da acessibilidade, o combate à discriminação e o reconhecimento da diversidade humana como uma riqueza para a sociedade. Nessa perspectiva, a deficiência não é vista como uma característica individual que precisava ser tratada ou curada, e sim como uma parte natural da diversidade humana, que deveria ser valorizada e respeitada.

³ Sulear é termo equivalente a nortear, mas em uma perspectiva decolonial.

É relevante ressaltar que o modelo social de deficiência não nega as necessidades de apoio e assistência que as pessoas com deficiência possam ter em determinadas situações, mas coloca essas necessidades em um contexto social mais amplo, que busca a inclusão e a participação plena de todas as pessoas na sociedade. Carvalho (2012, p. 26) esclarece que “[...] no modelo social, a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive”. Em síntese, o modelo social de deficiência representou uma mudança paradigmática na forma como a sociedade lidava com a deficiência, buscando avançar na superação da visão patologizante e medicalizada para abraçar a diversidade humana e promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua condição física, sensorial ou intelectual.

A partir da década de 1980, teve início um movimento mundial em defesa da inclusão, que passou a ser vista como uma alternativa mais justa e democrática de atendimento às pessoas com deficiência. Em 1988, após um extenso período em que o país sofreu sob o regime ditatorial, e como resultado de muita luta e resistência popular, foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, marco da redemocratização, que estabelece em seu Art. 5º que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Reafirma também o Art. 5º que todas as pessoas, sem ou com deficiência, têm o pleno direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, com acesso a todas as etapas e níveis educacionais, cabendo ao poder público encontrar formas e meios para alcançar tais perspectivas.

Na Carta Magna de 1988, foi dedicada uma seção específica para a tratar dos direitos e deveres do Estado brasileiro quanto à garantia de educação para todos.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

No Art. 208 do mesmo documento, um inciso garante que é dever do Estado oferecer o “atendimento especializado para portadores de deficiência”, preferencialmente na rede comum de ensino. Desse modo, fica explícito o compromisso com a defesa do direito à educação extensivo a esse público.

Em 1990 foi realizada em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve por objetivo estabelecer um compromisso internacional para a expansão

da educação básica e para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação em todo o mundo. O legado do referido documento pode ser sintetizado no trecho a seguir:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulta – tem o direito humano fundamental à educação, sem discriminação de qualquer tipo, tal como previsto pelos instrumentos de direitos humanos relevantes. [...]. A educação é um direito humano fundamental e essencial, e o acesso a ela deve ser garantido a todas as pessoas, sem discriminação alguma. A educação básica é um elemento essencial para enfrentar a pobreza e as desigualdades, bem como para alcançar o desenvolvimento humano sustentável. É um direito e, portanto, uma responsabilidade dos governos garantir a educação básica para todos, especialmente para as crianças, de maneira a reduzir as disparidades sociais e econômicas e garantir que todos os membros da sociedade possam participar plenamente na vida nacional e internacional (Unesco, 1990).

Ainda que os objetivos não tenham sido completamente alcançados, a conferência representou um importante ponto de virada na história da educação global, por promover um maior reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento humano, a redução da pobreza e a cooperação internacional em direção a esse objetivo.

Em atenção a essa orientação, a Conferência Mundial de Educação Especial, com o tema “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais”, resultou na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Belther (2017) pontua que a relevância desse documento influenciou a elaboração de políticas públicas na área da educação especial nas últimas décadas no Brasil e no mundo. A autora destaca que o documento abrangeu três importantes eixos: 1. Reforço do direito de todas as pessoas à educação; 2. Reafirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos; 3. Defesa da garantia de direitos a todos, independentemente das diferenças individuais.

O texto é considerado um importante marco na luta por uma educação de qualidade para todos, uma vez que explicita a necessidade de comprometimento dos Estados com investimentos em seus sistemas educacionais, ao proclamar:

Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. As escolas regulares, com essa orientação integradora, representam os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade integradora e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (Unesco, 1994).

Questões tratadas no excerto acima foram alicerce para os desdobramentos seguintes que culminaram em inserções específicas significativas em alguns documentos importantes, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), que dedicou o Capítulo V para expor as garantias e deveres referentes à educação especial. No Art. 58, a LDBEN define a educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

A norma referida estabeleceu o conceito e o papel da educação especial no sistema educacional brasileiro e a definiu como uma modalidade de educação escolar que deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, em escolas comuns. Portanto, a partir daquela data, o atendimento às pessoas com deficiência deveria ser priorizado em escolas regulares, com o suporte de serviços de apoio especializado quando necessário, o que de certo modo contribuiu para o reforço da ideia de que há tipos “distintos” de sujeitos aptos a ingressarem no sistema de ensino regular.

Em 1999, o Decreto n.º 3.298, que regulamentou a Lei n.º 7.853/1989, contemplou questões tratadas no documento de Salamanca e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD). Tal medida confirmou a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a sua atuação complementar no ensino regular, assim especificado: “Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1999, p. 1).

Estudos históricos indicam que as políticas nacionais relativas à educação especial se estabeleceram de forma gradativa ao longo do tempo e que as sociedades têm se relacionado de maneira diferente com as pessoas com deficiência, ou seja, conforme cada período histórico foram implementadas práticas e concepções diferentes sobre o tema. Em razão da perspectiva inclusiva emergente nas décadas finais do século passado, novas formas de relacionamento com esse público e de ofertar-lhe serviços ganharam espaço no cenário educacional brasileiro. Contudo, de todo o exposto até aqui, é possível constatar que as mudanças discursivas ao longo da história, no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, se devem às condições de possibilidade de cada época, que são legitimadas por saberes cujos princípios guardam íntima relação com a ideia de “privilegiado”.

A transição da fase de integração para a de inclusão é resultado de um processo histórico que envolveu mudanças significativas na forma como a sociedade entendia e lidava com a deficiência. Se na era da integração das pessoas com deficiência na sociedade, o mote era a remoção de barreiras físicas e a adaptação do ambiente para torná-lo acessível, na fase de inclusão, o foco passou a ser a mudança na sociedade como um todo, com a eliminação das barreiras sociais, culturais e políticas que impediam a participação plena das pessoas com deficiência na vida social.

A inclusão envolve uma mudança de atitude em relação à diversidade. Significa reconhecer e valorizar a diversidade como algo natural e enriquecedor para a vida social, cultural e política de uma sociedade. Isso exige a eliminação de barreiras, preconceitos e discriminações, bem como o respeito às diferenças e a promoção do acesso a oportunidades iguais para todas as pessoas (Brasil, 2008b, p. 24).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orientaram que os sistemas de ensino deveriam se reestruturar para garantir o acesso aos conteúdos básicos a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente estudantes com altas habilidades, precocidade, superdotação; com condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; e portadores de deficiências. Ou seja, teriam direito à integração escolar os estudantes que apresentassem significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultassem em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas.

Os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, responsabilizando-se pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento das instituições que venham a realizar esse atendimento, observados os princípios da educação inclusiva (Brasil, 2001a, p. 12).

Essas diretrizes constituíram um terreno fértil para a elaboração futura de uma política nacional alicerçada nos princípios da perspectiva inclusiva ao orientar a efetivação do direito público subjetivo à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 e que deve ser assegurado pela sociedade e pelas autoridades brasileiras.

Nessa direção, o texto constitucional propôs a preservação da dignidade humana como princípio fundamental e destacou que a busca da identidade de cada indivíduo é essencial para a construção de sua personalidade e para a verdadeira inclusão na sociedade, baseada em

valores de respeito mútuo, igualdade e solidariedade. Além disso, reconheceu a necessidade de oferecer condições diferenciadas no processo educacional para atender às singularidades de cada estudante; defendeu a ideia de que o acesso ao currículo escolar deve ser garantido a todos, independentemente de suas diferenças; e estabeleceu que a forma de acesso poderia variar de acordo com as necessidades individuais.

A perspectiva inclusiva foi oficialmente estabelecida no Brasil em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que determinou as diretrizes para a educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa política substituiu a perspectiva integracionista que predominava na educação especial do país até então, e propôs uma mudança para um modelo educacional mais inclusivo e participativo, que valorizasse a diversidade e promovesse a igualdade de oportunidades. Essa política foi regulamentada pelo Decreto n.º 6.571/2008, substituído posteriormente pelo Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2008, 2011).

O Decreto n.º 6.571/2008 estabeleceu diretrizes e orientações para a promoção da inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visou garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no contexto da educação inclusiva, buscando a superação de práticas segregadoras e promovendo a igualdade de oportunidades educacionais. A PNEEPEI teve como objetivo:

- [garantir] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:
 - transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - atendimento educacional especializado;
 - continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - participação da família e da comunidade;
 - acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 - articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
 (Brasil, 2008a).

É elementar que uma escola inclusiva seja capaz de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, sem exceção, promovendo o respeito às diferenças individuais e a igualdade de oportunidades para todos. Essa perspectiva parte do princípio de que a diversidade humana deve ser valorizada e respeitada, e que a escola tem o papel fundamental de promover a inclusão social.

Nessa mesma linha de pensamento, Mantoan (2015) afirma que a inclusão escolar se contrapõe à exclusão escolar e se pauta na capacidade de entender e reconhecer o outro em suas especificidades, além de oportunizar aos estudantes a experiência de conviverem e compartilharem com pessoas diferentes.

No âmbito pedagógico, a perspectiva inclusiva remete ao pensar sobre as questões do acesso e da qualidade na educação, adequando os sistemas de ensino para uma nova organização dos espaços educacionais, a partir de uma visão abrangente do currículo, com vistas à eliminação das barreiras atitudinais, arquitetônicas ou pedagógicas que dificultem ou impeçam a participação e a aprendizagem de todos na escola.

É o que destaca Sasaki (2006, p. 8):

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os estudantes independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Ainda nessa direção, Mantoan (2015) pontua que a inclusão escolar se contrapõe à exclusão escolar e exige uma mudança do paradigma escolar de uma proposta integradora para outra inclusiva. As escolas que se pretendam inclusivas devem atender a todos os estudantes, sem excluir ou discriminar. Conforme esse raciocínio, a educação inclusiva propõe atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer estudante no sistema educacional e assegurar àqueles que apresentem alguma deficiência os mesmos direitos que os demais, ou seja, que todos, sem exceção, participem plenamente da vida acadêmica e social da comunidade escolar.

Tendo em vista que uma escola inclusiva é aquela que considera a singularidade do sujeito no exercício de sua prática, a teoria histórico-cultural da aprendizagem é o amparo desta pesquisa para a compreensão de uma prática pedagógica não excludente. Nessa perspectiva, o bom ensino é aquele organizado para antecipar o desenvolvimento do estudante mediante estratégias desafiadoras. Para tanto, uma escola inclusiva adota uma prática pedagógica reflexiva, por meio da construção de um currículo que promova a compreensão da diversidade. Contudo, no contexto educacional atual, são recorrentes os relatos de práticas homogeneizantes que não consideram as diferenças, como aponta Orrú (2021, p. 40):

Pela diferença homogeneízam o processo de aprendizagem de todos os alunos por meio de práticas pedagógicas dominantes, tradicionais, impositivas que tratam todos de forma geral. Em outras palavras, as políticas vigentes acabam por sempre reproduzir e perpetuar uma escola que produz diferenças, o que é bem ao contrário de se constituir nas diferenças os que se diferenciam em sua multiplicidade por meio da enunciação do (s) outro (s).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB n.º 04, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. O objetivo foi o de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, ratificando essa perspectiva no território nacional, o que demanda a abordagem privilegiada dessa temática na próxima subseção.

1.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS

A implementação de políticas de educação especial em âmbito nacional e regional é determinada pelas circunstâncias “forjadas” na atuação de diferentes atores, tais como o Ministério da Educação, o Ministério Público Federal, as instituições especializadas, os pesquisadores do campo da educação especial e os grupos de pessoas com deficiência e seus familiares.

A inauguração do Instituto Pestalozzi de Goiânia em 1955, durante o período de vigência da perspectiva segregatória orientadora das políticas de educação especial no país, representou o marco inicial de atendimento sistematizado a pessoas com deficiência em Goiás. A instituição, criada pela Secretaria Estadual de Educação em razão da “pressão” social para um local que atendesse a esse público, está em funcionamento com o nome de Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi. Atualmente oferta escolarização especial em caráter substitutivo do ensino comum e atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Durante décadas, a entidade foi considerada como referência estadual na área educacional para esse público.

Anos depois, em 1973 e sob a égide da perspectiva integradora no Brasil, foi criada a Seção de Educação Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo e, em seguida, ao Departamento de Ensino de 1º Grau, órgão pertencente à Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Essa seção mudou posteriormente de denominação, passando a ser chamada Divisão de Ensino Especial, cuja atribuição era articular as ações e implementar as políticas públicas relacionadas ao atendimento escolar das pessoas com deficiência, além de regular e

acompanhar o funcionamento dos estabelecimentos de educação especial integrantes do sistema educacional de Goiás.

Conforme destaca Almeida (2003), em 1982 a Secretaria Estadual de Educação criou a Unidade de Educação Especial (UEE), órgão responsável por coordenar o processo de ampliação de classes especiais dentro de escolas de ensino regular (públicas e privadas) e de formação de profissionais docentes e técnicos da pasta para o atendimento de pessoas com deficiência. Suas ações foram pautadas pelos seguintes princípios e conceitos:

Integração – caracterizada como um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes setores da sociedade, para o estabelecimento de condições que possibilitassem às pessoas com necessidades educativas especiais tornarem-se integrantes da comunidade.

Normalização – visando a proporcionar às pessoas com necessidades educativas especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais que têm as outras pessoas, para que pudessem desenvolver suas potencialidades ao máximo.

Individualização – valorização das diferenças individuais, dando-se às pessoas com necessidades educativas especiais o que elas precisassem para o seu desenvolvimento pleno e levando-se em conta as potencialidades de cada um.

Interiorização – expansão do atendimento ao interior do Estado, às periferias urbanas e zonas rurais, onde, enfim, existisse clientela, estimulando a implantação de novos serviços e valorizando as iniciativas comunitárias que surgissem (Almeida, 2003, p. 20-21).

Com a publicação da Lei Estadual n.º 10.160/1987, a UEE assumiu destaque no organograma da Secretaria Estadual de Educação, sendo alçada à Superintendência Estadual de Educação Especial (SUPEE). Ao órgão coube a tarefa de implementar a proposta inclusivista em solo goiano, conforme apontou a busca em registros oficiais nacionais e estaduais. Em 9 de outubro de 1999, foi então lançado o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDPI).

O PEEDPI teve por objetivo geral

[...] implementar uma política pública de âmbito estadual na área da educação especial a partir da reestruturação física, mas prioritariamente das políticas pedagógicas e educacionais, além de fomentar e promover formação continuada de profissionais para o atendimento das pessoas com deficiência (Goiás, 1999, p. 15).

O programa elaborado pela SUPEE teve como base a legislação internacional e nacional sobre o tema, e propôs uma extensa modificação nas políticas educacionais goianas, conforme destacado no texto a seguir.

Reconhecendo a necessidade de mudança na filosofia do sistema estadual de educação, reafirmando a necessidade de que haja um espaço aberto e inclusivo para todos os estudantes, independentes de suas necessidades específicas, a SUEE/SEE aponta para a revisão dos paradigmas que regiam o sistema educacional de Goiás ao longo da história. Por força dessa tendência [inclusiva] foram reformuladas propostas,

mudados paradigmas e revistos princípios, no momento histórico em que nosso governo e a sociedade assumem juntos o compromisso nacional de “assegurar a todos, sem discriminação, com ética e equidade, uma educação básica de qualidade”. Isto também significa colocarmos em prática uma política de respeito às diferenças individuais, garantindo a todos as mesmas condições de participação e contribuição de suas eficiências na construção social do saber, independentemente de suas diferenças (Goiás, 1999, p. 7-8).

Essa fase inicial de implementação do PEEDPI foi planejada estrategicamente em etapas interligadas e sucessivas e durou quatro anos, compreendidos entre o fim de 1999 e o fim de 2002.

A primeira delas foi destinada à conscientização dos gestores da Secretaria de Educação acerca das bases de sustentação epistemológica da proposta e o remanejamento em larga escala de estudantes oriundos das escolas especiais para escolas regulares, com vistas a garantir a permanência nesse espaço e a aprendizagem de todos, considerando suas especificidades.

A etapa seguinte foi destinada à formação de profissionais para o atendimento educacional na perspectiva inclusiva. Durante essa fase, foi realizada a primeira capacitação dos agentes multiplicadores, que consistiu na oferta de dois módulos de curso com a temática “Educação Inclusiva”, com carga horária de 40 horas cada, destinada a profissionais oriundos das 37 regionais (subsecretarias) em que era dividida a Secretaria Estadual de Educação àquela época. Na prática, cada regional (subsecretaria) encaminhou para cursar os módulos dois ou três profissionais com perfis para atuarem como formadores de outros(as) docentes, replicando-os em suas cidades de origem. Configurava-se, assim, uma extensa formação em rede, com o intuito de fornecer conhecimento e “ferramentas” necessárias para uma nova prática inclusiva.

Outra ação formativa dessa segunda etapa de capacitação profissional consistiu nos denominados laboratórios itinerantes, compostos por equipes de profissionais da SUPEE. A equipe deslocava-se pelas regionais a fim de analisar os “entraves” para a implementação do PEEDPI naquela localidade e propor soluções emergenciais para os possíveis problemas.

A terceira etapa da fase inicial de implementação do programa consistiu na adequação da estrutura física para a acessibilidade arquitetônica das instituições escolares pioneiras na recepção dos estudantes com deficiência. Paralelamente houve a criação de “bancos de dados” de registros em textos e vídeos de experiências exitosas em escolas que foram denominadas “inclusivas de referência”, com vistas a estimular práticas semelhantes e avaliação do processo como um todo.

Em 2003, o PEEDPI foi reformulado como Plano Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), com a posse de um novo governo estadual, que também reorganizou a SUPEE, passando a denominá-la Superintendência de Educação Especial (SUEE), em um novo organograma estrutural. O novo plano assentava-se prioritariamente no trabalho da Rede Estadual de Apoio à Inclusão, da qual fazia parte, entre outros profissionais, a Equipe Multiprofissional de Apoio à Inclusão, que tinha como ação primordial realizar um trabalho interdisciplinar e itinerante nas unidades escolares. Tais equipes, presentes em todas as regionais do estado, eram compostas – quando em sua completude, em razão de algumas regionais não disporem de alguns profissionais – por assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos, e estavam encarregadas do desenvolvimento de ações que viabilizassem a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Conforme o exposto no documento norteador para as ações em Goiás em 2003, o objetivo do PEEDI era instituir Escolas Inclusivas de Referência, entre outras nove ações também consideradas prioritárias para a implementação da educação inclusiva no estado. Em seu texto, foi explicitada a preocupação com a ressignificação das práticas pedagógicas a partir da capacitação dos profissionais lotados nas unidades escolares envolvidas no processo para o uso de metodologias diferenciadas.

Além do conhecimento e domínio das metodologias pedagógicas gerais, o professor deverá também conhecer e dominar as metodologias e recursos especiais. Estes são conhecimentos gerais e específicos a serem ministrados a todos os profissionais da escola objetivando facilitar a interação professor/aluno e possibilitando o estímulo das inteligências múltiplas e das características da diversidade. Os professores das escolas inclusivas necessitam estabelecer um bom nível de interação com seus estudantes, bem como incentivar entre os mesmos o desenvolvimento de habilidades para os relacionamentos interpessoais; precisam ter planos para cada contingência de sua classe; precisam modificar as atividades em que um determinado aluno participa ou a maneira como ele atinge os objetivos, pois não se pode esperar que um conjunto de objetivos padronizados possa satisfazer a capacidade de aprendizagem singular de cada aluno nas classes inclusivas (Goiás, 2003, p. 14).

Entende-se que, desde aquele período e ainda na atualidade, a formação dos profissionais para o uso de metodologias e recursos especiais é relevante para o desenvolvimento de ações inclusivas por meio da estimulação das múltiplas inteligências e do respeito à diversidade.

O professor de uma turma com estudantes que apresentem diferentes formas de aprender precisaria organizar estratégias e planos de ensino que contemplassem diferentes formas de ensinar. Assim, em 2004, a partir do delineamento das atribuições dos profissionais envolvidos com a efetivação do PEEDI, a Secretaria de Educação formulou as Orientações Gerais para a

Organização da Rede Estadual Educacional de Goiás, a fim de estabelecer as atribuições técnicas de cada profissional dentro do espaço escolar. A análise do documento referente a essa organização explicita a ênfase dada à atuação dos profissionais da área administrativa para a gestão da escola e do professor para a sustentação do trabalho pedagógico.

Em dezembro de 2006, o Conselho Estadual de Educação (CEE) estabeleceu normas e parâmetros para a educação inclusiva e a educação especial no sistema educativo de Goiás, por meio da Resolução n.º 07, de 15 de dezembro, ao definir:

[...] a educação inclusiva é o processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência, o sucesso e a terminalidade de todos os estudantes na rede de ensino, especialmente àqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

§ 1º As escolas devem incluir todas as pessoas independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, econômicas, culturais ou outras e, ainda, as pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, em situação de risco e de rua, que trabalhem, de origem remota ou de população nômade, pessoas pertencentes a minorias lingüísticas, étnico-raciais ou culturais, e pessoas empobrecidas, discriminadas ou marginalizadas.

§ 2º A inclusão escolar é um direito humano fundamental, que tem por objetivo mobilizar esforços financeiros, administrativos, educacionais e pedagógicos para capacitar todas as escolas ao atendimento de seus estudantes em sua comunidade, especialmente, os excluídos das oportunidades educacionais.

§ 3º A educação especial se insere no âmbito da educação inclusiva. A educação inclusiva reflete então um conjunto de ações e medidas necessárias para que haja a igualdade de direitos de todos os estudantes nos sistemas educacionais (Goiás, 2006).

As atividades relacionadas ao ensino especial passaram a ser responsabilidade da Superintendência de Educação Básica a partir de 2008, como resultado de uma reforma administrativa promovida pelo Governo do Estado de Goiás e que teve como objetivo definir a estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação. Foi então criada no organograma dessa pasta a Coordenação de Ensino Especial (CAEE), órgão responsável pelos programas, pesquisas, projetos, ações e atividades relacionadas à diversidade e inclusão na rede estadual de ensino.

A atuação dos CAEE ocorreu em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da regulamentação das ações dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Goiás, que passaram a oferecer recursos e serviços de complementação e suplementação aos estudantes com deficiência, a fim de promover a inclusão educacional.

Em 2009, a Secretaria Estadual de Educação lançou as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, com o objetivo de otimizar a organização e o funcionamento das instituições de ensino estadual, mediante orientações aos gestores das escolas e o detalhamento dos projetos em desenvolvimento. Na parte referente à área da educação especial, as diretrizes especificaram os serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados no sistema de ensino regular do estado de Goiás e ratificou o que estava disposto na Resolução n.º 07/2006 do CEE:

A Coordenação de Ensino Especial, por meio do Programa de Educação para a Diversidade, numa perspectiva inclusiva, objetiva coordenar o trabalho com os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, da rede regular pública estadual de ensino e das escolas especiais, de acordo com a Resolução CEE n.º 7, de 15 de dezembro de 2006, que estabelece a educação especial como uma das modalidades da Educação Nacional que perpassam o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem aos estudantes com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã (Goiás, 2009, p. 57).

É possível constatar que a legislação educacional em Goiás objetivou o progresso em direção a uma educação inclusiva e igualitária e foi incisiva quanto aos recursos e serviços necessários para o atendimento de todos os estudantes nas classes de ensino comum, demonstrando um movimento em prol da superação do modelo excludente de escolas especializadas.

Contudo, é válido ressaltar que, embora as diretrizes tenham sido explícitas quanto à defesa da inclusão, depois de mais de duas décadas ainda persistem em Goiás inúmeros desafios a serem enfrentados para a plena efetivação da perspectiva inclusiva no sistema educacional. A implementação efetiva das políticas inclusivas requer investimentos contínuos e revisão constante das práticas pedagógicas alicerçadas em uma formação continuada, conforme previsto nas orientações para o sistema educacional de Goiás desde 2009.

A formação de professores para a educação especial em nível superior dar-se-á: em cursos de licenciatura em Educação especial; em curso de pós-graduação, específico para educação especial; em programas especiais de complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente. A formação de professores das classes regulares para a educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado pode ser feita de forma continuada, integrada e concomitante com o trabalho docente (Goiás, 2009, p. 124).

Diante do exposto, o esperado era que as medidas fossem efetivamente implementadas e acompanhadas de investimentos e formação continuada dos profissionais docentes, para

alavancar uma transformação significativa na educação, pautada no respeito às diferenças e na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva.

1.3 PROPOSTAS E AÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS EXCLUDENTES EM GOIÂNIA – A TRANSIÇÃO PARA A PERSPECTIVA INCLUSIVA

A transformação das práticas excludentes de educação especial em práticas inclusivas só será possível mediante a implementação contínua de ações relacionadas com a formação de professores(as) e à reformulação das políticas municipais para as pessoas com deficiência.

Para compreender a proposta em vigor de educação especial na perspectiva inclusiva em Goiânia, é importante lembrar aquelas que a antecederam. As ações específicas da educação especial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia foram iniciadas com a criação do Projeto Apoio Pedagógico Específico ainda na primeira metade da década de 1990. Esse projeto foi financiado pelo MEC, com o objetivo de minimizar o alto índice de distorção entre idade e série dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, sem deficiência ou condutas típicas matriculados na rede de ensino, a fim de evitar o encaminhamento para as escolas especiais. Contudo, nesse período, os estudantes com deficiência eram invariavelmente encaminhados a instituições como o Centro de Orientação e Atendimento ao Encefalopata (CORAE), Unidade Pirilampo, Associação de Serviço à Criança Especial de Goiânia (Ascep), Associação Pestalozzi de Goiânia e APAE, todas conveniadas com a SME (Goiânia, 2020).

Na segunda metade da década de 1990, o Decreto n.º 3.014/1996 criou o Setor de Ensino Especial na SME, que incluía as seguintes atribuições: encaminhamento de estudantes às escolas especiais, acompanhamento e avaliação desses atendimentos, promoção de capacitação e aperfeiçoamento profissional para atuação específica na área da educação especial e nas escolas de ensino regular que apresentassem matrícula de estudantes com severas dificuldades de aprendizagem. Esse documento permitiu também a criação do setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, sob a coordenação da professora Dulce Barros, profissional da pasta naquele período.

Em 2001, teve início na SME a implementação da proposta dos três Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que organizavam o ensino regular. Essa perspectiva de formação humana possibilitou uma expansão do debate acerca dos diferentes ritmos de aquisição das habilidades e aprendizagens de todos os estudantes (Goiânia, 2001). Posteriormente, em 2006, a SME criou os Centros Municipais de Apoio à Inclusão Maria

Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado, que foram regulamentados pela Lei Municipal n.º 8.803/2009 (Goiânia, 2009). Entre os objetivos iniciais dessas instituições educacionais, estava a oferta de atendimento especializado para os estudantes com dificuldades de aprendizagem e orientações às instituições de ensino regular com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente à implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008a), a SME passou a implantar salas de recursos multifuncionais (SRM), conforme a regulamentação das Diretrizes Organizacionais da pasta, que definiu critérios para a modulação de profissionais desses espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2012, a SME propôs ações articuladas e intersetoriais com a criação da “Rede de Inclusão”, que buscou redimensionar a oferta de serviços na área da educação especial na perspectiva inclusiva para os estudantes com algum tipo de necessidade educacional específica (NEE⁴) matriculados nas escolas, conforme consta na proposta da SME:

Compunha a Rede de Inclusão as duas unidades de Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI) e as Instituições Conveniadas com a SME: APAE, ASCEP, CEAD, CEBRAV, CORAE e PESTALOZZI, bem como os Profissionais da Educação, com especialização em Psicopedagogia Institucional, modulados nas Unidades Regionais de Educação. Com a finalidade de coordenar as ações inclusivas voltadas ao público da Educação especial, foi criado, em 2012, pelos Centros Municipais Apoio à Inclusão, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), com o objetivo de organizar as ações e serviços no âmbito da educação especial: Profissional Cuidador; Professor Intérprete de Libras; Atendimento Educacional Especializado: Salas de Recursos Multifuncionais e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE); Carteiras e Cadeiras Adaptadas; os profissionais da Educação com especialização em Psicopedagogia Institucional modulados nas Unidades Regionais de Educação e a organização da formação referente às temáticas (Goiânia, 2020, p. 17).

Na sequência de ações para a efetivação da proposta de educação especial na perspectiva inclusiva, a SME criou em 2014 a Coordenação de Inclusão, Diversidade e Cidadania (CIDC), que tinha como atribuição a promoção e articulação de ações em rede nessa área. Os serviços oferecidos pelos Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAIs) representavam, nesse contexto, a principal ação da SME voltada ao desenvolvimento das pessoas com NEE.

Durante a reorganização administrativa do Governo Municipal, em 3 de junho de 2015 foi criada, por meio da Lei Municipal n.º 2.766, a Gerência de Inclusão, Diversidade e

⁴ Denominação adotada pela pasta para designar os indivíduos pertencentes ao grupo composto por pessoas com deficiência, transtornos específicos de aprendizagem ou qualquer outra alteração de desenvolvimento que comprometesse a aprendizagem escolar ou o desenvolvimento global. Esse termo advém da Declaração de Salamanca e foi absorvido pelo Decreto n.º 3.298/1999.

Cidadania (GERINC), subordinada à Diretoria Pedagógica (DIRPED) da SME. Entre as atribuições da recém-criada gerência, estão incluídas a implementação, assessoria, acompanhamento e avaliação de políticas públicas afirmativas relacionadas à educação especial, à educação para a diversidade e cidadania e à operacionalização das ações inclusivas dentro da pasta, conforme disposto no Art. 33 do Decreto n.º 1.981/2016:

Compete à Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, unidade integrante da estrutura da Diretoria Pedagógica, e ao seu Gerente: I - elaborar, implementar e avaliar a política de inclusão da SME, propondo diretrizes, planos e projetos voltados para a inclusão, diversidade e cidadania, com o objetivo de garantir a todos os educandos a igualdade de direitos, a aprendizagem, o acesso e a permanência nas instituições educacionais, considerando suas necessidades e especificidades; II - orientar os diretores das instituições educacionais e demais unidades técnico administrativas e pedagógicas da SME para a implementação da legislação referente à inclusão, diversidade, meio ambiente, juventude, mulheres, idosos e direitos da criança e do adolescente (Goiânia, 2016).

Essa gerência vem desde então atuando no redimensionamento do trabalho dos profissionais que executam a proposta de educação especial na SME. Em 2019, a GERINC promoveu uma reorganização dos serviços ofertados e orientou a composição de cinco equipes multiprofissionais (com quatro membros cada uma), cujos integrantes tinham especialização na área da educação especial (psicopedagogia ou atendimento educacional especializado) e uma segunda formação na área da saúde (psicologia, psicomotricidade ou fonoaudiologia). Todos deveriam estar lotados nas Coordenações Regionais de Educação, órgãos que compõem a estrutura regionalizada da SME. `

As equipes multiprofissionais têm por atribuição avaliar os estudantes da rede municipal de ensino de Goiânia para o encaminhamento ao AEE nas escolas regulares ou para a escolarização especial nas escolas especiais conveniadas; solicitar Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) para o acompanhamento do estudante dentro da escola; reivindicar professor(a) intérprete de Libras para estudantes com surdez, dentre outras ações.

Em 2020, foi adotada na SME a proposta pedagógica de educação especial denominada Política de Educação Inclusiva, que propõe

[...] a ressignificação do papel educacional e social da escola, garantindo aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhe assegurem o direito de aprender. Nesse sentido, visa contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceito de qualquer natureza (Goiânia, 2020, p. 7).

Essa proposta da rede municipal de ensino (RME) de Goiânia está articulada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os conhecimentos e habilidades que

todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica e reafirma o direito de todas as pessoas à educação e à convivência, independentemente de suas características físicas, intelectuais, emocionais, sociais, físicas, culturais e de raça, etnia, cor, religião, sexo, idade, dentre outras.

O documento explicita os fundamentos legais e históricos que evidenciam a urgência da transformação da educação formal atual, permeada e caracterizada por práticas excludentes e segregadoras, para uma proposta de ensino que atenda a todos os indivíduos, por meio de metodologias diferenciadas, recursos e conhecimentos específicos que acolham e valorizem a diversidade. Essa mudança de paradigma, segundo a proposta da RME, representa um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da educação especial em direção à perspectiva da educação inclusiva, ainda não alcançada em sua plenitude.

A proposta político-pedagógica da SME também estabelece princípios para a implementação da educação inclusiva na RME, com base no direito universal à educação estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na democratização do ensino, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013.

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (Brasil, 2013).

Nessa proposta da SME há também a previsão de apoio técnico (não pedagógico) aos estudantes/crianças e serviços integrados, de acordo com a PNEEPEI e a definição de metas para a implementação e consolidação da educação inclusiva em Goiânia, visando atender à demanda crescente dos estudantes matriculados na sua rede de ensino.

Como demonstram os documentos, a RME de Goiânia adotou uma organização estrutural próxima da que foi instituída na rede estadual de educação de Goiás. Tal fato pode ser atribuído à escolha muito parecida dos caminhos a serem seguidos, feita pelos profissionais que foram gestores nas duas esferas, ou ainda em razão da demanda de cumprimento da legislação que orienta as políticas serem comuns a ambas. O que se sabe é que nos dois contextos os desafios para a efetivação de propostas inclusivistas são inúmeros e não foram ainda superados.

Essa proximidade entre as propostas municipal e estadual de educação inclusiva pôde ser observada durante a implementação do PEEDI em 2003, cujas diretrizes foram quase

completamente assumidas pela SME, à exceção do(a) professor(a) de apoio, que não foi previsto(a). Na proposta da SME, houve a instituição das “equipes multiprofissionais itinerantes”, às quais cabem as atribuições de “disseminação da proposta”, “delineamento” do perfil do estudante com NEE a ser atendido nos serviços oferecidos pela pasta e “indicação” de modulação de profissionais Auxiliares de Atividades Educativas e Intérpretes de Libras.

É possível notar que a proposta pedagógica da SME representa um instrumento importante para a implementação das ações político-pedagógicas ao propor uma educação inclusiva que atende às necessidades de todos os estudantes; contudo, essa tem se mostrado ainda incipiente em face das demandas e da realidade vivenciada nas unidades escolares, onde de fato a proposta se materializa. Essas são questões a serem tratadas no capítulo seguinte.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA – A INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A efetivação da inclusão educacional dos estudantes com deficiência vai além do acesso à escola e da presença física na sala de aula, uma vez que enseja outros aspectos, por exemplo, a organização do ensino e a oferta de suporte necessário às especificidades de suas demandas educacionais. Há um intenso movimento de professores(as), pesquisadores(as) e de famílias para que as pessoas com deficiência tenham acesso à escola comum e que sua escolarização ocorra prioritariamente nesse espaço destinado à educação de todos.

Ao que tudo indica, o ingresso do estudante com deficiência no espaço escolar promove a superação do isolamento e o insere em um contexto privilegiado de interação social e aprendizagem. Contudo, para que a escola cumpra sua função primeira, a de construir conhecimento, é fundamental a oferta de condições necessárias para que esse estudante participe concretamente das atividades escolares, e, para isso, a prática pedagógica do(a) professor(a) assume relevância quando se pensa em inclusão.

Para a construção de uma escola inclusiva, há de se considerar a prática pedagógica organizada para o atendimento das necessidades educacionais específicas de todos os estudantes, dentre os quais, aqueles com deficiência. O exercício da prática pedagógica demanda do(a) professor(a) uma base teórica sólida, que contribua efetivamente para que pense e planeje as atividades do dia a dia. É essencial que o(a) docente disponha de conhecimentos para além do conteúdo curricular que leciona, o que implica em uma visão ampla, que compreenda o papel da educação.

A legislação em vigor influencia e orienta as ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, mas não determina de fato os acontecimentos em cada instituição. Em face do modo de vida social, a escola assume forma indeclinável de cenário para as apropriações do conhecimento elaborado pelos seres humanos. Assim, as transformações em busca de uma escola inclusiva perpassam por mudanças na formação de professores(as) e pela prática pedagógica, fatores importantes para tal empreitada. Em razão do exposto até aqui, passa-se a abordar tais questões.

A discussão em torno dos processos educativos das pessoas com deficiência assume relevância com o ingresso dessas na escola comum, depois de terem sido historicamente excluídas ou frequentado, em sua maioria, escolas especializadas. Diversos teóricos dedicaram esforços

para analisar a formação de professores(as) para o ensino de pessoas com deficiência, dentre os quais Bueno (2002, 2016), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2011) e Michels (2017), que fomentaram importantes debates sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Para discutir as questões acerca das práticas pedagógicas que se pretendam inclusivas, não há caminho possível senão o da reflexão sobre o processo de formação de professores(as) para a educação especial no Brasil, que teve início na década de 1970 como uma habilitação do curso de Pedagogia. É objetivo deste capítulo, portanto, abordar as práticas pedagógicas destinadas a pessoas com deficiência desenvolvidas em sala de aula e como essas estão relacionadas ao processo de formação inicial e continuada vivido pelos(as) professores(as). Esses(as) profissionais são fundamentais para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, e por isso constitui o objeto da próxima subseção.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – A PERMANENTE DUALIDADE DE PERCURSOS FORMATIVOS

A busca por uma educação especial em uma perspectiva inclusiva não nasce da noite para o dia, pois é fruto de um processo sócio-histórico que conjuga interesses e contingências de diferentes atores. A temática sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência assume relativa importância nos debates da área educacional a partir da década de 1990, e, portanto, pensar sobre a formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada, constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições acadêmicas.

A prática da institucionalização das pessoas com deficiência foi resultante da exclusão socioeducacional a que foram submetidas durante extensos períodos da história, conforme já tratado neste estudo. O fundamento ideológico e filosófico da educação especial na perspectiva da segregação institucional que prevaleceu durante os séculos XIX e XX influenciou a concepção organicista de compreensão da deficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, embasada na ideia de homogeneização das diferenças, e orientou a formação de professores(as) para a educação desses sujeitos.

De acordo com Michels (2017, p. 24),

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em nível superior, se iniciou em 1972 como habilitação específica do curso de Pedagogia. Essa possibilidade de formação teve início por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, cujo relator foi Valnir Chagas, e que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia.

O parecer citado pela autora está relacionado com as mudanças propostas pela Reforma Universitária implementada pela Lei n.º 5.540/1968, que buscou atender à demanda de força de trabalho e de formação de estudantes decorrente da expansão do desenvolvimento econômico do país durante aquele período. A organização social, em sua totalidade, e orientada então por essa demanda, repercutiu na formulação dos currículos de formação de professores(as), que passaram a incluir a disciplina Economia da Educação em alguns cursos de Pedagogia.

As primeiras propostas de formação de professores(as) para atuarem na educação especial se deram no bojo das mudanças desencadeadas por essa discutível reforma. Nasceu daí a concepção de especialização requerida para o ensino dos diferentes, verificada na ênfase dada a técnicas e recursos muito específicos.

Bueno (2002) explica que a Lei n.º 5.692/1971 corroborou essa dualidade formativa, na medida em que esse documento legal definiu a formação de professores(as) e de especialistas para o ensino dos então denominados 1º e 2º graus. No documento original, o Art. 29 determina:

A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Brasil, 1971, p. 06).

Essa regulamentação confirmou uma diferenciação formativa entre professores(as) para a docência no 1º grau (etapa correspondente na atualidade ao ensino fundamental) e no 2º grau (equivalente ao atual ensino médio), sendo que dos primeiros era exigida a qualificação mínima de magistério (2º grau técnico) ou superior. A graduação profissional em nível superior poderia ser licenciatura plena ou curta, o que implicava em formações distintas para a mesma função.

O curso de Pedagogia poderia ser ofertado com longa ou curta duração, e o currículo era estruturado em habilitações específicas, a depender das especialidades escolhidas: formação de profissionais para o magistério, e supervisão, orientação ou inspeção escolar. Para essa última especialidade, o curso era de caráter mais técnico.

Ainda na década de 1970, a publicação do Parecer n.º 252 pelo MEC corroborou esse entendimento de dualidade ao criar o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), primeiro órgão de política para o setor. Reforçaram-se, assim, a exclusão dos estudantes com deficiência, mediante a segmentação dos sistemas de ensino entre “comum” e “especial”,

incluindo aí a ideia de uma formação diferenciada de professores(as) específica para cada sistema.

Bueno (1993) explica que, a contar desse momento, a formação de profissionais para atuarem na educação especial ficou a cargo do Cenesp, bem como seus respectivos planos de ação e programas. Foram também definidas metas para a qualificação dos(as) profissionais, abrangendo os diferentes níveis de pós-graduação: doutorado, mestrado, especialização. Também houve a criação de cursos de licenciatura para a educação especial, dentre outras iniciativas.

A tendência pedagógica tecnicista dessa fase alcançou também a área da educação especial e orientou a perspectiva crescente de lidar com as questões relativas à aprendizagem das pessoas com deficiência. A lógica agora era a “correção” das divergências sensoriais, cognitivas e motoras, por meio da especificação de técnicas e recursos de aprendizagem, confirmando a intenção de segregar os ditos anormais. O princípio de normalização estabeleceu então os “critérios de pertencimento” ao ensino regular, ou de segregação, e forçosamente delineou um perfil de profissional “especialista”, em oposição a outro “generalista”, para o ensino dos estudantes sem deficiência, gerando uma dualidade de percursos formativos.

A formação em nível superior dos(as) professores(as) especialistas em educação especial foi proposta como habilitação do curso de Pedagogia. Assim explica Michels (2017 p. 30):

Com este encaminhamento se propôs a formação, em um mesmo curso, de dois profissionais: o professor do ensino básico e os especialistas. Os primeiros teriam como base a formação docente, o “ser professor”; já os especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas. Enquanto os primeiros teriam sua formação centrada na ação pedagógica realizada em sala de aula, os segundos teriam pouco preparo como professor, tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação.

Essa formação profissional estava assentada na compreensão de deficiência influenciada pelo modelo médico vigente, que buscava a normalização do déficit e a aproximação de um padrão estabelecido de corporeidade, de modo que aqueles que não estivessem “aptos” não poderiam ser incorporados ao sistema regular de ensino. Conforme Jannuzzi (2012), a teoria da “normalização” nasceu na Dinamarca, onde foi incorporada na legislação em 1959, e tinha como objetivo “[...] criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”.

A ênfase dada a esse ponto nesta análise está na importância de se compreender que a especialização a que se refere o trecho citado anteriormente está relacionada com a formação desses profissionais em uma perspectiva compensatória e reabilitadora, centrada no ensino para a “superação” das diferenças individuais. Isso terminou por reforçar a exclusão desses estudantes do ensino regular, em detrimento dos benefícios do processo de escolarização, em seu sentido amplo.

A partir da década de 1980 e até o fim da década de 1990, os sistemas de ensino viveram os reflexos da transição para a perspectiva integradora da educação especial. De acordo com Jannuzzi (2004, p. 11),

[...] a teoria da integração pregava a não-extinção dos serviços existentes nas instituições, mas procurava colocar a pessoa com deficiência na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento. Havia a necessidade da implantação dos serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento a fim de garantir-lhes a permanência.

Ao tomar por base o exposto, fica demonstrado que, ao se considerarem as características individuais de natureza sensorial, cognitiva e motora das pessoas com deficiência, o papel dos sistemas de ensino para garantir as condições de aprendizagem desses sujeitos como estudantes foi minimizado, isto é, os aspectos individuais foram sobrepostos aos econômicos, sociais e políticos quando foram pensadas as questões do ensino. Nesse contexto, a formação do(a) professor(a) especialista em educação especial acompanhou a orientação da política de “integrar” o(a) estudante com deficiência no ensino regular, caso houvesse o desenvolvimento dos requisitos necessários a esse modelo.

Durante os anos de 1980, no Brasil, a integração foi a base da formação de professores de Educação Especial. Neste período, a formação do chamado “especialista”, ou melhor, do habilitado em educação especial nos cursos de Pedagogia, centrava-se na possibilidade de inserção dos estudantes considerados deficientes na rede regular de ensino. Tal inserção, porém, estava sujeita ao desenvolvimento apresentado pelos estudantes, suas condições físicas, emocionais e intelectuais (Michels, 2017, p. 39).

Fica demonstrado que a dualidade de atuações permaneceu nessas duas décadas quanto à orientação das práticas realizadas nos contextos das escolas especial e comum, e confirmou a necessidade crescente de revisão desse maniqueísmo formativo. Contudo, convém lembrar que essa perspectiva integradora não alcançou o êxito esperado. Em razão do insucesso da política de educação especial na perspectiva de integração, ou seja, integrar os estudantes com deficiência nas salas regulares, a culpabilização pelo fracasso, como de

costume, recaiu sobre o preparo inadequado dos(as) professores(as) para receber esses sujeitos na escola comum e suscitou um intenso debate sobre a urgência de alterações na formação profissional.

Não restam dúvidas de que a formação de professores(as) é relevante para o desenvolvimento acadêmico das pessoas com deficiência; todavia, é preciso considerar que, com a organização do ensino especializado em bases organicistas, houve um descuido com o fazer pedagógico propriamente dito. Conclui-se, assim, que a responsabilização pelo fracasso da proposta integradora não pode ser creditada unicamente às práticas desses(as) profissionais.

Na década de 1990, as discussões internacionais sobre a perspectiva inclusiva ganharam corpo também no Brasil. Temas como “preparação da escola”, flexibilização curricular, dentre outros, passaram a fazer parte dos debates, de modo que a formação de professores(as) para esse novo modelo assumiu uma nova centralidade no eixo acadêmico e político. Se durante a vigência da concepção integradora da educação especial a escola ficou isenta da atribuição de promover a aprendizagem de todos os sujeitos, em tempos de perspectiva inclusiva, a instituição foi chamada a repensar suas práticas e a promover mudanças estruturais e pedagógicas por meio da adaptação da aprendizagem às necessidades dos estudantes em toda a sua diversidade.

É oportuno lembrar que na Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, a inclusão é apresentada como um avanço em relação à integração, além de ensejar a reestruturação dos sistemas de ensino, e não apenas a “superação” dos déficits individuais, e indicar que a formação de professores(as) compunha a estrutura de ação para a inclusão. A diferenciação entre as duas perspectivas está relacionada com a ênfase dada ao papel da escola e da sociedade para o desenvolvimento de todos.

A perspectiva da inclusão e da integração adotou como princípio agregar as pessoas com deficiência ao sistema educacional, mas divergiu em dois aspectos fundamentais, na visão de Bueno (1999, p. 2):

[...] a integração tinha por pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições permitirem”. A inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças.

Carvalho (2012) reforça que a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte da escola, e que essa perspectiva não cumpre seu

papel sem assegurar e garantir a ativa participação de todos os estudantes em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

A perspectiva inclusiva da educação especial conferiu visibilidade a diversos problemas históricos e estruturais que as escolas já vinham enfrentando, dos quais podem-se destacar: as condições precárias de ensino, a pobreza, a carência de recursos humanos e materiais, dentre tantos outros. No bojo de tantas demandas, a formação de professores(as) como agentes centrais do processo de inclusão compõe o cenário de discussões.

Nesse contexto, vale recorrer à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) de 1996, que estabelece em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 48).

A ambiguidade formativa é mantida na LDBEN quanto ao nível de formação exigida para professores(as) da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, permanecendo a possibilidade de exercício da docência a profissionais com nível médio (magistério) ou superior (pedagogia ou normal superior). Em relação ao local de formação dos(as) profissionais, o Art. 63 da mesma lei estabelece:

Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, p. 49).

A LDBEN normatizou que a formação poderia ocorrer tanto em universidades, em cursos de licenciatura plena, como nos institutos de educação superior, em cursos denominados normal superior.

Outras medidas legais foram tomadas pelo Governo Federal em relação à formação de professores(as) para a educação especial. A Resolução CNE n.º 02/2001, que instituiu as “Diretrizes nacionais para a educação de estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica”, classificou os(as) professores(as) que trabalhavam com estudantes portadores de necessidades educacionais especiais em dois tipos

distintos: os capacitados e os especializados. A diferenciação entre ambos está discriminada no Art. 18 da Resolução:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I- perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; A formação de professores de Educação Especial no Brasil.
- III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores (as) especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2001b, p. 13).

O texto destacado informa que a formação de professores(as) capacitados(as) e especializados(as) poderia ocorrer em dois níveis: médio ou superior para os(as) professores(as) capacitados(as), e em nível superior ou de pós-graduação para os(as) especializados(as).

Para os(as) professores(as) capacitados(as), houve uma indicação de que disciplinas ou tópicos relacionados à educação de estudantes com deficiência fossem incluídos no currículo, enquanto os(as) professores(as) especializados(as) seriam responsáveis pela orientação das ações pedagógicas dos(as) professores(as) capacitados(as). Isto é, a formação em nível superior foi enfatizada, seja mediante cursos de licenciatura, especialmente no campo da pedagogia com ênfase na educação especial, seja por meio de cursos de especialização.

Assim, a Resolução CNE n.º 02/2001 despontou como uma peça central nesse panorama, redefinindo e delineando a variedade de níveis e os tipos de formação possíveis

para professores (as) da educação especial. O texto aponta que a formação de professores(as) para a educação especial, no âmbito do curso de pedagogia, formalizou uma mudança em razão da necessidade de abordagens mais especializadas e aprofundadas para lidar com as demandas específicas dos estudantes a serem atendidos.

A ambiguidade formativa quanto ao nível, classificando os(as) professores(as) em capacitados(as) e especializados(os), e quanto ao lócus são apenas algumas das complexidades enfrentadas nesse novo cenário e parecem inerentes a essa questão. Como consequência, houve uma complexa interseção entre a pedagogia tradicional e as abordagens personalizadas.

A coexistência desses dois grupos de profissionais levanta questões sobre a profundidade e a abrangência da formação oferecida. Enquanto a formação dos(as) professores(as) capacitados(as) requeria uma compreensão básica das necessidades educacionais especiais e estratégias de inclusão, a dos(as) professores(as) especializados(as) deveria ser mais intensiva e focada. Esse fato suscitou a preocupação de que a qualidade formativa poderia ficar comprometida sob certas circunstâncias, devido à falta de recursos ou de capacidade das instituições.

O Art. 5º Resolução CNE n.º 02/2001 considerou como estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), aqueles que,

[...] durante o processo educacional, apresentarem: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001b).

A tendência inclusivista alcançou mais espaço com a publicação em 2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia pelo Ministério da Educação, que marcaram um ponto de virada significativo na formação de professores(as) no Brasil, particularmente na área da educação especial. Essas diretrizes vieram acompanhadas de transformações cruciais na política de educação especial, que indicaram a aproximação com uma abordagem mais inclusiva, como ficou evidenciado posteriormente no documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (Brasil, 2008a). Essas mudanças sinalizaram uma guinada em direção à inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas comuns, que até então eram frequentemente escolarizados nas

instituições especializadas, e demonstraram como as transformações políticas e curriculares caminhavam de mãos dadas.

Como visto anteriormente, a reformulação mais incisiva dessa tendência na política educacional foi ratificada pelo documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEEPEI), de 2008, que delineou uma nova abordagem para a formação de professores(as) para a educação especial. O enfoque agora volta-se para a inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas comuns, e a intenção implícita passou a ser a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Começou-se também a adotar o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conformidade com a Resolução n.º 02/2001 do CNE (Brasil, 2001b).

A abordagem que até então dividia os cursos de especialização por áreas de deficiência foi substituída pela possibilidade de centrar o foco no AEE como um todo. A ambiguidade das opções e a evolução das estratégias de formação apontam que uma abordagem mais coordenada e direcionada foi e continua sendo necessária para prover aos(as) professores(as) capacitados(as) ou especializados(as) as habilidades e os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios educacionais que estão em constante mudança.

A formação dos(as) profissionais que atuariam no AEE foi deslocada para os cursos de licenciatura em educação especial e/ou cursos de aperfeiçoamento, mas essa nova política também reforçou a ambiguidade, já que professores(as) formados(as) em diferentes licenciaturas trabalhariam com os mesmos estudantes em ambientes regulares.

A crescente chegada de pessoas com deficiência nas salas de aula demandou a necessidade de adequar a formação de professores(as) para lidar com uma variedade de desafios de aprendizado, conforme expresso na PNEEPEI.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...] a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras áreas [...] (Brasil, 2008a, p. 17).

Essa reorganização também envolveu a criação de cursos de licenciatura em educação especial e/ou cursos de aperfeiçoamento para os profissionais que desejassem atuar no AEE. A mudança não apenas redefiniu o local de formação, como também introduziu a possibilidade de cursos mais especializados e focados no desenvolvimento de habilidades específicas necessárias para o sucesso da inclusão na educação regular.

No que diz respeito à formação dos(as) professores(as) que se destinavam ao AEE, as Orientações Gerais para a organização da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012, acompanhando as diretrizes nacionais, dispunham que:

A formação de professores para a educação especial em nível superior dar-se-á: em cursos de licenciatura, em Educação Especial; em curso de pós-graduação, específico para educação especial; em programas especiais de complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente. A formação de professores das classes regulares para a educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado pode ser feita de forma continuada, integrada e concomitante com o trabalho docente, sem prejuízo do disposto no Art. 62 da Lei Federal N. 9.394/96 e 84, da Lei Complementar Estadual N. 26/98. São considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação superior, foram incluídos temas e conhecimentos sobre Educação Especial e diversidade, adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes, respeitar a diversidade e valorizar a educação inclusiva. (Goiás, 2011, p. 189).

No âmbito da educação especial, uma ambiguidade persistente relacionada à formação de professores(as) emergiu novamente nesse novo contexto. Se, por um lado, os responsáveis por ministrarem aulas aos estudantes públicos-alvo da educação especial concluíam seus cursos de pedagogia obtendo uma capacitação destinada a atendê-los de maneira adequada, por outro lado, os(as) profissionais que iriam desempenhar funções ligadas a esses estudantes no chamado AEE poderiam obter formação em outras áreas da licenciatura, frequentando cursos de aperfeiçoamento.

Curiosamente, esses dois grupos de profissionais com percursos formativos diferentes acabaram atuando com os mesmos estudantes dentro do ambiente da escola. Esse cenário criou um paradoxo: embora pudessem ter origens formativas distintas, os dois grupos se deparavam com a mesma tarefa: atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos ou outras particularidades.

É possível afirmar que o papel do(a) professor(a) de educação especial foi eclipsado pelo(a) professor(a) de AEE, que se tornou central no novo discurso político. No caso específico da SME Goiânia, pode ser indicado para a criança/estudante com deficiência o profissional AAE (exigência de formação de nível médio) para o acompanhamento de ações educativas na sala de aula e demais espaços escolares, em havendo indicação por parte da equipe multiprofissional e disponibilidade de modulação.

A mudança é exemplificada pelo foco nos cursos de formação continuada, que podem ser oferecidos pelo Ministério da Educação ou pelas secretarias de Educação estaduais e municipais, e representou um esforço para alinhar a formação dos(as) professores(as) com a nova abordagem inclusiva, centrada no AEE.

Vaz (2017, p. 72) confirma a afirmação ao destacar:

É nítido que os documentos da política que endossam a perspectiva inclusiva, ao privilegiar o espaço do AEE como o serviço da Educação Especial no ensino regular, privilegia esse modelo de professor específico, o que nos leva a questionar: onde está o professor de EE na política analisada? Esse profissional, que historicamente era tido como o detentor do conhecimento especializado sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, deixou de ser referenciado.

Em Goiás, a figura do(a) professor(a) especialista ainda coexiste paralelamente à do(a) professor(a) de AEE, como se pode observar nos trechos extraídos das Diretrizes Operacionais da Seduc Goiás, ainda em vigência:

Do Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE

Do Perfil:

- Ter habilitação em Pedagogia ou Licenciatura em áreas não críticas no município;
- Prioritariamente ser servidor efetivo da SEDUC, que tenha concluído curso de Pós-Graduação na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas. Caso o professor não possua o pré-requisito de curso de Pós-Graduação na área da Educação Especial com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, deverá apresentar comprovante de matrícula em curso específico, com conclusão do mesmo em até dezoito meses após a efetiva modulação nesta função (Goiás, 2022, p. 130).

No mesmo documento, há a especificação do perfil exigido para a modulação como professor especialista da classe especial:

Do professor especialista da classe especial:

Do perfil:

- Ser professor efetivo da rede estadual de educação;
- Graduado em Pedagogia. Em casos excepcionais, graduado nas Licenciaturas de áreas específicas, desde que não seja em área crítica do município sede da unidade educacional;
- Especialização em Educação Especial e/ou em formação profissional continuada, por meio da oferta de cursos que contemplem conteúdos referentes à área de Educação Especial.
- Ter experiência comprovada no Ensino Fundamental I, principalmente, alfabetização (Goiás, 2022, p. 131).

Na rede municipal de ensino de Goiânia, como destacado anteriormente, não há um delineamento do perfil profissional para atuar em uma classe especial. Todavia, é possível verificar uma similaridade com as orientações da Seduc Goiás no que respeita ao perfil e à formação exigidos para a função de professor(a) de AEE, conforme mostra o texto destacado das Diretrizes das Ações Inclusivas da SME:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) será efetivado por Profissionais de Educação II, de qualquer área do conhecimento (Pedagogia, Educação Física, Arte, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Biológicas,

Geografia ou História) com especialização em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima comprovada de 360 horas, conforme orientação do Art. 12 da Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/09 (Goiânia, 2023, p. 59).

A ambiguidade histórica e permanente na formação dos educadores e na atuação profissional suscita o debate de questões como a concepção de educação especial como subsistema à parte, o que invariavelmente promove a “separação entre os profissionais” que ensinam/trabalham com pessoas com deficiência e os(as) demais professores(as). Na prática, o que se tem observado é a pouca articulação entre os profissionais: professor de referência ou de área, profissional de apoio (Seduc Goiás) ou AAE, família, escola e demais serviços disponíveis (SME) que atendem a esse estudante, contrariando o que prevê a PNEEDI.

Essa formação heterogênea dos(as) profissionais envolvidos(as) na educação especial levanta questionamentos sobre a adequação e a uniformidade das abordagens pedagógicas empregadas no exercício das práticas de ensino. A diferença entre os percursos formativos de professores(as) especializados(as) ou professores(as) capacitados(as) de escolas comuns evidencia, portanto, a fragilidade desse segundo grupo para o exercício da docência com esse público em particular, a de pessoas com deficiência.

A concepção de inclusão escolar emerge como uma contribuição fundamental para a transformação social, uma vez que esse paradigma exalta o papel da escola e da educação como agentes de mudança. Contudo, a inclusão é frequentemente confundida com acesso universal a esse espaço, o que nem sempre é garantia de aprendizagem e desenvolvimento de todos os indivíduos.

Para corresponder às demandas desse enfoque de universalização educacional vigente, despontam estudos com base na teoria histórico-cultural que compreendem a educação como atividade de mediação. Nessa concepção, a educação é vista como uma parte integrante da organização social, atuando como um percurso intermediário para a transformação da sociedade e favorecendo o processo de inclusão dos sujeitos com deficiência.

Nessa direção, a educação especial não é percebida como algo apartado, ou um subsistema ao contrário, e sim como parte integrante da educação básica e superior. Por isso, deve ser pensada como um componente de um conjunto de políticas públicas que busquem a qualidade do ensino para os sujeitos com deficiência, tornando-os conscientes das ferramentas e dos conhecimentos necessários para a vida e para a transformação social.

Assim, é fundamental considerar o papel do(a) professor(a) para o ensino das pessoas com deficiência e, mais importante ainda, a abordagem de formação destinada a esse grupo

para a efetivação de uma proposta pedagógica que considere a importância da sua interação social. Essa é a razão pela qual esta dissertação se debruça sobre a prática pedagógica assentada na perspectiva histórico-cultural.

2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A inclusão escolar propõe modificações na escola para que esta seja capaz de acolher qualquer estudante, incondicionalmente, e ofertar uma educação de qualidade para todos, sem distinção.

A aceitação das diferenças de todos os estudantes e o reconhecimento de que cada indivíduo é capaz de aprender é fundamental para se criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Logo, faz-se necessário salientar que o processo de aprendizagem de conceitos científicos que são negociados ou ensinados na escola, em oposição aos conhecimentos espontâneos adquiridos fora dela, pode demandar tempo e percursos cognitivos diferenciados para cada sujeito em razão de suas especificidades e experiências sociais.

Glat (2018 p.09) afirma:

As políticas públicas de inclusão e suas respectivas ações acarretaram, nas últimas décadas, uma transformação radical nas propostas educacionais, terapêuticas e ocupacionais voltadas às pessoas com deficiência. Nessa trajetória, a Educação Especial vem gradativamente deslocando a concepção sobre seu público-alvo – e, conseqüentemente, sua esfera de atuação – da fragilidade (modelo médico-assistencialista) e dificuldade (modelo educacional) para o desenvolvimento, autonomia, competência e inclusão (que eu estou chamando de modelo psicossocial de autogestão).

Uma escola inclusiva está além de ser um espaço para convivência, para ser um ambiente onde o estudante aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos de seu grupo social. O objetivo dessa perspectiva é a reorganização do ensino para uma mudança significativa no fazer pedagógico com vistas ao reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças, fato que se dará a partir da atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento de cada sujeito, refletidas no planejamento educacional e no acolhimento.

Vygotski *et al.* (2010 p. 197) argumentaram que os fundamentos do psiquismo e dos processos mentais superiores se desenvolvem gradualmente na interação do homem com um mundo concreto, histórico e essencialmente social. O autor enfatizou a importância dos aspectos socioculturais na formação da personalidade, identidade e nas interações humanas e

propôs uma dimensão sócio-histórica do psiquismo, afirmando que as funções psicológicas superiores são características especificamente humanas, emergindo da vida em sociedade ao longo da história. Essas funções são fundamentais para a compreensão de aprendizagem, desenvolvimento, práxis, afetividade e cultura.

Baseando-se em fundamentos marxistas e dialéticos, Vygotski (2022, p. 296) aspirou a construção de uma nova psicologia aplicada, centrando-se no estudo dos processos de formação da consciência e na influência dos aspectos socioculturais e históricos na subjetividade humana. Esse autor também dedicou atenção ao desenvolvimento atípico do psiquismo, causado pela presença de deficiências físicas, motoras, sensoriais e cognitivas nas pessoas. Em relação ao desenvolvimento sócio-histórico e cultural, bem como à sua percepção da deficiência como resultado da interação entre os processos individuais de desenvolvimento das pessoas com deficiências e suas relações desfavoráveis com o meio, Vygotski se opôs à abordagem médica que buscava padronizar tipos biológicos, o que muitas vezes resultava na patologização das diferenças observadas nas pessoas que não se encaixavam em um padrão estabelecido de desenvolvimento, como já visto neste estudo. O autor contestou vigorosamente as ideologias predominantes até então, optando por uma perspectiva que valorizava a diversidade e reconheceu a influência do ambiente social e histórico no desenvolvimento humano, como é possível observar no trecho seguinte de Vigotski (2022, p. 296):

Sua ausência do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, condiciona o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, que, no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente devido ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

Essa abordagem do autor foi fundamental para questionar conceitos preconcebidos e alicerçar a visão mais inclusiva e contextualizada das diferenças individuais na contemporaneidade ao sugerir que a ausência de interação social pode afetar negativamente o desenvolvimento dessas funções, que frequentemente se desenvolvem de forma direta e natural por meio da participação em atividades coletivas. Isso ressalta na influência significativa que as interações sociais têm no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, enfatizando a importância do ambiente social e das relações interpessoais como as vivenciadas na escola que serão determinantes para a formação dos processos cognitivos superiores.

Ao refutar as teorias que se concentram exclusivamente em aspectos biológicos e hereditários que negligenciam a influência do ambiente social e cultural no aprendizado e desenvolvimento humano, Vigotiski argumenta que subordinar as potencialidades de

aprendizagem e desenvolvimento apenas à maturidade orgânica limita a compreensão do verdadeiro potencial das pessoas com deficiência e traz para o debate a existência de um conceito fundamental, o de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP).

Ela [a ZDP] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Se forem tomadas como base as considerações do autor em relação às avaliações puramente quantitativas, como os testes padronizados que medem apenas a capacidade intelectual das pessoas com deficiência na resolução de problemas, há de se deduzir que esses instrumentos são inadequados e limitados para capturar a complexidade do desenvolvimento cognitivo e podem acarretar repercussões extremamente negativas para as pessoas com deficiências, que muitas vezes apresentam resultados insatisfatórios nesses testes. Vigotski argumenta que a abordagem quantitativa não considera adequadamente o contexto social e histórico em que ocorre o desenvolvimento humano, e negligencia fatores importantes como a interação social, a cultura e as experiências de vida desses sujeitos. Essa crítica destaca a necessidade de avaliações mais holísticas e qualitativas, que considerem uma gama mais ampla de habilidades e competências, além de levar em conta o contexto sócio-histórico específico de cada pessoa.

Para compreender algumas das questões relacionadas aos processos de desenvolvimento e a aprendizagem (de sujeitos típicos e com deficiência) e a influência do processo de escolarização e mediação por meio do ensino para esse segundo grupo, recorre-se a diversos outros autores, dentre os quais Leontiev (2010 p. 59), para explicar que um ponto inicial a ser estabelecido:

[...] durante o desenvolvimento da criança típica, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera. Para o autor o desenvolvimento do ser humano deriva de um processo permanente de interações compartilhadas concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas que o sujeito experimenta. Esse sujeito essencialmente social e histórico tem seu desenvolvimento determinado pelas experiências vivenciadas em seu contexto, e que estão relacionadas às suas oportunidades de aprendizagem.

Ainda nessa direção, cita-se outro trecho de Vigotski (2010 p. 114) para destacar a importância das experiências sociais para o desenvolvimento das funções psicointelectuais em sujeitos com desenvolvimento típico:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Como visto, há uma distinção entre as etapas do desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores das crianças em relação aos contextos. Na primeira etapa, tais funções se manifestam em atividades coletivas e sociais, o que é chamado de funções intersíquicas. Isso significa que as habilidades cognitivas e intelectuais da criança são influenciadas e desenvolvidas por meio de interações com outras pessoas e em contextos sociais. Na segunda etapa, essas funções se manifestam em atividades individuais, quando se tornam propriedades internas do pensamento da criança, conhecidas como funções intrapsíquicas. Isso sugere que as habilidades cognitivas adquiridas nas interações sociais são internalizadas pela criança em seu arcabouço psíquico e se tornam parte de seu pensamento independente. Está dada a importância do ambiente social e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças, bem como a transição gradual para a internalização dessas habilidades à medida que amadurecem.

Vigotski (2022, p. 53) ainda ensina sobre o desenvolvimento de “crianças com defeito” ou contemporaneamente denominadas com deficiência:

A história do desenvolvimento cultural da criança com defeito (termo do autor) constitui o problema maior e incisivo da defectologia. O enraizamento da criança normal na civilização representa geralmente uma relação única com os processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos do desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e fundem-se um com o outro. Ambas as séries de variações convergem, penetram-se reciprocamente e formam, na essência, uma série única da formação sociobiológica da personalidade, já que o desenvolvimento orgânico realiza-se no meio cultural e converte-se em um processo biológico historicamente condicionado. O desenvolvimento da linguagem na criança pode servir como um bom exemplo da fusão dos planos do desenvolvimento, o natural e o cultural. Na criança com defeito, não se observa esse tipo de fusão; ambos os planos do desenvolvimento divergem geralmente de modo mais ou menos ostensivo. A deficiência orgânica serve de causa da divergência. A cultura da humanidade criou-se em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Na verdade, a cultura está adaptada ao homem típico, normal, adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode inserir-se na cultura de um modo diferente e indireto, como acontece para a criança normal.

Como demonstra o autor, a fusão dos planos de desenvolvimento, natural e cultural, é essencial para a “criança normal”, pois ambos coincidem e se entrelaçam, formando uma série única de formação sociobiológica da personalidade. No entanto, para a pessoa com deficiência, observa-se uma divergência entre esses planos, principalmente devido ao déficit

orgânico. Fica destacado que a cultura da humanidade foi construída sob a premissa da estabilidade do tipo biológico humano, o que influencia a organização psicofisiológica “considerada típica”, enquanto o déficit orgânico na pessoa com deficiência resulta em divergência e torna crucial compreender como os planos de desenvolvimento interagem ou se separam nesses contextos específicos.

Ainda sobre o assunto, Vigostki (2022, p. 38) afirma:

A peculiaridade positiva da criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade.

É possível verificar no fragmento que o autor destaca a complexidade e a singularidade no desenvolvimento de crianças com deficiência e enfatiza a influência do equilíbrio alterado pela deficiência. A ideia de adaptação, que leva a um novo equilíbrio, ressalta a capacidade de compensação da personalidade diante das limitações impostas pela deficiência. Vigotsky reconhece que as limitações físicas, motoras, cognitivas ou sensoriais podem criar obstáculos significativos para a participação eficaz e a interação social dessas pessoas. Ele argumenta que as dificuldades de origem orgânica exigem uma reorganização do ambiente e do processo como um todo, a fim possibilitar o desenvolvimento desses indivíduos. A observação ressalta a importância de adaptar o ambiente social e as interações para atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Outro fragmento do estudo de Vigotski (2022) que merece ser citado é que afirma que *o defeito não é somente debilidade, mas também força*. Nessa afirmação, encontra-se a essência da educação social das pessoas com deficiência na visão desse teórico.

O fator fundamental com o qual nos deparamos no desenvolvimento complicado pelo defeito é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento. O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a

insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência. Desse modo, a reação do organismo e da personalidade da criança diante do defeito é o fato fundamental central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia (Vigotski, 2022, p. 34).

Para Vigotski, a lesão orgânica de caráter biológico, quer seja de natureza motora (motriz), quer seja cognitiva ou sensorial, implica em déficit na apreensão dos estímulos do ambiente pelo sujeito, o que o autor conceituou como um defeito primário. Esse déficit acarretaria, na visão do autor, um “defeito secundário” que decorreria das consequências do não desenvolvimento completo e adequado de suas habilidades.

O autor destaca a complexidade do desenvolvimento em pessoas com deficiência, ao enfatizar o papel duplo da insuficiência orgânica. Por um lado, o defeito é apresentado como uma limitação que prejudica o desenvolvimento; por outro lado, é percebido como um estímulo para um movimento intensificado em direção ao desenvolvimento. É necessário evidenciar a importância de entender não apenas a deficiência, mas também a reação do organismo e da personalidade de cada sujeito diante do déficit, o que implica no estudo dinâmico dos processos de compensação e substituição que este empenha para superar as dificuldades impostas pela condição biológica.

A respeito do tema, ele acrescenta:

Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade (Vigotski, 2022, p. 38).

É pertinente reconhecer e compreender as especificidades do desenvolvimento das crianças com deficiência. Ainda que essas possam atingir os mesmos marcos de desenvolvimento que crianças sem deficiência, elas o fazem “por meio de caminhos diferentes e com diferentes meios”. Fica demonstrado que os(as) pedagogos(as) ou professores(as) precisam estar cientes das necessidades e características individuais de seus estudantes para orientá-los e, por meio de suas mediações pedagógicas, proporcionar os subsídios necessários para efetivação das aprendizagens de maneira eficaz.

Ainda nesta compreensão do desenvolvimento humano como processo dialético que ocorre mediante a interação entre o indivíduo e o ambiente, a "atividade" do ser humano no mundo concreto é vista como um elemento central, implicando que o desenvolvimento não é apenas determinado pelas características individuais do sujeito, mas também pelas experiências e interações sociais que vivencia, como afirma ainda o autor:

Não é porque o defeito impeça diretamente isso ou torne impossível seu surgimento. Pelo contrário, a pesquisa experimental demonstrou agora, de forma acertada, que, em princípio, é possível desenvolver, inclusive na criança com atraso mental, os tipos de atividade que constituem a base das funções superiores (Vigotski, 2022, p. 296).

Indo além, a menção à “lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação” destaca a ideia de que as crianças/pessoas com deficiência têm a capacidade de compensar suas limitações mediante outras habilidades e recursos e ressalta a importância de adotar uma abordagem inclusiva na educação, fornecendo apoio e recursos adequados para garantir que todos possam alcançar seu potencial máximo, independentemente de suas diferenças individuais. O estudo das particularidades motrizes, cognitivas ou sensoriais das crianças/pessoas com deficiência é essencial para orientar as intervenções educacionais, o que implica reconhecer as diferenças individuais não apenas entre crianças/pessoas com deficiência e aquelas sem, mas também entre as próprias crianças/pessoas com deficiência.

No entanto, é importante observar que, embora seja basililar considerar as necessidades individuais e adaptar as estratégias pedagógicas, isso não deve levar à segregação ou estigmatização das pessoas com deficiência. É necessário promover um ambiente inclusivo que reconheça e valorize a diversidade, ao mesmo tempo que oferece suporte e recursos necessários para garantir que todos tenham oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento.

É inegável a importância dessa teoria no processo educacional das crianças/pessoas com deficiência e a necessidade de os(as) professores(as) estarem atentos a essas diferenças para que possam oferecer o suporte necessário e promover o desenvolvimento de cada sujeito no espaço escolar.

Vigotski (2022, p. 78) ainda acrescenta:

A educação de crianças com diferentes defeitos (termo do autor) deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz.

Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista.

Esta é uma verdade libertadora para o pedagogo: o cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa, que é substituir a visão; o surdo, por todas as vias, cria os meios para vencer o isolamento e a separação causada pela mudez!

Nessa passagem, o mesmo autor explica o papel fundamental da educação no processo de desenvolvimento dos estudantes com deficiência e demonstra que um ensino eficaz impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do estudante e do papel relevante do(a) pedagogo(a) ou, por analogia, do(a) professor(a), de modo que se pode depreender que a escola, com sua organização de ensino e abordagem científica do currículo, proporciona um ambiente social propício para que os estudantes alcancem níveis de pensamento mais sofisticados do que aqueles oferecidos em seu cotidiano.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA – ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA

“Precisamos de outra escola, de outra educação, que se baseie na diferença, que seja atravessada pelas diferenças culturais nos fundamentos epistemológicos, nos conteúdos curriculares, nas práticas didático-pedagógicas [...]” (Sant’anna et al., 2019).

As discussões sobre a perspectiva da educação inclusiva permeiam o debate de profissionais da área em todas as esferas políticas. Muito se tem falado sobre inclusão escolar, práticas inclusivas e tantas outras questões. As observações e os dados coletados em uma escola pública municipal de Goiânia estão inseridos no campo dessas discussões em prol de uma educação especial na perspectiva inclusiva, mais delimitadamente na esfera local.

No primeiro capítulo desta dissertação, buscou-se a compreensão do processo histórico da educação especial e da concepção de deficiência e suas implicações nas práticas e no modo como a sociedade tem lidado com tais questões até os dias atuais. O intuito foi explicitar como a percepção acerca da deficiência orienta as práticas sociais, culturais e educacionais em cada período. Esse percurso histórico, como ficou demonstrado, resultou na implementação de uma política pública nacional na área da educação especial que pretende alcançar a perspectiva inclusiva no país e é orientadora de um conjunto de dispositivos legais que tratam do assunto no contexto estadual e municipal.

No segundo capítulo, desenvolveu-se uma reflexão sobre o processo de formação de professores(as) para atuarem na educação especial. Adotou-se como pressuposto que a formação profissional guarda estreita relação com os saberes produzidos, adquiridos e alcançados pelos(as) professores(as) e orienta a organização do ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

A contextualização histórica da educação especial no mundo e em âmbito regional e local, a reflexão sobre as diferentes concepções de deficiência ao longo do tempo e as implicações na implementação de serviços para as pessoas com deficiência na esfera educacional criaram o cenário para a discussão acerca da formação de professores(as) e suas práticas. A análise promoveu o entrelaçamento dos dados obtidos no processo de coleta, na descrição das contingências do campo e no contexto de atuação das cinco participantes⁵, a fim de trazer à luz alguns aspectos do fenômeno analisado nesta pesquisa.

⁵ O projeto de pesquisa aprovado pelo CEP da UEG apresentava como participantes professores e pais (que responderam ao questionário - Anexo B). Os dados parciais da pesquisa, coletados com esse segundo grupo, foram descritos em artigo denominado “Concepções de Escola Inclusiva- Um olhar dos pais”, submetido à publicação em revista científica.

Neste terceiro capítulo, algumas questões emergiram da análise interpretativa crítica do que está proposto em termos de políticas públicas no âmbito macropolítico⁶ voltadas para a educação especial em uma perspectiva inclusiva, em articulação com o que está sendo “executado” no âmbito mesopolítico da escola e micropolítico da sala de aula.

3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondia, 2002, p. 21).

As pesquisas sociais são utilizadas para explorar questões e fenômenos, oferecer dados para o desenvolvimento e aplicação de uma teoria por proporcionar conhecimento alicerçado em uma base empírica para a tomada de decisões políticas, administrativas e práticas. O intuito é desenvolver soluções para os problemas sociais, dentre os quais os relativos à área da educação, como aponta Flick (2009).

Nesta dissertação, considera-se a educação como prática social resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, e que pode, ou não, reproduzir contradições e ideologias. Contudo, em razão desse seu caráter, também possibilita mudanças e novas formações sociais. Por ser esta uma pesquisa de abordagem qualitativa, foi relevante o estudo das relações sociais e a análise de situações concretas em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

Em pesquisas com essa abordagem, o pesquisador é constantemente confrontado com escolhas, desde a formulação das questões até a análise dos dados e a apresentação dos resultados. Por isso, há a necessidade de adaptabilidade e reflexão contínua ao longo do processo de pesquisa.

O processo de pesquisa qualitativa enfatiza a interação dinâmica entre teoria e texto e delinea dois caminhos interligados: um que vai da teoria ao texto e outro que retorna do texto à teoria. Essa dinâmica reflete um ciclo contínuo, no qual a teoria inspira a coleta de dados e a interpretação, enquanto os resultados obtidos geram novas elaborações que retroalimentam a teoria. A ênfase à sequência de decisões ressalta a flexibilidade inerente a essa abordagem. O diálogo constante entre teoria e dados, como demonstrado, é essencial para uma pesquisa qualitativa robusta e contextualmente sensível.

⁶ Carvalho (2010), ao discutir a inclusão escolar, adota em sua análise o que denomina três dimensões nas quais ocorrem os fatos relacionados à educação: nível macropolítico, nível mesopolítico e nível micropolítico.

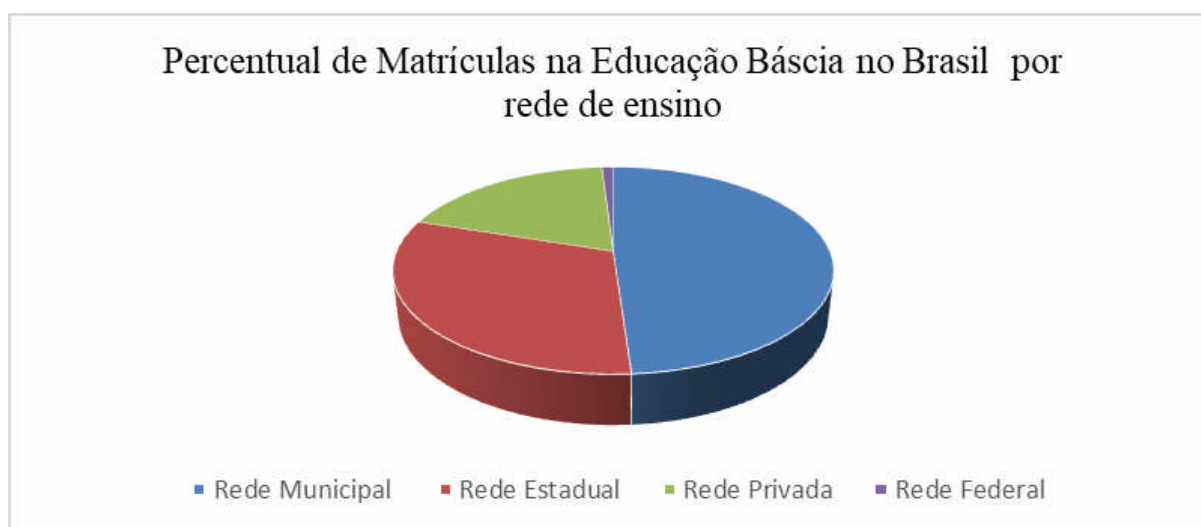
Esta pesquisa teve objetivo exploratório e buscou contribuir para o enriquecimento das discussões a respeito das problemáticas sobre a inclusão no ambiente escolar, mediante a opção metodológica de estudo de campo.

A pesquisa de campo tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2008, p. 27).

Para este estudo foi realizado um levantamento bibliográfico para a obtenção de dispositivos legais e teóricos para a imersão na temática proposta, momento em que foram escolhidos os termos: “inclusão escolar”, “prática pedagógica”, “escola pública” e “Goiânia”. Foi constatado que no banco de teses e dissertações da BDTD a inclusão escolar está presente na agenda de debates na área educacional nos últimos cinco anos, aparecendo em **7.654** trabalhos científicos que apresentam no título os termos “inclusão escolar”. Entre essas pesquisas, **1.631** apresentaram os termos “inclusão escolar” e “prática pedagógica”. Para refinar a busca, foram acrescentados os termos “escola pública” e “Goiânia”, o que resultou na localização de **55** trabalhos, que foram sistematizados e catalogados. Contudo, ao analisar os resumos desses estudos, constatou-se que não abordavam especificamente as práticas pedagógicas para pessoas com deficiência em escola pública de Goiânia, o que aponta para uma demanda de publicação de pesquisas sobre o tema.

Foi realizado também um levantamento sobre a quantidade de escolas que ofertam o ensino fundamental. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2022 (Censo Escolar/INEP/MEC/2022) foram registradas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil. Há prevalência numérica da rede municipal, que detém 49,0% das matrículas na educação básica.

A rede estadual foi responsável por 31,2% das matrículas na educação básica; a rede privada contabilizou 19,0%; enquanto a rede federal registrou a menor participação, com porcentagem inferior a 1% do total de matrículas. Esses dados do Censo e outros referentes à questão estão apresentados no Gráfico 1 e nas Tabelas 2, 3, 4 e 5, a seguir.

Gráfico 1 - Demonstrativo de matrículas na educação básica no país

Fonte: Censo da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2022).

Tabela 2 - Número de unidades escolares no Brasil distribuídas pelas diferentes redes

Tipo de Rede/Dependência Administrativa	Número de Escolas	Número de Matrículas
Municipal	107.099	23.266.300
Estadual	29.536	14.779.200
Privada	41.011	9.006.000
Federal	700	349.500

Fonte: Censo da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2022).

Tabela 3 - Distribuição do número de matrículas por unidades escolares em Goiás

Tipo de Rede/Dependência Administrativa	Número de Escolas	Número de Matrículas
Municipal	2.500	2.155.500
Estadual	963	4.639.956
Privada	1.125	1.710.000
Federal	27	53.544

Fonte: Censo da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2022).

Tabela 4 - Distribuição de unidades escolares em Goiânia

Tipo de Rede/Dependência Administrativa	Número de Escolas
Municipal	315
Estadual	104
Privada	374
Federal	03

Fonte: Censo da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2022).

Tabela 5 - Número de professores(as) atuantes nas unidades escolares de Goiânia

Tipo de Rede/Dependência Administrativa	Número de Professores(as)
Rede Pública Federal	339
Rede Pública Estadual	2.410
Rede Pública Municipal	5.268
Total da Rede Pública	7.779
Total da Rede Privada	5.489
Total Geral	12.840 ⁷

Fonte: Censo da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2022)..

Na rede municipal de educação de Goiânia, há estudantes que compõem o público da educação especial na perspectiva inclusiva matriculados em diferentes níveis de ensino. Durante a trajetória da pesquisa, foi realizado o levantamento do número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas da capital na GERINC da Secretaria de Educação de Goiânia. No ano letivo de 2022, um total de 2.338 estudantes com “necessidades educacionais especiais”, terminologia adotada pela pasta, foi matriculado na rede municipal de ensino (Goiânia, 2022).

A Tabela 6 a seguir mostra a distribuição dos estudantes com necessidades especiais na rede municipal de ensino da capital goiana.

Tabela 6 - Estudantes com NEE matriculados em 2023

Nº de estudantes matriculados na RME de Goiânia	Nº de Unidades Escolares da RME de Goiânia (CMEIs e Escolas)	Nº de Unidades Escolares da RME de Goiânia com matrículas de estudantes com NEE	Nº de estudantes com NEE matriculados na RME de Goiânia
11.089	379	253	3251

*Distribuição de estudantes/crianças com NEE matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia

Fonte: Goiânia/SISGE (2023).

A Escola Municipal Infância Feliz⁸ assumiu o *status* privilegiado de interesse para ser campo de coleta de dados por apresentar matrículas de estudantes com laudo médico de algum tipo de deficiência ou NEE no ano letivo de 2023 em todas as séries do ensino fundamental anos iniciais (EFAI), o que permitiu uma amplitude para a observação dos aspectos de interesse da pesquisa. Outro critério adicional foi a disponibilidade da gestora da unidade e dos (as) professores(as) para participarem da pesquisa, manifestada depois do primeiro contato.

⁷ É necessário informar que a soma de profissionais das redes pública e privada é maior que o total geral em função de haver professores(as) que atuam em mais de uma rede.

⁸ O nome oficial da escola foi substituído para garantir o direito ao sigilo das participantes da pesquisa.

Com a definição da Escola Municipal Infância Feliz como campo de pesquisa, houve a busca para compreender como a prática pedagógica desenvolvida nesse espaço guarda proximidade com o que é esperado de uma escola inclusiva. Para a observação no campo de pesquisa, foi solicitada autorização à SME para a coleta dos dados nessa unidade jurisdicionada à pasta. A autorização formal foi concedida por meio do Ofício n.º 292/2022 da DIRPED/SME (Diretoria Pedagógica) (Anexo B), e em seguida foi realizada a submissão do projeto ao comitê de ética em pesquisa da instituição. A pesquisa teve deferimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), expresso no Parecer consubstanciado n.º 5.993.348/23, de 10 de abril de 2023 (Anexo A).

Depois da apreciação favorável do projeto, foi realizado o primeiro contato, via ligação telefônica, com a gestora da unidade escolar para a apresentação do objetivo da pesquisa, dos dados e do agendamento de data para a primeira visita *in loco*.

Acerca da pesquisa de campo, Silva (2014, p. 95) defende que essa

[...] pressupõe que o pesquisador vá ao encontro dos sujeitos envolvidos lá onde estão, isto é, em seu ambiente natural de trabalho, não só para registrar eventos evidentes por si mesmos, mas para captar por meio de suas falas as percepções que têm da realidade em que atuam.

Na data agendada, foram explicitados ao grupo gestor os procedimentos que seriam adotados e o tempo estimado necessário para a realização da coleta dos dados. Na ocasião, foram estipuladas com as coordenadoras pedagógicas dos turnos matutino e vespertino as novas datas para a realização das entrevistas com as cinco participantes que preencheram o perfil pretendido. As coordenadoras pedagógicas da unidade escolar informaram aos (às) professores (as) sobre a pesquisa da qual alguns seriam participantes.

É importante ressaltar que não houve resistência dessas profissionais em colaborar com a pesquisa, contudo, fatores adversos tanto para as participantes quanto para a pesquisadora – tais como eventos aleatórios, planejados (festividades do calendário escolar) e não planejados (falta do participante à escola no dia agendado para a entrevista) – dificultaram o cumprimento do cronograma de visitas.

Os dados seguintes foram replicados a partir da pesquisa documental, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento da escola.

3.1.1 Contexto de inserção social e caracterização do campo da pesquisa

A Escola Municipal “Infância Feliz” é uma unidade educacional jurisdicionada à Secretaria Municipal de Educação e vinculada à Coordenadoria Regional Brasil Di Ramos Caiado, responsável pelo acompanhamento das instituições localizadas na região noroeste de Goiânia. Enquanto uma escola que dispõe de razoável autonomia e gestão democrática, esta se organizou para a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de delinear sua identidade e seus propósitos de ensino e de organização de seu fazer pedagógico, como forma de instituir-se como espaço de diálogo. Para Veiga (2014, p. 2),

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

O PPP da Escola Municipal “Infância Feliz” foi readequado para o ano letivo de 2023 e contemplou a intencionalidade educativa da unidade educacional, evidenciando sua identidade e organização, além de definir objetivos para a aprendizagem das crianças/estudantes, mostrando como promoverá as ações para atingi-los. Descreve assim o documento analisado:

Durante o planejamento de professores, estudantes/crianças, pais ou responsáveis o PPP da escola se efetiva em consonância com a rotina escolar, pois o envolvimento de todos garante a representatividade e legitimidade e dá sustentabilidade ao projeto, assegurando uma educação de qualidade social para os estudantes/crianças de cada etapa e modalidade, apresentando objetivos e metas a cumprir para a efetivação do processo de inclusão social, diversidade e cidadania (PPP 2023).

O ano letivo escolar de 2023 nesta escola teve início com o planejamento coletivo presencial nos dias 16 e 17 de janeiro, com o objetivo de acolher os colaboradores da unidade educacional e também apresentar as orientações para a atualização do PPP, sua organização e cronograma de ações, retomando o documento sobre a Nova Documentação Pedagógica, e socializar as orientações referentes ao AEE na SME, de acordo com o Ofício nº 016/2023 (Goiânia, 2023). Foi realizada a leitura do ofício, esclarecendo que o AEE, conforme o Decreto n.º 7.611/2008, regulamentou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e que o serviço compreende o conjunto de

atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, e continuamente oferecido para complementar ou suplementar a formação das crianças/estudantes com deficiência, TGDs, altas habilidades e superdotação (AH/SD).

O objetivo principal dessa unidade escolar, conforme descrito no PPP atual, é:

Proporcionar às crianças/estudantes vivências que considerem os direitos de aprendizagens articulando-os com os campos de experiência e seus respectivos objetivos no que se refere à Educação Infantil, pautados na Documentação Pedagógica da Educação da RME de Goiânia, Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica. Sendo que no Ensino Fundamental objetivamos os domínios da leitura, da escrita e do cálculo, além de auxiliar na compreensão do ambiente social, político, das artes e dos valores básicos da sociedade.

A escola oferta ensino fundamental anos iniciais (não integral) em 24 turmas distribuídas em dois turnos, com a seguinte organização: no turno matutino, cinco (5) turmas de educação infantil (três de agrupamento de 4 anos de idade e duas de 5 anos de idade) e sete (7) turmas de ensino fundamental anos iniciais (quatro de quarto ano e três de quinto ano). No turno vespertino, têm-se a seguinte distribuição: quatro (4) turmas de primeiro ano, quatro (4) turmas de segundo ano e quatro (4) turmas de terceiro ano. No ano letivo de 2023, a escola atendeu 616 crianças/estudantes⁹ matriculados nos turnos matutino e vespertino. Dentre eles, 131 crianças e 485 estudantes (referência àqueles matriculados no ensino fundamental) nos anos iniciais, conforme poderá ser verificado nas Tabelas 7 e 8 a seguir.

Tabela 7 - Crianças matriculadas nos turnos matutino e vespertino – Educação Infantil

TURMA	NÚMERO DE CRIANÇAS	IDADE (AGRUPAMENTO)
EIE 1	26	04 ANOS
EIE 1	25	04 ANOS
EIE 1	28	05 ANOS
EIE 1	25	05 ANOS
EIE 1	27	05 ANOS
TOTAL	131	

Fonte: Dados do PPP 2023.

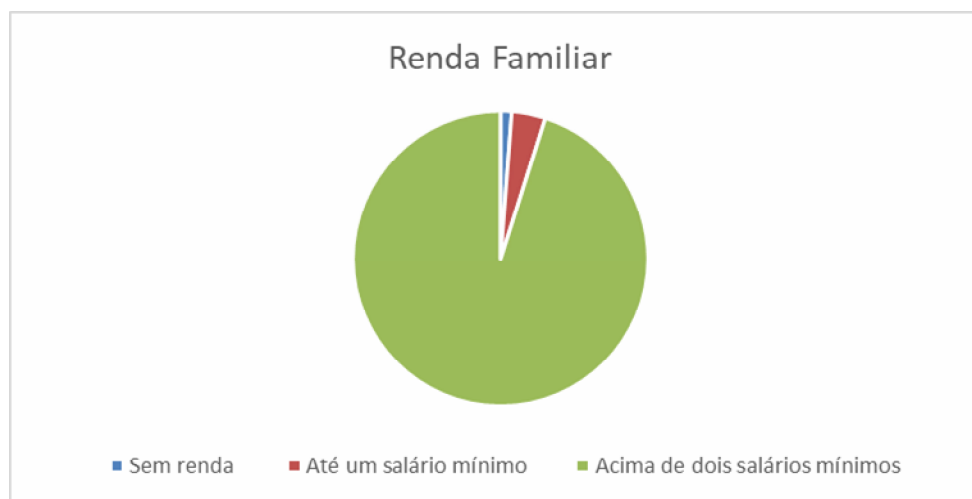
⁹ Criança/estudante refere-se, na RME/Goiânia, aos sujeitos matriculados nas etapas de educação infantil/ensino fundamental anos iniciais e finais, respectivamente.

Tabela 8 - Estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino – EFAI – Educação Infantil

TURMA	Nº DE ESTUDANTES	IDADE (AGRUPAMENTO)
1º ano A	24	6 anos
1º ano B	23	6 anos
1º ano C	21	6 anos
1º ano D	26	6 anos
2º ano A	24	7 anos
2º ano B	25	7 anos
2º ano C	25	7 anos
2º ano D	25	7 anos
3º ano A	25	8 anos
3º ano B	25	8 anos
3º ano C	22	8 anos
3º ano D	26	8 anos
4º ano A	32	9 anos
4º ano B	32	9 anos
4º ano C	31	9 anos
5º ano A	25	10 anos
5º ano B	21	10 anos
5º ano C	26	10 anos
5º ano D	27	10 anos
TOTAL		485

Fonte: Dados PPP 2023.

Há dados importantes de caracterização das crianças/estudantes matriculados e de suas famílias demonstrados no Gráfico 2 a seguir, e que contribuem para a compreensão do perfil social da comunidade onde a unidade escolar está inserida.

Gráfico 2 - Dados socioeconômicos da comunidade escolar

Fonte: Dados PPP 2023.

Conforme descrito no PPP, a unidade educacional apresenta um número significativo de estudantes e crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) matriculados e que são encaminhados aos órgãos competentes para que possam receber atendimentos especializados e, quando necessário, serem acompanhados por profissionais Auxiliares de Atividades Educativas ou intérpretes.

A unidade educacional possui desde 2013 a Sala de Recursos Multifuncionais, na qual é ofertado o Atendimento Educacional Especializado a crianças/estudantes público-alvo da educação especial matriculados na unidade educacional e em outras da região. Há registro de matrículas de crianças/estudantes com NEE (com laudo ou em processo de avaliação diagnóstica), dentre elas: deficiências física, intelectual, visual e auditiva, transtorno espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação na escola. Depois da efetivação da matrícula, esses sujeitos são encaminhados para uma avaliação realizada pela Equipe Multiprofissional da SME. A partir da avaliação, caso seja necessário, são direcionados ao Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais, Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI), NAAHS ou ao CAP, dentre outros, ou para instituições especializadas conveniadas com SME, tais como a APAE, a Associação Pestalozzi e outras. Também é recomendada a elaboração do Plano de Individualizado de Intervenção Pedagógica.

A informação colhida no PPP guarda conformidade com o que está descrito na proposta político-pedagógica de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia a respeito da equipe que atua com os sujeitos com deficiência.

Estas equipes multiprofissionais têm por atribuição a avaliação dos estudantes desta Rede para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares ou escolarização especial nas escolas especiais conveniadas com a rede municipal, solicitação do Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) para acompanhamento do estudante dentro da escola, solicitação do Professor Intérprete de Libras para estudantes com surdez, dentre outras ações e outros recursos de acessibilidade (Goiânia, 2020).

Quanto às crianças/estudantes que apresentam perfil para ser acompanhado por um AAE, há registro de duas matrículas no turno matutino, para os quais são disponibilizados dois profissionais lotados para executar tal função. No período vespertino, há matrícula de três crianças/estudantes com TEA, uma criança/estudante com Síndrome de Down e uma criança/estudante com Deficiência Múltipla (deficiência intelectual e motora), para os quais são disponibilizados outros três AAE, com as mesmas atribuições, totalizando cinco profissionais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orientam sobre a necessidade de a escola se organizar para atender com êxito os estudantes que têm necessidades educativas especiais:

É importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário — e nos transportes escolares, bem como barreiras nas comunicações. Para responder aos desafios que se apresentam, é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001a, p. 15).

O documento explicita que à escola cabe a responsabilidade de se adequar e se equipar para oferecer aos estudantes com NEE as adequações necessárias. Mas cabe a dúvida: os gestores das unidades escolares conhecem essa informação? À gestão escolar cabe assegurar a acessibilidade dos estudantes? Em razão da delimitação desta pesquisa para a temática da prática pedagógica, não se buscaram, da gestora da unidade escolar, as respostas para essas dúvidas, mas é presumível que a orientação da diretriz referida não encontra amparo na realidade vivida, mas apenas na idealizada.

3.1.2 CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS DO CAMPO DE PESQUISA

Conforme dados coletados do PPP, a Escola Municipal “Infância Feliz” possui um terreno de 5.662,21 m², sendo 2.722,90 m² de área total construída, na qual foram edificados quatro prédios contendo 12 salas de aula, uma biblioteca, uma sala para ambiente informatizado, uma sala para direção, uma sala para a coordenação, uma sala para servidores, uma secretaria, uma cozinha com depósito para alimentos, um banheiro masculino e outro feminino com divisórias, um banheiro para crianças/estudantes com NEE, um banheiro para funcionárias e outro para funcionários, um cômodo para almoxarifado de produtos de limpeza e um para material de expediente, um pátio coberto, uma quadra poliesportiva coberta e cimentada, uma tenda, um quiosque, um parquinho coberto com tenda, uma sala modular e um espaço destinado à horta escolar, ainda não utilizado.

Também com relação à organização e estrutura, a escola dispõe de uma sala para realização do AEE, denominada por Sala de Recursos Multifuncionais (SEM). O serviço prestado funciona sob a coordenação dos Apoios Técnico-Professores e da Equipe Multidisciplinar da SME. O AEE é ofertado às crianças/estudantes públicos-alvo da educação especial a partir de sua matrícula, feita no ensino regular da própria escola ou de outra escola da rede municipal de ensino localizada na região. Outra exigência é que crianças/estudantes tenham sido encaminhados pelos Apoios Técnico-Professores(as) da Equipe Multidisciplinar.

A Unidade Educacional dispõe de mobiliários (mesas para professores(as), crianças/estudantes, coordenadores e para secretaria; armários; geladeiras; forno micro-ondas, lousas brancas etc.); e materiais pedagógicos (jogos educativos, massinhas de modelar, tintas, papéis de diversas espessuras e cores, caixas de lápis de cor, materiais para atividades esportivas, caixas de som, notebooks, computadores, TVs, dentre outros) em boas condições de uso. Em razão do quadro pandêmico, a unidade educacional adquiriu em 2020 um totem para colocar álcool em gel, um termômetro, capotes, máscaras e viseiras. A justificativa para essas aquisições foi a necessidade de oferecer segurança para os servidores e demais partícipes da comunidade escolar, de modo que, mesmo após o controle do quadro pandêmico, o uso de várias medidas protetivas ainda permanecem, com o intuito de estimular hábitos de higiene e proteção. Todas essas despesas constam da prestação de contas da escola¹⁰.

3.1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS COMO BASE PARA A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A prática pedagógica desenvolvida por professores(as) de uma escola pública foi o objeto de estudo durante a inserção no campo da pesquisa realizada em períodos intercalados, compreendido entre os meses de maio e setembro de 2023. O objetivo foi verificar como as políticas públicas para a educação especial tem se materializado no espaço escolar, a fim de levantar possíveis contradições e/ou convergências com o que se espera da perspectiva da educação inclusiva na atualidade. Nesse período foram realizadas cinco entrevistas, de modo presencial, nas dependências da escola campo de pesquisa, sendo uma com cada participante diferente. Para tanto, foi utilizado um roteiro semiestruturado.

Como critérios de seleção dos(as) participantes da pesquisa, foram consideradas a formação em Pedagogia (sem excluir a hipótese de apresentar outra formação) e a regência entre o primeiro e quinto do EFAI no período da coleta de dados, além de contar com pelo menos um estudante com deficiência na turma sob sua responsabilidade. Outra exigência foi o(a) professor(a) não estar ausente em razão de licença ou por qualquer outro motivo. No total, foram selecionadas cinco professoras de cinco turmas distintas, sendo uma de cada ano escolar do EFAI. A escolha pela etapa do EFAI ocorreu em virtude de os regentes de tais agrupamentos serem os que estão mais próximos dos estudantes e por maior período que os (as) professores(as) dos anos finais ao desenvolverem suas práticas pedagógicas.

¹⁰ Parte da estrutura da unidade escolar foram retratadas em fotografias disponíveis no Anexo E.

Dados sobre as participantes estão demonstrados no Quadro 1¹¹.

Quadro 1 - Dados sociais e da formação das participantes

“Nome”	Formação acadêmica	Experiência na docência (em anos)	Experiência com estudantes com deficiência	Situação Profissional
Rosa	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia	Mais de 30 anos (dos quais apenas três com formação superior)	Menos de 01 ano	Contrato temporário
Tulipa	Graduação em Letras Português/Inglês, em Pedagogia e em Letras Português/Libras em andamento – Especialização em Libras, Psicopedagogia e em Neuropedagogia	Mais de 10 anos	Mais de 05 anos	Contrato temporário
Dália	Graduação em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento em Psicopedagogia.	Mais de 02 anos	Menos de 01 ano	Contrato temporário
Íris	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia e AEE.	Mais de 05 anos	Mais de 02 anos	Contrato temporário
Violeta	Graduação em Pedagogia pela Especialização em Neuro-aprendizagem	Mais de 10 anos	Mais de 05 anos	Efetiva concursada

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de campo e os demais procedimentos técnicos adotados para o levantamento de dados voltaram-se para a compreensão do modo como as professoras organizam o ensino e realizam a mediação de conceitos científicos no processo de inclusão de estudantes com deficiência. As participantes responderam às perguntas de modo espontâneo e com vocabulário próprio, o que permitiu que discorressem com mais liberdade sobre os aspectos que lhes pareciam mais importantes dentre as questões abordadas e sobre seu contexto. Assim, a análise dos dados foi realizada de modo interpretativo pela pesquisadora.

Para a coleta de dados, foram elaboradas questões que tiveram como referência o problema da pesquisa e seus objetivos e pesquisas anteriores de outros pesquisadores sobre a mesma temática de inclusão escolar e prática pedagógica. Dentre essas pesquisas, destacam-se as de Alonso (2016), Lima (2019), Monteiro (2015), Morais (2016) e Nantes (2019).

Quanto às entrevistas, elas foram consideradas para a análise dos registros produzidos durante o período de imersão no campo de pesquisa. Estas foram realizadas na biblioteca escolar, por ser considerada o espaço adequado quanto às condições de acústica para a

¹¹ Para resguardar suas identidades, as participantes foram nomeadas com nomes de flores.

gravação e dada a ausência de interrupções indevidas. As entrevistas semipadronizadas gravadas foram posteriormente transcritas.

Flick (2009, p. 160) esclarece a respeito do tema:

O termo “entrevista semipadronizada” é também utilizado em relação à escolha no procedimento real da entrevista. É preciso escolher entre tentar mencionar determinados tópicos presentes no guia de entrevista e, ao mesmo tempo, estar aberto ao modo particular do entrevistado de falar sobre esses tópicos e outros que ele considera relevantes. Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o andamento concreto da entrevista e do entrevistado.

O autor destaca ainda a importância do uso consistente do roteiro de entrevista para aumentar a comparabilidade dos dados e estruturá-los mais efetivamente. A ênfase na padronização das questões do guia de entrevista foi vantajosa por garantir que os dados coletados fossem comparáveis e analisados de forma sistemática. Neste estudo, as entrevistas seguiram o que diz Silva (2014), isto é, foram uma fonte de informação essencial, por terem tornado possível o registro das percepções e interpretações dos atores investigados sobre as questões abordadas.

No roteiro semiestruturado para a realização das entrevistas, constavam questões abertas e geradoras, a partir dos eixos Dados Sociais, Prática Pedagógica e Formação Continuada. O objetivo foi compreender como as professoras participantes organizavam o ensino no processo de inclusão de estudantes com deficiência, e por isso foi sumamente importante elas terem disponibilizado o conteúdo original, referente às suas concepções de deficiência e prática pedagógica (Apêndice A).

Sobre o assunto, explica Flick (2009, p. 92):

As questões de pesquisa não saem do nada. Em muitos casos, originam-se na biografia pessoal do pesquisador e em seu contexto social. A decisão sobre uma questão específica depende em grande parte dos interesses práticos do pesquisador e de seu envolvimento em determinados contextos históricos e sociais. Tanto os contextos cotidianos como os específicos desempenham aqui um papel. [...]. O resultado da formulação de questões de pesquisa é que ela ajudará o pesquisador a circunscrever uma área específica de um campo mais ou menos complexo que tenha sido considerado essencial, mesmo que o campo permita ao pesquisador várias definições de pesquisa deste tipo.

A análise dos dados coletados foi dialética e buscou entrelaçar os conhecimentos teóricos com os dados empíricos. Sobre o tema, Minayo (2002, p. 238) afirma que o verdadeiro momento dialético se estabelece mediante o movimento contínuo que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular

e o geral, visando o concreto pensado. Para a autora, esse processo ocorre em uma sequência, da qual citam-se alguns dos principais procedimentos: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final.

Para a etapa de ordenação dos dados, foi realizada a transcrição literal das falas das participantes da pesquisa, de modo a se manter a oralidade parcial e garantir a ética, o respeito e o rigor do processo científico. Finda a etapa de transcrição, foi realizada a leitura atenta das informações, que foram ordenadas com a finalidade de organizar um quadro geral. Na sequência, ocorreu a etapa de organização das falas e realização dos recortes necessários e proeminentes para a interpretação.

Na fase de classificação dos dados, a leitura foi intensificada, com a finalidade de estabelecer a relação entre o objeto de estudo e as temáticas de análise. Durante a análise dos dados, foram sendo identificadas as categorias temáticas que mais emergiram das respostas das participantes. O entrelaçamento entre o referencial teórico adotado e os dados empíricos colhidos visaram alcançar a materialidade da pesquisa, sendo essa a última etapa de análise e interpretação dos dados.

A análise interpretativa dos dados coletados com as entrevistas possibilitou a composição de quatro categorias de percepções das participantes acerca das temáticas, a saber: **percepção de deficiência e de educação inclusiva, formação inicial e continuada para ensino de pessoas com deficiência, organização do ensino e prática pedagógica, e desafios para construção de práticas inclusivas.**

A interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, e sobre essa questão Flick (2009, p. 321) pontua:

Nas pesquisas qualitativas os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir do material empírico como um todo. O ponto de partida é a compreensão interpretativa do texto, ou seja, uma entrevista, uma narrativa, uma observação, uma vez que estas podem aparecer tanto na forma transcrita quanto na forma de outros documentos.

Esta análise aprofundada e sistemática foi alicerçada nos depoimentos das participantes e fundamentada no referencial teórico levantado durante o levantamento bibliográfico. Tal procedimento permitiu o alcance dos resultados e a apresentação das conclusões da pesquisa.

3.2 ANÁLISE DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudos mostram a necessidade de modificações na formação de professores(as) como premissa para a organização de um ensino que contemple as diferentes formas de aprender. Autores como Almeida (2003), Pletsch (2009) e Almeida e Ramos (2012) mostram em seus estudos as fragilidades observadas nesse campo e salientam que os(as) professores(as) não receberam formação adequada para ensinar estudantes com deficiência. É relevante destacar que o modo de organização do ensino influencia diretamente o desenvolvimento dos estudantes, principalmente daqueles que experimentam diferentes modos de aprender, o que implica em diferentes estratégias para ensinar.

Uma escola inclusiva considera as características individuais dos estudantes e organiza ambientes educacionais genuinamente acessíveis. Isso envolve questões de infraestrutura, apoio adequado, além de considerações pedagógicas.

A implementação das políticas públicas varia consideravelmente em cada região e pode ser influenciada por propostas pedagógicas muito específicas. É importante considerar o contexto nacional e principalmente o local em que as políticas públicas são colocadas em vigência. Portanto, é essencial considerar as dificuldades práticas e circunstanciais dos locais onde tem se materializado a PNEEPEI, motivo pelo qual as percepções das participantes desta pesquisa foram analisadas.

3.2.1 Percepção de deficiência e de educação inclusiva

“Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades”. (ONU/ Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, p. 13).

A escolha do conceito para iniciar a etapa de análise dos dados da pesquisa não foi aleatória. Não seria prudente discutir “percepções” de deficiência sem resgatar o que está exposto neste documento que é marco para os militantes da justiça e equidade social e para seu público destinatário.

Diversos fragmentos das entrevistas foram “pinçados”, com o intuito de evidenciar as percepções dos sujeitos sobre as categorias de análise escolhidas, e colocados em articulação

com as contribuições dos teóricos para permitir as reflexões pretendidas e necessárias sobre a temática em questão.

A participante Rosa, entrevistada em junho de 2023, por exemplo, fez o seguinte relato:

"Tem na turma uma criança deficiente física, ela é cadeirante, porém, é uma estudante bastante ativa, bastante inteligente, que aqui na escola emociona a todos... uma criança muito boa da gente trabalhar com ela; assim, ela não escreve, ela não escreve por conta da deficiência, tem as mãozinhas deficientes... porém, para ela responder as atividades, que é fazendo perguntas [à professora] ... é uma atividade oral onde ela responde e a gente escreve por ela."

A percepção de Rosa sobre a estudante parece ser positiva quando se refere à sua inteligência e atitude ativa; no entanto, também revela alguns pontos que merecem ser discutidos: o uso da frase “mãozinhas deficientes” denota uma atitude capacitista influenciada pelo modelo médico de compreensão da deficiência. Ainda sobre a mesma estudante, Rosa afirmou: “[...] no caso dela, que não consegue escrever, eu acredito que com uma fisioterapia ela consegue digitar... então, escrever, ela vai estar digitando, então ela vai suprir essa necessidade...”

As capacidades normativas que sustentam o capacitismo são produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca por performar os corpos como normativamente “capazes”, visando se afastar do que é considerado abjeção, como assinalam Gesser, Bock e Mello (2020).

As diversas nomenclaturas utilizadas para se referir à pessoa com deficiência são reflexo das mudanças no modo de compreender esses sujeitos e suas especificidades e demarcam os diferentes paradigmas que caracterizam a relação entre a eles e a sociedade. A perspectiva paradigmática alicerçada no modelo médico de percepção da deficiência confirma que, para Rosa, o déficit motor experimentado por sua aluna é algo a ser superado por meio de serviços de reabilitação que a enquadrem ao que se considera “normalidade”. Sua percepção reforça a narrativa de superação, em vez de reconhecê-la como uma estudante com habilidades, interesses e desafios próprios.

Apresentadas tais considerações, que mostram que a construção capacitista é um efeito histórico que demanda reconstrução e ressignificação, outro modo de perceber as dificuldades da estudante, que não a de cura apontada pela professora, pode se dar valendo-se de variadas ações, meios e recursos possíveis e adequados. Dentre eles, o das tecnologias assistivas, que visam auxiliar pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida a conquistarem autonomia em suas atividades ou ações cotidianas.

Conforme aponta França (2013), as pessoas com deficiência sofrem diversas restrições cotidianamente e se encontram, em grande parte, marginalmente inseridas na sociedade, em razão de suas características.

O modelo médico (ou biomédico) da deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais (França, 2013, p. 2).

Essa compreensão de deficiência classifica a pessoa pela lógica do corpo não saudável, crença que tem raízes em processos históricos de extermínio, isolamento e segregação e que desconsidera o relevante papel da área educacional. A ênfase ao desenvolvimento humano é deslocada para a área reabilitativa, como se a pessoa com deficiência necessitasse de cuidados, tratamento, ou mesmo de ser curada de sua “enfermidade”.

Nessa categoria de análise que trata da também da percepção de educação inclusiva os fragmentos escolhidos alinham-se ao que alguns autores orientam acerca da configuração de uma escola inclusiva, isto é, contribuem para evidenciar pontos de convergências e contradições entre o idealizado e o realizado na unidade educacional pesquisada. Sobre o tema, Blanco e Glat (2007, p. 24) afirmam:

Na proposta atual inclusiva, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades.

A participante Rosa mostrou compreender que uma escola inclusiva acolhe todos os sujeitos com suas diferenças, mas ressaltou que, na prática, suas ações em determinados momentos contrapõem-se ao esperado:

"Às vezes, ela [a criança com deficiência motora] gosta da biblioteca... trazemos ela para cá, tem um joguinho, tem o alfabeto móvel, porque, assim, o que é trabalhado na sala de aula é trabalhado aqui na biblioteca com ela... [...]. Geralmente, todas as atividades em sala de aula eu gosto de incluir... total e junto, mas às vezes ela cansa de ficar o tempo todo na cadeira... então, às vezes ela está cansada e não quer fazer uma atividade ali, não..."

A condição motora da estudante impõe a demanda de aquisição e disponibilidade de

mobiliário, preferencialmente com desenho universal¹², para garantir-lhe maior conforto e comodidade, o que não foi observado no espaço escolar. Contudo, a ação de deslocá-la da sala de aula para outro espaço a exclui de importantes momentos de aprendizado e interação, sem resolver as demandas impostas por sua condição motora.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito à inviabilidade de acesso da estudante com deficiência motora ao andar superior da unidade, só possível pelas escadas do prédio. Essa barreira física contraria frontalmente o disposto no Decreto n.º 5.296/2004, que dispõe sobre a garantia de acessibilidade às pessoas portadoras de deficiências, e evidencia a lacuna entre a legislação e a realidade prática:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2004).

Quanto à estratégia de formular perguntas oralmente e transcrever a resposta da estudante, considera-se uma adaptação válida, desde que a professora esteja ciente da importância de promover a autonomia da educanda. Sobre esse episódio narrado pela participante Rosa, outra questão se impõe: é fundamental garantir que a estudante tenha a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação escrita por meio de recursos de tecnologia assistiva ou de outros recursos que possam ajudá-la a superar as barreiras físicas.

Apesar de a professora demonstrar um desejo genuíno de apoiar a estudante com deficiência, é essencial considerar a linguagem usada e evitar estereótipos que possam limitar a percepção de suas possibilidades e garantir que tenha todas as oportunidades para desenvolver seu potencial máximo, incluindo a comunicação escrita. Esse posicionamento encontra ressonância em Heir (2012), quando explica que as suposições ou expectativas negativas sobre as pessoas com deficiência reforçam preconceitos prevaletes que contribuem para o alcance de níveis baixos de escolarização e empregabilidade das pessoas com deficiência e são a causa de (re)produção de injustiça social.

Em contrapartida, a participante Dália, entrevistada em agosto de 2023, fez o seguinte relato sobre seu estudante N., portador de TEA: *"Ele é colocado dentro, no meio, junto com os outros... não tem aquela separação... convive com as crianças, desce para o parque,*

¹² Desenho universal é um conceito da área de desenvolvimento arquitetônico e seus produtos. Foi utilizado pela primeira vez em 1980 por Ronald L. Mace, da Universidade Estadual da Carolina do Norte (EUA). A criação do termo fez parte de um movimento que teve como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que pudessem ser utilizados pelo maior número de pessoas.

brinca com as crianças... A inclusão dele é totalmente inclusão mesmo..." A dinâmica de Dália leva a crer que ela promove um ambiente de inclusão em sua organização de ensino, o que faz com todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, sejam aceitos e engajados nas atividades regulares. Segundo Reis, 2006, p. 41) a inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica". Para que uma escola seja inclusiva, o diálogo entre todos os membros da comunidade escolar é condição elementar: Secretaria de Educação, equipe pedagógica, funcionários, estudantes e suas famílias. Há de haver uma participação efetiva de todos em todos os espaços, além de serem utilizadas práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos e a disponibilização de recursos que lhes garantam a acessibilidade ao conhecimento construído. Os dados coletados apontam que a escola adota algumas ações para acolhimento e inclusão dos estudantes com deficiência, contudo, ainda são necessários muitos ajustes para que a unidade seja de fato inclusiva.

A percepção de deficiência e a percepção de educação inclusiva guardam íntima inter-relação e reflete em como esses conceitos são moldados por diferentes paradigmas que influenciam diretamente as práticas pedagógicas na escola. Ao analisar as percepções das entrevistadas sobre os estudantes com deficiência, observa-se uma dualidade de abordagens. Por um lado, há uma visão que reflete o modelo médico de deficiência, que enxerga a condição como uma enfermidade a ser corrigida ou superada, ignorando as capacidades individuais dos estudantes. Por outro lado, há uma perspectiva mais inclusiva, que reconhece a diversidade como um valor e busca promover a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Fica destacada a importância de se reconhecer e questionar as percepções e práticas que perpetuam o capacitismo e em contrapartida promover uma abordagem mais inclusiva e centrada no estudante. Isso requer não apenas mudanças nas atitudes individuais, mas também ações coletivas concretas para eliminar as barreiras sociais, estruturais e pedagógicas que impedem a participação plena de todos na escola.

3.2.2 Formação inicial e continuada para o ensino de pessoas com deficiência

"É importante [...] que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes percebam, na sua prática de docência, as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo". (Pinheiro, 2010).

A LDBEN n.º 9.394/1996 assegura no Art. 61, que versa sobre a formação inicial dos professores(as) no ensino superior, que:

[...] A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996).

Sobre a mesma questão, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores a Educação Básica, expressa o seguinte:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes. (Brasil, 2019, p. 3).

Ainda que exista uma extensa legislação que trate da capacitação de professores(as) para o ensino das pessoas com deficiência, a leitura de pesquisas realizadas por autores como Blanco e Glat (2007) e Michels (2017) mostra que a formação inicial ministrada nos cursos de graduação não tem oferecido os subsídios necessários para uma atuação eficiente junto a esse público. Isso faz com que, no dia a dia da escola, forçosamente o profissional produza suas próprias estratégias de ensino.

O que emergiu das entrevistas com as participantes desta pesquisa, ao serem indagadas sobre seus percursos formativos iniciais e continuados para o ensino de pessoas com deficiência, não converge com o disposto na legislação e confirma o que constataram os autores citados anteriormente, como é possível verificar nas falas de Rosa, Dália e Violeta, esta entrevistada em setembro:

“Vim cursar Pedagogia aqui em Goiânia em 2020, e desde então estou na rede. Me formei pela Faculdade Anhanguera, que hoje é a Uniderp (EaD). Eu fiz curso de complementação... na graduação, foi muito pouco, não lembro nem o nome da disciplina...” (Rosa)

“Na minha formação, não teve temática sobre inclusão. Não participei. O que eu tive dentro da faculdade, coisa bem rasa mesmo. Sim, tive uma professora maravilhosa... nessa época, ela falava muito para a gente, mas foi como eu te falei, foi muito raso, deveria ter um espaço maior para a gente ter um pouco mais de conhecimento...” (Dália)

“Eu nunca tinha trabalhado antes com escola e quando você faz a graduação não tem nada a ver com o que você vai enfrentar na escola... e aí eu aprendi foi aqui mesmo... aprendi a dominar sala, conversar com os meninos e aprendi a ensinar mesmo... porque lá [na graduação], você aprende pra você... como que eu vou ensinar isso aí, isso? Aí é tudo pesquisa e prática... você tem que ficar lendo e vai aqui, vai ali, mas como que eu ensino isso? Isso eu entendi desse jeito, mas como que eu vou explicar esse conteúdo para eles entenderem, porque uma coisa é você explicar para um adulto que já tem uma consciência das coisas, que já tem amadurecimento, diferente de explicar para a criança... (Violeta)

As profissionais afirmaram que, em suas formações acadêmicas, não aprenderam sobre as peculiaridades das deficiências ou sobre a eliminação de barreiras atitudinais, o que implica falta de reconhecimento das potencialidades desses estudantes e a consequente organização de práticas pedagógicas distantes das necessidades reais deles, denotando uma importante lacuna na formação de professores (as).

Pinheiro (2010) pontua que as competências para o ensino desses estudantes abrangem estratégias voltadas para a aprendizagem, por exemplo, com o uso de tecnologias assistivas e materiais inovadores, além de exigir do(a) professor(a) competências socioafetivas para o acolhimento da diversidade. Portanto, conforme a autora, a formação inicial dos(as) professores(as) deve contemplar os pressupostos epistemológicos do conhecer e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a subsidiar seu fazer pedagógico.

“Eu me apaixonei em dar aula para essas crianças e eu pretendo, sim, fazer uma pós-graduação para me qualificar melhor para atendê-las... A pós, eu estou cursando pela XXXX... é EAD... porém, a faculdade EaD é onde a gente pesquisa bastante, a gente busca, a gente corra atrás...”

Esse comentário de Rosa evidencia a lacuna entre o que está disposto na legislação para a formação desse(a) professor(a) capacitado(a) para atuar com estudantes com deficiência, conforme descrito na Resolução nº2 (2001) do MEC/CNE:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- V- perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes e valorizar a educação inclusiva;
- VI- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem (Brasil, 2001, p. 5).

O adequado à lei, idealmente, seria a formação na graduação; contudo, o que de fato têm ocorrido nos processos formativos revela a fragilidade da formação inicial com relação aos saberes específicos demandados para uma atuação profissional qualificada com esse público. Tal constatação impõe a necessidade de uma busca individual do(a) professor(a), por especialização, em um contexto em que ele/ela já é historicamente sacrificado(a).

3.2.3 Organização do ensino e da prática pedagógica

“A prática escolar (ou pedagógica) tem atrás de si condicionantes sociopolíticas que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.” (Libâneo, 1998, p. 1).

As transformações recentes no campo da educação especial ocorridas no espaço escolar em razão do recente acesso de sujeitos com deficiência perpassam as questões pedagógicas e estruturais. A construção de uma escola inclusiva requer acolhimento, planejamento e práticas diferenciadas, o que significa pensar a organização de um currículo que atenda às necessidades de todos os estudantes e lhes propicie autonomia e participação plenas.

Para a compreensão da prática pedagógica, adota-se a perspectiva histórico-cultural, que concede ao(à) professor(a) um papel importante no desenvolvimento do estudante, uma vez que ele/ela passa a se responsabilizar pela mediação nas interações entre o sujeito que aprende e o conhecimento. Barroco, Leonardo e Silva (2012, p. 85) contribuem para esta análise ao afirmarem:

A prática pedagógica exige do profissional estudo constante, uma fundamentação teórica consistente, que realmente contribua para pensar e organizar o cotidiano das aulas. O conhecimento que o professor deve ter extrapola questões atitudinais, ou mesmo do conteúdo específico do conteúdo que ministra. Sua visão deve ser muito

ampla, atrelada à história da educação, e neste caso do professor da educação especial, uma compreensão também da história desse tipo de educação, das implicações de leis que propõem a inclusão de todos os alunos no ensino regular.

No PPP de 2023 da Escola Municipal “Infância Feliz”, está disposto o seguinte:

[...] Tendo em vista a política da educação inclusiva, a escola promove a inclusão social buscando ações para atender as especificidades de cada estudante/criança. Tentando ser uma “instituição que inclua todos como sujeitos autônomos, com oportunidades de aprendizagens efetivas, de modo a considerar a complexa diversidade humana e estabelecer relações motivadas pela cooperação”. E, neste sentido, buscamos a inclusão garantindo atividades pedagógicas diferenciadas e adaptadas aos estudantes/crianças que apresentam necessidades educacionais especiais proporcionando aos mesmos um ambiente de “aprendizagem escolar”. [...]. A filosofia desta unidade educacional prima por preparar cidadãos pensantes, autônomos, sujeitos críticos. Isso significa que a escola deve ter um movimento constante em busca da reorganização do conhecimento, da participação de todos e utilização de outros caminhos para o aprendizado, com base no respeito aos tempos de desenvolvimento humano e incentivando um espírito questionador e solidário para a construção de um futuro repleto de possibilidades, promovendo a inclusão de todos [...] (PPP 2023).

Carvalho (2012) ampara o que está referido nos fragmentos extraídos do PPP da escola ao afirmar que a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (qualquer estudante), e não se efetiva sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula, local por excelência de construção de práticas pedagógicas. Ropoli (2010), por seu turno, explica que o PPP é o instrumento primordial para um melhor desenvolvimento do plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar, além de refletir a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.

Quanto às adaptações das atividades para os estudantes com deficiência, consta também no PPP da escola:

O ensino a ser proporcionado na unidade educacional será planejado, ministrado e avaliado cotidianamente para que todos os estudantes/crianças, de acordo com as suas individualidades, potencialidades e tempo de aprendizagem, possam construir o conhecimento por meio da pesquisa, da reflexão e do diálogo. E assim, possam aprender de forma significativa, viva, dinâmica e interdisciplinar os conteúdos propostos por meio da mediação do professor, da pesquisa, da leitura, da escrita e do raciocínio lógico. [...] (PPP 2023).

As participantes desta pesquisa demonstraram nas entrevistas que têm buscado contemplar as especificidades de aprendizagem de seus estudantes ao organizar o ensino, mas de uma forma que contraria o que se espera de uma escola inclusiva.

“Como professora, eu preciso fazer um plano para ele [estudante autista] e um plano para os outros... dentro da capacidade dele... a nossa coordenadora

pedagógica acompanha todo esse tempo... [...]. Chegou na sala, com todos os meninos, a gente tem totalmente uma organização, o espaço dentro da sala também, observo bastante para que ele não venha a se machucar, nada que possa atrapalhar ele andar, circular dentro da sala...” (Dália)

“Por exemplo, uma atividade que foi elaborada para toda a turma, para eles [estudantes sem deficiência], eu vou ter que adaptar aquela atividade para ela, [estudante com deficiência] para tornar digamos não mais fácil, mas mais acessível... por exemplo, reduzir questões tornando-as mais simples, mais fáceis, também até mesmo a duração maior, dependendo da necessidade.” (Rosa)

“Eu faço dentro da realidade de cada aluno, porque tem aluno que está alfabetizado, tem aluno que não. Inclusive, aqui na escola, tem aluno de quarto e quinto ano que não está alfabetizado... você tem que fazer esta adaptação... Não adianta aplicar o conteúdo sendo que eles não estão alfabetizados... Então, faço atividades de alfabetização para aqueles que não estão alfabetizados, faço as atividades para aqueles que estão alfabetizados, faço para aqueles que estão no processo da alfabetização e o conteúdo do quarto ano eles tentam acompanhar do jeito que eles conseguem.” (Íris, entrevistada em setembro de 2023)

Os dados demonstraram que o colegiado da escola campo considera a necessidade de respeitar a individualidade de seus estudantes, porém, há de se considerar que, no que se refere à questão das atividades adaptadas, existe uma divergência importante entre o que está descrito no PPP e nas “falas” das participantes e o que é recomendado por Ropoli (2010, p. 15):

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. A ideia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada.

O texto do PPP e os recortes das falas das professoras abordam uma questão crucial na educação inclusiva: a não compreensão da diferença entre currículo e ensino adaptados e a mediação da aprendizagem de forma diferenciada e individualizada. A ideia de currículo adaptado muitas vezes resulta em uma exclusão disfarçada dentro do ambiente inclusivo, no qual os estudantes que não acompanham o ritmo dos colegas são separados e submetidos a um ensino que muitas vezes não atende às suas necessidades específicas.

Ao focar apenas na adaptação do currículo ou do ensino, há o risco de serem negligenciados a verdadeira diversidade de habilidades, os estilos de aprendizagem e as necessidades dos estudantes. A ideia que se coloca é a adoção de práticas que reconheçam e valorizem os diferentes modos de aprender, e isso significa entender que cada estudante é único e pode precisar de estratégias, recursos e apoio personalizados para alcançar seu pleno potencial.

Ao promover aprendizagens diferenciadas e individualizadas, as escolas podem criar um ambiente inclusivo no qual todos se sintam valorizados e capazes de aprender. Isso requer uma mediação por parte do(a) professor(a) que considere não apenas o currículo e o ensino, mas também fatores como ambiente de aprendizagem, apoio emocional e social, e colaboração entre educadores(as), estudantes e famílias. Essas práticas escolares podem ser mais inclusivas e eficazes, pois reconhecem e respondem às necessidades individuais de cada um. Isso implica uma reestruturação mais ampla do ambiente educacional, que inclui políticas, estratégias pedagógicas e apoio contínuo aos(às) educadores(as).

Outro trecho que emerge dos enunciados da professora Dália é o seguinte: *“O material do plano de aula dele é diferenciado, é tudo dentro da capacidade dele... A gente precisa observar? Precisa, porque tem hora que tem os 'tiques' dele, mas é uma criança tranquila... nesse ponto, ele é tranquilo e convive muito bem com as outras [crianças]”*. A passagem ressalta uma questão fundamental na educação inclusiva: a necessidade de garantir que os recursos e as estratégias de mediação sejam adaptados para atender às necessidades individuais de cada estudante, aí incluídos aqueles com deficiência.

Ao refletir sobre essa prática, é importante observar se existe uma abordagem inclusiva e equitativa sendo adotada na sala de aula. Isso significa não apenas adaptar as atividades para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, mas também garantir que todos os demais tenham oportunidades justas de aprendizagem e participação. Isso pode envolver o uso de estratégias diferenciadas de ensino, materiais adaptados e apoio individualizado, conforme necessário.

Sobre o mesmo trecho da fala da participante Dália, o termo “convive” merece atenção, pois o uso da expressão revela como a concepção integradora ainda tem raízes no presente, em “tempos da inclusão”, e dá a dimensão do tamanho do desafio para transpor esse paradigma. Uma das ideias da perspectiva integradora é a convivência das pessoas com deficiência com os “ditos normais” dentro da escola, em detrimento da aprendizagem. Na perspectiva inclusiva, a luta é para que a pessoa com deficiência tenha garantida sua matrícula e permanência, mas, sobretudo, seu aprendizado.

O relato de Dália, de modo amplo, mostra divergência com o que está disposto no Art. 28 da Lei n.º 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. (Brasil, 2015, p. 12).

Essa divergência persiste ao se contrapor o mesmo relato de Dália com a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que dispõe:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001b, p. 3).

O documento garante adaptações no que se refere a metodologias e recursos didáticos, contudo, a escola tem adotado a prática de adaptação de conteúdos, em uma espécie de currículo adaptado. Merece ainda atenção o fato de que as adaptações das atividades eram realizadas pelas participantes da pesquisa de forma elementar e pouco sistematizada, uma vez que a preocupação principal estava centrada na alfabetização dos estudantes com deficiência e não guardavam relação com os conteúdos ministrados em sala. Isto é, eram adaptadas para níveis elementares de aprendizado e sem contemplar os componentes curriculares das séries em que os estudantes estavam matriculados. Pode-se inferir que as participantes Dália e Rosa apresentaram uma frágil formação quanto às especificidades dos perfis cognitivos, sensoriais e motrizes presentes nos grupos de estudantes com deficiência, para que pudessem realizar estratégias de mediação com a adoção de recursos de tecnologia assistiva, dentre outras que fossem eficientes para a aprendizagem real.

É importante mencionar que os relatos confirmam uma orientação colhida no PPP e guardam conformidade com o descrito na proposta político-pedagógica de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, pela mesma motivação anterior.

Um pouco diferente do relato das demais participantes, o de Tulipa, entrevistada em junho de 2023, demonstrou preocupação e conhecimento de que o plano individualizado necessita ser elaborado em consonância com o que está proposto para os demais estudantes em termos de conteúdo curricular, ainda que considerando as especificidades, como é possível verificar:

“Eu preparo as atividades, eu fiz o plano de intervenção para os NEE, eu fiz as atividades e aí eu aplico junto, quando eu vou aplicar as outras atividades... Ah, sim! Eu sempre preparo [as atividades] de acordo com o que os outros alunos estão vendo, porque se o aluno com necessidade especial olha no canto e vê que o outro aluno está fazendo outra atividade totalmente diferente [pausa]... Então, eu sempre procuro alinhar essa atividade... Eu trago as atividades para ele sempre de acordo com a proposta, mas na necessidade deles...” (Tulipa)

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre quais ajustes ela realizava, Tulipa deu a seguinte resposta:

“Por exemplo, tem atividades mais complexas que a A. L. [estudante com TEA] vai demorar a entender, e aí ela vai desanimar, por isso que atividade para ela tem que ser mais lúdica, no sentido de mais imagens, com uma linguagem mais simples, é nesse sentido... porque eu estou em contato com eles, eu já sei qual que vai ser a linguagem com a A. L. Se eu pegar algumas atividades dos meninos, ela vai executar, mas a A. L. tem momentos que não quer fazer atividade, ela desanima, diz que está difícil, aí ela não quer fazer, mas eu sei que ela dá conta daquela atividade... Já o L. E. [estudante com autismo] tem um comprometimento cognitivo maior que o da A. L. Ele não é alfabetizado, ele está na garatuja, ele assimilou assim, e em outros momentos ele faz é rabisco mesmo... Mas ele reconhece quando eu faço perguntas para ele... Eu falo com ele, e aí eu pergunto... Deixa eu tentar lembrar: eu passei uma atividade de matemática que tinha o Pocoyo... Eu procuro imagens que os meninos gostam, de desenho animado, então eu procuro a patrulha canina, isso que eles gostam e chama a atenção deles para a atividade... Nessa, ele [o Pocoyo] estava segurando frutas, e aí eu peguei e falei com ele sobre quantas frutas: ‘Olha o tanto de frutas que o Pocoyo está segurando’. ‘Conta, quantas frutas tem?’ Ele contou que estava segurando quatro frutas, daí eu perguntei: ‘Cadê o número 4?’ Aí, ele pegou, já foi direto. Então, ele conhece, ele já reconhece números naturais... E aí eu peguei e falei: ‘Marca o x...’”

À luz da teoria histórico-cultural, pode-se analisar o que foi dito por Tulipa, uma vez que ela oferece contribuições para a compreensão da prática pedagógica que concede ao(à) professor(a) um papel relevante no desenvolvimento do estudante. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) é responsável por organizar o ensino e realizar a mediação das interações entre o estudante e o conhecimento. Recorre-se, então, à definição de mediação apontada por Pimentel (2007) ao expor que “[...] numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos”. Pode-se, portanto, verificar que Tulipa, ainda que não tenha verbalizado sua percepção de prática pedagógica, sugere a adoção de estratégias vigotiskianas de mediação.

Essa afirmação da autora está contemplada nesta fala de Violeta:

“E ele [estudante com deficiência visual] até tenta acompanhar, ele faz leitura, mas ele tem dificuldade principalmente em ler sílaba complexa; sílaba simples, ele consegue fazer a leitura, mas se for complexa, ele ainda tem dificuldade, é o que a gente mais é trabalha com ele. E matemática também, o nível dele é mais para o segundo ano, não seria nível de quinto, porque o quinto já exige muito mais. E aí tem essa dificuldade de ele trabalhar, de precisar trabalhar com ele com um tipo de tarefas de primeiro ano dentro de uma sala de quinto. Como eu tenho alunos que já estão bem avançados assim na leitura, que têm autonomia e tudo mais, eles auxiliam esses outros alunos, me ajudam no auxílio desses outros alunos que não são alfabetizados e desse que tem baixa visão.”

A estratégia de agrupamentos em pares utilizada pela professora Violeta, e dos quais faz parte o estudante com deficiência visual, parece ser adequada ao que se espera de uma

sala que se pretenda inclusiva e reflete uma prática semelhante à descrita por Vigotski (2022, p. 123):

[...] a cegueira, que priva apenas o “estímulo físico puro”, não fecha hermeticamente as janelas ao mundo e não priva da “realidade total”. Ela somente obriga a mudar a interpretação social desses estímulos físicos a outros estímulos e a vincular-se com eles. A cegueira pode ser compensada, em grande medida, com outros estímulos. É importante aprender a ler e não simplesmente a ver as letras. É importante conhecer as pessoas e compreender seu estado e não olhar em seus olhos. O trabalho dos olhos, em resumo, desempenha o papel subordinado de instrumento para alguma atividade e pode ser substituído pelo trabalho de outro instrumento. É totalmente correta a ideia de Biriliev de que o cego pode utilizar a vista de outra pessoa, da experiência do outro como instrumento da visão. Aqui, o olho alheio desempenha o papel de um aparelho ou de um instrumento, como o microscópio ou o telescópio.

Com essa organização do ensino, o estudante com deficiência visual pode se beneficiar da interação com seus colegas, compartilhando experiências, conhecimentos e estimulando diferentes formas de percepção e aprendizagem. Nessa perspectiva, a prática da professora Violeta ressalta a importância de reconhecer e valorizar as habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência visual e oferece oportunidades de participação ativa e inclusão no ambiente escolar e social.

A prática desenvolvida por Violeta também encontra amparo na teoria histórico-crítica de Saviani (2014), segundo a qual é pela mediação dos adultos, em um tempo surpreendentemente muito curto, que a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se assim um ser revestido das características humanas incorporadas pela sociedade na qual ela nasceu.

Na sequência das análises, passa-se à questão dos materiais adequados para atender estudantes com diferentes tipos de deficiência. A participante Rosa, que relatou ter em sua sala uma estudante com deficiência motora, informou que, apesar disso, não há disponibilização de mobiliário ou recursos pedagógicos (adaptador para lápis, teclado e outros) para atendê-la. A escola possui escadas em sua estrutura física e não dispõe de elevador, o que torna inviável seu acesso a todos os espaços, em razão dessa barreira arquitetônica. Já a professora Violeta, que atende o estudante com deficiência visual, relatou que ele tem seu material de leitura adaptado para o Braille, o que favorece sua acessibilidade comunicacional ao conteúdo ministrado em aula.

A instituição escola sempre se constituiu como um ambiente que tenta homogeneizar e agrupar seus estudantes ao máximo, seja por idade ou sexo, seja por condições cognitivas,

dentre outras, e a chegada de estudantes com deficiência provoca um “desarranjo” nessa lógica de homogeneização dos sujeitos. Por isso, o dilema atual é que os(as) professores(as), em razão de uma frágil capacitação, não têm realizado a identificação das necessidades educacionais específicas dos sujeitos e, como consequência, não estão promovendo as ações necessárias para a eliminação das barreiras para a aprendizagem, quer sejam de ordem comunicacional, quer sejam física ou atitudinal, o que dificulta a apropriação de saberes pelos estudantes, em razão dos déficits apresentados.

Uma prática comum em muitas escolas, que é a divisão das turmas em grupos com base no desempenho acadêmico, rotulando-os como “fortes” ou “fracos”, além de ser discriminatória e estigmatizante, pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos entre os estudantes. Com essa classificação, cria-se uma hierarquia que favorece a exclusão e o bullying, comumente manifestado por meio de apelidos pejorativos. Os rótulos podem afetar negativamente a autoestima e o desenvolvimento acadêmico e social dos membros do grupo e dificultar a construção de relações saudáveis entre eles. Por isso, é essencial promover uma reflexão sobre essa prática e buscar estratégias que valorizem a diversidade e promovam a inclusão de todos os estudantes, independentemente de seu desempenho acadêmico. Isso pode incluir a implementação de abordagens pedagógicas mais inclusivas, a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e o combate ativo ao bullying e à discriminação.

Para além dessa questão, ao separar os estudantes em mais ou menos capazes, a escola acaba por limitar as oportunidades de aprendizado colaborativo e a interação entre colegas com diferentes níveis de habilidade, prejudicando o trabalho com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de que fala Vigotski, que é fundamental para o progresso educacional de todos.

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. [...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só (Vigotski, 2010, p. 112).

O autor sugere que, ao receber orientação e suporte dos adultos durante as atividades em grupos heterogêneos, as crianças são capazes de realizar tarefas que inicialmente estariam além de sua capacidade independente de compreensão. Esse apoio dos adultos é crucial, portanto, para ampliar as habilidades e promover seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos.

É o que também afirma Ropoli (2010, p. 17):

A interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre alunos e entre estes e o professor devem ser estimuladas. Os professores, quando buscam obter o apoio dos alunos e propõem trabalhos diversificados e em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aula.

Nessa direção, destaca-se a ideia de que, com o que aprende com o auxílio dos adultos, hoje, a criança será capaz de realizar-se por si só no futuro. Por isso, ressalta-se a importância de oferecer oportunidades para que a criança pratique e internalize as habilidades e conhecimentos adquiridos por meio da imitação, o que permitirá que se torne mais independente e autônoma em seu desenvolvimento. Sobre a temática dessa categoria, é explícito que a eliminação de algumas das barreiras que se interpõem no processo de inclusão não depende exclusivamente do(a) professor(a), uma vez que também a organização do ensino não está sendo realizada a contento. Isso mostra que ainda existe um longo percurso para a eliminação efetiva de práticas excludentes.

3.2.4 Desafios para a construção de práticas inclusivas

Ao se pensar em inclusão escolar, toma-se como referência nesta pesquisa o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência e sua interação com toda a comunidade educacional. Todavia, os desafios para a efetivação da perspectiva inclusiva na educação são muitos e não são simples, tendo em vista que não se restringem ao campo pedagógico, entranhando-se também nos âmbitos político e técnico-administrativo.

A orientação para a educação inclusiva preconizada pela Secretaria de Educação de Goiânia (SME) consta do Plano Municipal de Educação (PME) de 2015, descrito na proposta político-pedagógica de educação inclusiva da pasta, que foi regulamentada pela Lei n.º 9.606/2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação. Neste, a orientação para a educação inclusiva consta da Meta 4, que estabelece:

Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, instituições educacionais ou serviços educacionais especializados, públicos ou conveniados em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (Goiânia, 2015 *apud* Goiânia, 2020, p. 27).

Conforme consta no documento, foram definidas as estratégias para a implementação das ações inclusivas nas instituições educacionais da SME, dentre as quais a de

* Garantir a ampliação das equipes de Profissionais da Educação para atender à demanda do processo de escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, viabilizando a oferta de professores do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio, cuidadores, professores, tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos cegos, prioritariamente surdos, e professores bilíngües (Goiânia, 2020).

Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008a, p. 17).

O que é vivenciado na Escola Municipal “Infância Feliz”, todavia, não corresponde ao proposto na legislação ou no texto da política, como é possível verificar no relato das participantes Rosa, Íris e Tulipa, respectivamente:

"Antes tinha o auxiliar, que foi tirado. Agora colocou esse pessoal que tem ensino médio para atender essas pessoas, e eu vi no início do ano quando era pedagogo que estava atendendo como apoio; então ela ajudou muito sabe... por que eu tenho uma turma que tem, o quê?, 26 alunos, só um professor está atendendo todas essas crianças... Então, assim, em vez da educação estar avançando, está regredida." (Rosa)

"Então, faço atividades de alfabetização para aqueles que não estão alfabetizados, faço as atividades para aqueles que estão alfabetizados, faço para aqueles que estão no processo da alfabetização e o conteúdo do quarto ano eles tentam acompanhar do jeito que eles conseguem... É bem complicado... Claro que lá na lei, na legislação, fala que eles todos têm direito a apoio, um acompanhante, mas isso não é a realidade das escolas... A gente não tem esse apoio... Isso é muito difícil, muito complicado para quem está na sala de aula e tem que lidar com essas 32 crianças sem nenhum apoio, sem ninguém dentro para ajudar, uma auxiliar que seja, entendeu?" (Íris)

"Quando tem uma cuidadora, fica mais fácil, porque a gente fica até um pouco mais tranquila, porque você sabe que ela está lá... Eu vou até eles [os estudantes] auxílio e não deixo sozinho, só pelo cuidado da cuidadora, só por conta da cuidadora, porque essa não é a função dela, mas quando tem um cuidador fica mais tranquilo para mim, porque eu sei que eu fui até ele, mas a cuidadora está lá próximo. Ai depois eu retorno até eles para saber como que foi, se houve uma outra dificuldade, e a cuidadora permanece com eles, que sentem mais segurança porque a cuidadora está lá, tem alguém próximo deles, porque eu tenho outros alunos em volta. Então, não é fácil para o professor que tem uma aluna com necessidade especial, requer um cuidado especial no ensino-aprendizagem, então, não é fácil..." (Tulipa)

A provisão de monitores ou cuidadores para estudantes que necessitam de apoio nas atividades diárias, tais como para higiene, alimentação e locomoção, é crucial para promover sua autonomia e garantir que possam participar plenamente das atividades escolares. Tais medidas refletem o compromisso, ou a falta dele, com a inclusão e a equidade educacional, reconhecendo a diversidade de necessidades dos estudantes e proporcionando os recursos e apoios necessários para que todos possam desfrutar de uma educação de qualidade.

Outro ponto apontado pelas participantes da pesquisa como um fator de dificuldade para a efetivação de uma proposta inclusiva diz respeito ao número de estudantes por sala. A lei não estabelece um limite máximo, portanto, quando o(a) professor(a) tem um estudante com deficiência, a sua preocupação parece aumentar, porque, além de atendê-lo – e este requer mais suporte – existem os outros estudantes da classe e um plano pedagógico a ser cumprido. O(a) professor(a) fica então dividido, pois não dispõe de muito tempo para dedicar-se às necessidades do estudante com deficiência. O relato de Violeta confirma essa afirmação:

“A maior dificuldade que a gente tem é salas superlotadas, salas gigantescas com um monte de menino... A minha tem 26, eu tenho um NEE e tenho outros seis não alfabetizados... Então, é muita criança não alfabetizada, e aí a sala muito cheia, muito falante, muito participativa, às vezes atrapalha muito... Até eu conseguir explicar uma atividade para aquele meu aluno ali que não consegue acompanhar a turma com as outras atividades... Então, uma sala com menos alunos assim, digamos, daria a chance de ele ser auxiliado e assistido de uma maneira integral melhor...”

A implementação de sistemas educacionais inclusivos em todas as esferas de poder requer ações permanentes, que se articulem com a formação de professores(as), gestores(as) e demais sujeitos da comunidade escolar, e impõe modificações nas percepções de deficiência, de prática pedagógica e de escola que congreguem as diferenças.

Resta evidente que a educação inclusiva requer um novo modelo de escola, que leve em conta as especificidades dos estudantes e priorize práticas pedagógicas mediadas por recursos de acessibilidade e métodos de ensino apropriados. As escolas precisam estar preparadas para viabilizar os suportes necessários para esses estudantes, tanto no que diz respeito à infraestrutura da instituição (rampas, sinais, elevadores etc.) quanto à disponibilização de recursos de acessibilidade, mas principalmente na formação dos profissionais para esse tipo de ensino. Contudo, o que foi observado não condiz com o esperado.

É função do(a) professor(a) estar preparado(a) para educar os mais diferentes tipos de indivíduos, adaptar as estratégias de ensino para alcançar diferentes níveis de aprendizagem e formas de aprender. Porém, não é responsabilidade exclusiva desse(a) profissional garantir as condições de formação inicial ou continuada, apesar de terem sido constatadas

predominantemente iniciativas pessoais para a capacitação das participantes da pesquisa, no que se refere à qualificação para o ensino de pessoas com deficiência. Essa reflexão encontra ressonância em Silva (2005, p. 71), quando afirma:

Ao mesmo tempo em que esse professor que deve ser capaz de realizar adaptações, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, cujo perfil requer que seja dotado de habilidades múltiplas, este professor circunscreve-se em determinadas condições de trabalho, nas quais a sua prática é reflexo de uma teoria útil que orienta as escolhas que afetam a vida e as oportunidades dos estudantes, sob implicações que nem sempre estão voltadas à igualdade e à justiça social. Entretanto, o professor não é um ser acabado nem tampouco proprietário do saber e sim um ser em processo, participante de relações sociais que expressam as necessidades e possibilidades de conhecimentos próprios de seu tempo histórico de sua sociedade.

A temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência abrange novas propostas de políticas, concepções e práticas, que contribuirão para a compreensão dos desafios que esse novo cenário impõe. Muito já foi feito e mais ainda há por fazer, para além da retórica entusiasmada sobre o assunto. Em termos práticos, um número reduzido de ações tem se mostrado de fato eficiente ao longo desse percurso de transição para uma perspectiva inclusiva.

Os participantes dessa empreitada, de todos os níveis e áreas, devem estar de fato engajados com a proposta de inclusão escolar para que todos os sujeitos, aprendizes em essência e independentemente de sua condição física, sensorial ou cognitiva, sintam-se pertencentes à escola. Esse é talvez, o maior desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica de professores(as) em uma escola pública da rede municipal de Goiânia e evidenciar as convergências e divergências em face da perspectiva inclusiva da educação especial. Para alcançá-lo, foi realizada uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo que incluíram levantamento documental e realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados sobre a prática pedagógica desenvolvida por cinco professoras que têm estudantes com deficiência em suas turmas. Com os dados registrados no diário de campo e levantados nas entrevistas, foi possível traçar algumas considerações e reflexões a respeito do fenômeno analisado.

A inclusão de estudantes com deficiência é uma realidade em muitas salas de aula, públicas ou privadas, conforme relato de algumas das participantes, que informaram não ser a primeira experiência que tinham com a presença deles em classe.

Depois de quinze anos de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no país, as inquietações das professoras não parecem estar centradas na garantia de acesso ou não dos estudantes com deficiência à escola, e sim no desenvolvimento das práticas pedagógicas, portanto esse estudo foi orientado por uma questão: Como o(a) professor(a) da escola comum pública desenvolve sua prática pedagógica em face da inclusão escolar das pessoas com deficiência?

Essa indagação trouxe à tona a necessidade de compreender como os professores (as) lidam com a diversidade presente em suas salas de aula e como organizam o ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Os dados desta pesquisa apontaram que nos últimos quinze anos no Brasil, o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores(as) da escola comum pública em relação à inclusão escolar das pessoas com deficiência tem sido desafiador e marcado por avanços e retrocessos. Embora tenha havido uma maior conscientização e implementação de políticas inclusivas, ainda persistem obstáculos significativos, como falta de formação adequada, recursos limitados e barreiras estruturais nas escolas. A prática pedagógica enfrenta dificuldades na identificação e atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, evidenciando a necessidade urgente de uma abordagem mais abrangente e comprometida com os princípios da inclusão e da equidade.

É importante reconhecer que a inclusão escolar não se resume apenas matrícula dos estudantes com deficiência na escola comum, mas sim a garantir que estes tenham acesso a

uma educação de qualidade e sejam plenamente integrados ao ambiente escolar. Nesse sentido, a atuação dos professores (as) desempenha um papel fundamental na promoção de uma cultura inclusiva e na implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças individuais.

No entanto, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas voltadas para a inclusão, ainda persistem desafios significativos na prática pedagógica dos professores, como dificuldade na identificação e atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, seja por falta de formação adequada, recursos limitados ou barreiras estruturais na escola, conforme visto.

É relevante destacar que a inclusão escolar não deve ser entendida como uma responsabilidade exclusiva dos professores (as), mas como um esforço coletivo que envolve toda a comunidade escolar, incluindo gestores, familiares, profissionais de apoio e os próprios estudantes.

Foi constatado que as participantes se sentem provocadas e motivadas para garantir a participação e o aprendizado desses estudantes por meio de práticas pedagógicas inclusivas de organização de ensino que de fato promovam a inclusão escolar.

A discussão acerca do processo histórico da educação especial e da concepção de deficiência presente em cada recorte temporal realizada no Capítulo 1 foi fundamental para entender as implicações nas práticas e na forma como a sociedade tem lidado com essas questões até os dias atuais. Historicamente, a educação especial surgiu como uma resposta às necessidades das pessoas com deficiência, que eram excluídas do sistema educacional comum. Até então, o foco estava na segregação e na assistência caritativa, refletindo uma visão paternalista e medicalizada da deficiência.

Ao longo do tempo, houve uma evolução gradual nas perspectivas sobre a educação especial e a deficiência, influenciada por movimentos e lutas sociais, avanços legais e teóricos e mudanças nas políticas educacionais. Surgiram abordagens inclusivas baseadas nos direitos humanos e na valorização da diversidade, por exemplo, o modelo social da deficiência, que enfatiza o quão as barreiras sociais, ambientais e atitudinais são impeditivas para a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

No Capítulo 2, a discussão perpassou a formação de professores(as) para o ensino de pessoas com deficiência e abordou a complexidade e os desafios enfrentados pelos(as) docentes para lidar com a diversidade na educação, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Entre as questões

destacadas, incluem-se a ambiguidade da formação de professores capacitados e especializados, a mudança de foco da educação especial para uma abordagem mais inclusiva e as diferentes exigências de formação para professores(as) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de especialistas. É importante considerar que, em razão da supervalorização do(a) professor(a) especialista em relação aos “professores de sala comum”, ou regentes, criou-se o mito de que os(as) primeiros(as) eram (ou ainda são) os(as) "entendidos(as)" em deficiência. Essa supervalorização, refletida inclusive na gratificação salarial, por muito tempo motivou um equívoco atual, o de que o ensino para os estudantes com NEE só pode(ria) ser organizado por profissionais com esse perfil.

Apesar dos avanços históricos na área da educação especial e da deficiência, os dados analisados no Capítulo 3 mostraram que ainda existem desafios significativos na promoção da igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e evidenciaram o quanto a transição para um novo paradigma ainda é uma realidade a ser alcançada. Mesmo na vigência de políticas públicas de caráter inclusivista, ainda persistem práticas e atitudes capacitistas e fortemente influenciadas pelo modelo médico de concepção da deficiência, falta de acessibilidade física e digital, falta de formação adequada de profissionais da educação, entre outros obstáculos que dificultam a inclusão plena e efetiva. Avanços quanto a essas questões requerem ações concretas em várias frentes, dentre elas: a formação de professores, a adequação dos ambientes físicos e virtuais, a promoção da conscientização e da mudança de atitudes, e o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

Os dados empíricos mostraram que todas as participantes da pesquisa têm graduação em pedagogia e pós-graduação em áreas como psicopedagogia ou AEE; no entanto, houve uma unanimidade nas respostas às entrevistas ao afirmarem que, durante a formação inicial, as temáticas relacionadas à educação inclusiva foram apresentadas de forma rápida e superficial. Tal constatação impõe, aos pesquisadores da área, o dever de repensar a formação inicial de professores(as), tanto na graduação quanto na formação continuada, para que se possa dar as respostas educativas que o contexto inclusivo exige.

Outro equívoco observado acerca da prática pedagógica foi o fato de essa estar distante da formação densa e com suporte teórico, metodológico e epistemológico. Assim, é comum se pensar em metodologias como manuais de como ensinar determinado conteúdo ou para um público específico. Em absoluto não se trata disso, e sim da concepção que o(a) professor(a) traz consigo sobre o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão escolar, pois essas concepções guardam estreita relação com suas ações em prol da transformação social.

Nesse sentido, o aprofundamento no estudo da teoria histórico-cultural por parte

dos(as) professores(as) pode ser um caminho a ser adotado para promover a participação efetiva dos estudantes com deficiência. A compreensão dessa teoria reflete na adoção de práticas pedagógicas não homogeneizantes, que se pautem no princípio de que sujeitos com diferentes ritmos de desenvolvimento ensejam novas formas de mediação (que considerem o princípio defeito-compensação) e organização do ensino. Portanto, é essencial promover a formação continuada dos professores, fornecer suporte técnico e recursos adequados, e criar um ambiente escolar que valorize e celebre a diversidade.

Os resultados mostraram que, apesar de as práticas na escola analisada ainda não atenderem às especificidades de natureza sensorial, cognitiva e/ou motora desse público, as cinco participantes da pesquisa, todas do gênero feminino, são favoráveis à inclusão escolar e perceberam avanços apresentados pelos estudantes com deficiência. Entre os desafios para realização de práticas pedagógicas inclusivas está a ausência de acessibilidade física e digital, formação precária e inadequada de profissionais da educação, entre outros obstáculos que dificultam a inclusão plena e efetiva.

Os dados apontaram que, mesmo na vigência de políticas públicas de caráter inclusivista, ainda persistem entre as participantes analisadas práticas pedagógicas e atitudes capacitistas fortemente influenciadas pelo modelo médico de concepção da deficiência. Esse resultado ressalta a complexidade da implementação efetiva da inclusão escolar e destaca a necessidade de uma mudança efetiva de paradigma na educação especial.

Alguns fatores foram apontados como dificultadores desse processo, dentre eles, a ausência de profissional de apoio para auxiliar nas atividades em classe. Foi consenso entre as participantes que a presença de um(a) profissional para apoiar as atividades pedagógicas favoreceria o acompanhamento sistematizado das necessidades específicas dos estudantes.

Conforme dito pelas entrevistadas, no que se refere mais especificamente às questões pedagógicas, todas elas elaboravam atividades adaptadas aos estudantes com deficiência com a intencionalidade de atender às suas demandas, viabilizando o que está proposto no PPP da escola. Contudo, foi constatado que as adaptações não são realizadas considerando o conteúdo ministrado em si, e sim a dificuldade de leitura de escrita que alguns estudantes apresentam e o número de estudantes, o que na percepção das docentes dificulta a mediação pedagógica. Por isso, essas adaptações eram elaboradas a partir do critério de o estudante com deficiência ser alfabetizado ou não, em vez de contemplar ajustes de estrutura de apresentação de conteúdo, *layout* ou outras modificações pertinentes ao conteúdo ministrado e aos recursos de acessibilidade.

Um aspecto que não era objetivo da pesquisa, mas que emergiu dos dados e por isso

merece atenção, diz respeito ao AEE ofertado na escola. Conforme uma das entrevistadas, a profissional responsável por tal serviço na escola é disponível, atenciosa e colaborativa, porém, os recursos disponibilizados nesse espaço não estão sendo utilizados em casa ou em sala, o que denota que esse atendimento não tem cumprido uma de suas atribuições elementares que é a eliminação das barreiras para a inclusão educacional dos estudantes com deficiência.

Ao final desta pesquisa, a resposta à questão orientadora é que as professoras dessa escola desenvolvem sua prática pedagógica conforme uma visão favorável à inclusão escolar e percebendo avanços apresentados pelos estudantes com deficiência. Todavia, ainda não atendem às especificidades de natureza sensorial, cognitiva e/ou motora desse público, em face da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Embora haja avanços significativos, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária para todos os estudantes. Desde a implementação da PNEEPEI, muitos obstáculos foram superados, mas muito ainda há para ser transformado. Para que verdadeiramente haja inclusão é necessário: matrícula, permanência, participação e resultados, em termos de aprendizado das pessoas com deficiência. A trajetória para que a sociedade alcance uma educação de fato inclusiva é longa e requer a união de esforços de todas as esferas políticas.

Em tempo, é relevante apontar que frequentemente pesquisas científicas como esta, que analisam fenômenos sociais, enfrentam limitações que podem afetar sua abrangência, validade e generalização dos resultados alcançados. São exemplos de limitações dessa pesquisa: a pequena amplitude da amostra estudada e o período relativamente curto de coleta de dados, para análise do fenômeno estudado, uma vez que esse é diretamente influenciado pelas circunstâncias sociais do tempo histórico em que se apresenta. Inclui-se ainda a dificuldade de controle de variáveis externas que podem ter influenciado os resultados. É importante que outros pesquisadores (as) deem prosseguimento à investigação da temática abordada em estudos posteriores, a fim de possibilitar uma avaliação adequada da validade e da aplicabilidade dos resultados desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo: um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia**. 2003. 204 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

ALMEIDA, Mariângela de Lima; RAMOS Inês de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012.

ALONSO, Rosemeire Geromini. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7445/> Acesso em: 30 nov. 2023.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p.295.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO Nilza Sanches Tessaro; SILVA Tânia dos Santos Alvarez (org.) **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Em defesa da humanização do homem. Maringá, PR: Editora: Eduem, 2012.

BELTHER, Maria Josilda. **Educação Inclusiva**. São Paulo: Pearson, 2017.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 220-28, jan.fev.mar.abr., 2002.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Capítulo 1, p. 11.989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm/ Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/ Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm/ Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: DF, 1999. MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf/> Acesso em: 2 de maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 19 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 14 maio 2023.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm/ Acesso em: 2 set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 12 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Revoga o Decreto n.º 6.571 e dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, 2008a. MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>? Acesso em: 8 de maio. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão**: Revista de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revista4_artigo1.pdf/ Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **A escola comum inclusiva**. Fascículo 1. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais dos moradores e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_caracteristicas_dos_moradores_dos_domicilios_universo.pdf/ Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica de 2022**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1258125/. Acesso em: 17 jul. 2023.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?. **Revista Educação Especial**. São Paulo. v. 26, p. 75-81, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em set. 23.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**. Integração/segregação do aluno diferente. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v. 3, n. 5, p. 07-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**. Questões conceituais e de atualidade. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DAVIDOFF, L. Linda. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Campina, SP: Papyrus. 2 ed., 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. In: *Lutas Sociais*. São Paulo: Editora, 2013. p. 59-73. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/ls.v17i31.25723>. Acesso em 15 abr. 2023.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BOCK, Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org). **Estudos da Deficiência anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 19-29.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Edição Especial. Marília, SP, v. 24, p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA Rejane Fontes de. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação**. Revista do Centro de Educação, vol. 32, n. 2, 2007, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n.º 3.014, de 20 de novembro de 1996**. Dispõe sobre a criação do Setor de Ensino Especial. Goiânia, 1996. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/Download/legislacao/diariooficial/1996/do_19961120_000001788.pdf. Acesso em 25 jun. 23.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação/ GERINC/ **Proposta político-pedagógica de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental?download%3D149:proposta-politico-pedagogica-para-a-infancia-e-adolescencia-pdf>. Acesso em 25 ago. 23.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação/GERINC/SISGE. **Mapeamento das crianças/estudantes com NEE – 2023/1**. Goiânia, 2023. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais>. Acesso em 25 jun. 23.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n.º 1981, de 08 de julho de 2016**. Dispõe sobre Aprovação do Regulamento Interno da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/Download/legislacao/DiarioOficial/2016/do_20160708_000006361.pdf/. Acesso em: 23 jun. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Superintendência de Educação Especial. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: educação inclusiva – garantia de respeito à diferença**. Goiânia, 1999. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf/> Acesso em 02 mar. 23.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Especial. Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva - PEEDPI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença. Goiânia, 2003. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/.pdf>. Acesso em 20 mar. 23.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**. Goiânia, 2004. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf>. Acesso em 20 mar. 23.

GOIÁS, **Resolução CEE n.º 07, de 15 de dezembro de 2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Goiânia, 2006. Disponível em: <https://goias.gov.br/cee/resolucoes-conselho-pleno/> Acesso em 20 abr. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**. Goiânia, 2009. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf> Acesso em 20 mar. 23.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**. Goiânia, 2011. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf>. Acesso em 20 mar. 23.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf>. Acesso em 20 mar. 23.

HEIR, Thomas. Eliminating Ableism in Education. **Harvard Educational Review**. v. 72. n. 1, p. 01-32. Spring. 2022.

JANNUZZI, Gilberta Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira do Esporte**. Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE>. Acesso em 15 de abr. 2023.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil**. Dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1998. 01-16 p. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em 20 de set. 203.

LIMA, Ana Luiza Faria. **Concepções de professores da Educação Infantil sobre a inclusão escolar: Um estudo de práticas pedagógicas**. Dissertação de mestrado, Brasília 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35250>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MELLO, Anahi. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre a violência contra mulheres com deficiência**. 2014. 260 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/182556/PASO0431-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y/> Acesso em: 31 jun. 2023.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NU, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2015. 151 f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21074/> Acesso em: 30 nov. 2023.

MORAIS, Isabela de Freitas. **Políticas de inclusão no sistema educacional público de Goiás: Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública estadual de regular de ensino.** 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5838>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NANTES, Daniela Pereira. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.** 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4458>. Acesso em 30 nov. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 16 set. 2023.

ORRÚ, Silvia Ester. **O rei-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de aprender e ensinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz/Editor da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTEL, Susana Couto. **A mediação como elemento de (trans)formação humana. (Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.** 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10562/> Acesso em: 10 out. 2023.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores (as) para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB.** Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, BA, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: UERG/REDE SIRIUS, 2009. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas.** Goiânia: Descubra, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A escola comum inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.).

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. Afrocentricidade e interculturalidade crítica na educação: reinventar a escola a partir da diferença. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 426-454, jan. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1id729>. Acesso em 06 fev. 2024. Epub 15-Jul-2019

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *In: Germinal: Marxismo e educação em debate.* V. 7, n. 1, p. 26-43, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula.** 2. ed. São Luís: EDUFMA, 2010.

SILVA, Gomes Cristiano. Formação de professores e adaptação curricular: via para a construção da Aprendizagem dos alunos com deficiência. *In: SOUZA, S. R. Cácia. Diálogos sobre educação: saberes e práticas inclusivas.* Aracaju: Criações, 2018.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. **Formação de Professor no Contexto de Educação Inclusiva: Estudo de Caso da Universidade Estadual Goiás.** 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2005.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. **Universidade e Desenvolvimento Local: O caso da Universidade Estadual de Goiás.** 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (Pped)). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação**, [on-line]. v. 23, e90024, 27 p., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/90024>.

UNESCO. (1990). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 5-9 março de 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF/ Acesso em: 26 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427por.pdf/>. Acesso em: 26 maio 2023.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI. *In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas*

e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI. Florianópolis. UFSC/CED/NUP, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção coletiva.** 2014. Disponível em: <http://3.16.59.70/wpcontent/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>/ Acesso em: 6 jul. 2023.

VIGOTSKY, Lev. Semionovich. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Mna Barreto, Solange astro Afeche. – 7 ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.

VIGOTSKI, Lev *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich: **Fundamentos de Defectologia.** (Obras Completas – Tomo Cinco). Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARTICIPANTE PAIS OU RESPONSÁVEIS



CÂMPUS CENTRAL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E
 HUMANAS NELSON DE ABREU JÚNIOR – UnUCSEH
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
 LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DO SUJEITO/ PARTICIPANTE/PAIS OU RESPONSÁVEIS

Eixo 1- Dados sociais

1. Sexo? Idade? É solteira (o) ou casada (o)? Tem filhos (as)? Quantos (as)?
2. Qual seu grau de escolaridade?
3. Quanto tempo você passa diariamente com sua criança quando ela não está na escola?

Eixo 2. Dados sobre a Inclusão Escolar de seu filho (a)

1. Como foi o processo de matrícula de seu filho (a) A escola tinha conhecimento da deficiência de seu filho (a)?
2. Qual o motivo da escolha por essa escola?
3. O que você entende por escola inclusiva? Você considera a escola de seu filho (a) inclusiva?
4. Na sua opinião quais ações a escola realiza para favorecer o processo de inclusão dos estudantes com deficiência?
5. Na sua opinião quais as fragilidades que a escola apresenta para incluir os estudantes com deficiência?

APÊNDICE B – TCLE - PARTICIPANTE - PAIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você, Sr(a) _____

está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Análise da prática pedagógica em escola pública: aproximações e distanciamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** sob orientação da professora **Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva** com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Meu nome é **Jackeline Miranda de Barros**, sou discente no Programa de Pós Graduação Strictu Sensu Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, Anápolis-GO, e estou realizando essa pesquisa com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais em classes comuns, pública e privada, que mais se aproximam do que a literatura e as Políticas Públicas para a área apontam como práticas inclusivas.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, **se você aceitar** fazer parte do estudo, por gentileza rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. As dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **jackmbarros@gmail.com**, no endereço Rua Araguari, Qd.28, lote 08, Jardim Guanabara, Goiânia–GO, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 99968-3482. Esclareço que em caso de recusa na participação você **não** será penalizado (a) de forma alguma. A pesquisa será desenvolvida também com professores, porém a escuta das famílias é parte muito importante da coleta de dados para posterior análise e respostas à problematização. A sua participação na pesquisa será por meio de suas respostas ao questionário em data e horário agendados a seu critério. Para a realização desta pesquisa, o/a senhor (a) não será identificado (a) pelo seu nome e também não será identificada o nome de seu filho (a) nem o nome da escola. Será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade.

Todas as condutas éticas para o desenvolvimento da pesquisa segundo a Resolução 466/12 serão respeitadas. Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, Universidade Estadual de Goiás que é o órgão que irá controlar esta pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (62) 3328-1439 - Anápolis-GO, sendo responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UEG é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS).

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos e a sua participação na pesquisa 1 hora.



Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade em se promover discussões e investigações que busquem analisar como a Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão está sendo aplicada na prática pedagógica de professores (as) de escola pública. A presença das pessoas com deficiência em sala de aula necessita provocar mudanças significativas na prática pedagógica, portanto pretendo analisar como o ensino está sendo organizado para atender as necessidades educacionais e as especificidades de aprendizagem desses sujeitos na escola pública.

O objetivo geral do estudo é analisar como a prática pedagógica se materializa no contexto de uma escola pública e se tem proximidade ou distanciamento da Política Nacional para a Educação Especial.

Os procedimentos de coleta de dados se dará por meio de questionário que será realizado presencialmente, nas dependências da Escola Municipal Nossa Senhora da Terra, na cidade de Goiânia – GO.

A pesquisadora entrará em contato, previamente, com os participantes e conforme a disponibilidade de horário de cada um serão agendados os horários para a realização de cada questionário. O material empírico analisado será apreciado a partir desse questionário com os participantes. O questionário constará questões geradoras, as quais delinearão a percepção dos pais quanto as características da escola de seu filho que a aproximam ou distanciam do que se espera de uma escola inclusiva. O tempo dispensado para a entrevista e conversa com a pesquisadora será em torno de uma (1) hora, podendo ser dividido em dois momentos, caso o participante assim preferir. O momento da coleta dos dados será gravado pela pesquisadora para posterior transcrição.

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro dos parênteses com a proposição escolhida.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao participar da entrevista. Será assegurada a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.



Quaisquer destas eventualidades poderá gerar um desgaste ou indisposição momentânea e ressalta-se que o participante que modificar seu posicionamento e não mais se sentir à vontade para participar, não terá prejuízo algum, por ser esta uma opção individual. Para evitar ou reduzir os riscos na participação, podem ser realizadas pausas durante a realização da entrevista ou nos momentos em que o participante julgar necessário e caso sinta desconforto ao responder alguma questão proposta na entrevista, o participante pode optar por não discorrer sobre a questão que lhe casou constrangimento, sem sofrer nenhum prejuízo.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para os participantes. Contudo, como se trata de uma pesquisa de cunho acadêmico, o participante pai (responsável) terá como benefício a promoção de reflexões sobre o processo de inclusão escolar de seu filho (a). Espera-se essa pesquisa seja base para identificarmos as dificuldades, desafios da escola para promover uma educação inclusiva de fato, a fim de que, futuramente possa-se sugerir intervenções pontuais que venham a diminuir esses entraves.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo, transporte e alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Ao final do estudo será encaminhada a cada participante uma cópia do trabalho de dissertação, produto final dessa pesquisa. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, disponibilizamos o contato telefônico: (62) 99968-3482 e o email jackmbarros@gmail.com.



Declaração da Pesquisadora Responsável

Eu, Jackeline Miranda de Barros, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Jackeline Miranda de Barros sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **Análise da prática pedagógica em escola pública: aproximações e distanciamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ficaram esclarecidos para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou esclarecido também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE C – TCLE - PARTICIPANTE - PROFESSOR (A)



FORMAÇÃO
INTEGRAL E
COMPROMISSO
SOCIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS – PPG-IELT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você, Sr(a) _____ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Análise da prática pedagógica em escola pública: aproximações e distanciamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** sob orientação da professora **Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva** com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Meu nome é **Jackeline Miranda de Barros**, sou discente no Programa de Pós Graduação Strictu Sensu Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, Anápolis-GO, e estou realizando essa pesquisa com o objetivo de identificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais em classes comuns, pública e privada, se aproximam do que a literatura e as Políticas Públicas para a área apontam como práticas inclusivas.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, **se você aceitar** fazer parte do estudo, por gentileza rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. As dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **jackmbarros@gmail.com**, no endereço Rua Araguari, Qd.28, lote 08, Jardim Guanabara, Goiânia–GO, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 99968-3482. Esclareço que em caso de recusa na participação você **não** será penalizado (a) de forma alguma. A pesquisa será desenvolvida também com pais, porém a escuta dos professores é parte essencial da coleta de dados para posterior análise e respostas à problematização. A sua participação na pesquisa será por meio de suas respostas a entrevista semiestruturada em data e horário agendados a seu critério. Para a realização desta pesquisa, o/a senhor (a) não será identificado (a) pelo seu nome e também não será identificada o nome da escola em que trabalha. Será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade.

Todas as condutas éticas para o desenvolvimento da pesquisa segundo a Resolução 466/12 serão respeitadas. Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, Universidade Estadual de Goiás que é o órgão que irá controlar esta pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (62) 3328-1439 - Anápolis-GO, sendo responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UEG é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS).

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos e a sua participação na pesquisa 1 hora.



Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade em se promover discussões e investigações que busquem analisar como a Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão se materializa na prática pedagógica de professores (as) de escola pública. A presença das pessoas com deficiência em sala de aula demanda a promoção de mudanças significativas na prática pedagógica portanto pretendo analisar como o ensino está sendo organizado para atender as necessidades educacionais e as especificidades de aprendizagem desses sujeitos na escola pública.

O objetivo geral do estudo é analisar como a prática pedagógica se materializa no contexto de uma escola pública e se tem proximidade ou distanciamento da Política Nacional para a Educação Especial.

Os procedimentos de coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais serão realizadas presencialmente, nas dependências da Escola Municipal Nossa Senhora da Terra, na cidade de Goiânia – GO.

A pesquisadora entrará em contato, previamente, com os participantes e conforme a disponibilidade de horário de cada um serão agendados os horários para a realização da entrevista semiestruturada. O material empírico analisado será apreciado a partir dessa entrevista com os participantes. A entrevista constará questões geradoras sobre a prática pedagógica desse professor (a) sobre a formação recebida por esse profissional sobre a temática da Inclusão Escolar de pessoas com Deficiência. O tempo dispensado para a entrevista e conversa com a pesquisadora será em torno de uma (1) hora, podendo ser dividido em dois momentos, caso o participante assim preferir. O momento da coleta dos dados será gravado pela pesquisadora para posterior transcrição.

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro dos parênteses com a proposição escolhida.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao participar da entrevista. Será assegurada a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

Quaisquer destas eventualidades poderá gerar um desgaste ou indisposição momentânea e ressalta-se que o participante que modificar seu posicionamento e não mais se



sentir à vontade para participar, não terá prejuízo algum, por ser esta uma opção individual. Para evitar ou reduzir os riscos na participação, podem ser realizadas pausas durante a realização da entrevista ou nos momentos em que o participante julgar necessário e caso sinta desconforto ao responder alguma questão proposta na entrevista, o participante pode optar por não discorrer sobre a questão que lhe casou constrangimento, sem sofrer nenhum prejuízo.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para os participantes. Contudo, como se trata de uma pesquisa de cunho acadêmico, o participante professor (a) terá como benefício a promoção de reflexões sobre sua prática docente, bem como a possibilidade de ressignificar as ações pedagógicas e experiências vividas frente a educação inclusiva, podendo contribuir para a valorização das discussões em favor de uma escola inclusiva. Essa pesquisa intenta ser o início de um estudo maior pois, futuramente pode-se sugerir intervenções pontuais (fruto da continuação de pesquisa, talvez por um possível doutoramento), para que a inclusão seja efetiva no município de Goiânia.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo, transporte e alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável. Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Ao final do estudo será encaminhada a cada participante uma cópia do trabalho de dissertação, produto final dessa pesquisa. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, disponibilizamos o contato telefônico: (62) 99968-3482 e o email jackmbarros@gmail.com.



Declaração da Pesquisadora Responsável

Eu, Jackeline Miranda de Barros, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Jackeline Miranda de Barros sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **Análise da prática pedagógica em escola pública: aproximações e distanciamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ficaram esclarecidos para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou esclarecido também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

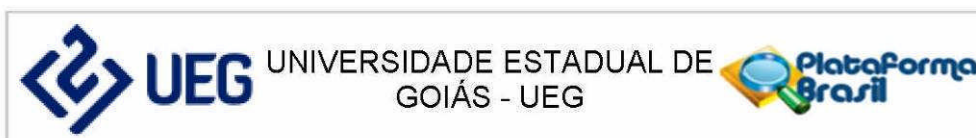
Data: ____/____/_____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/_____

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA PÚBLICA APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: JACKELINE MIRANDA DE BARROS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 67277823.0.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.993.348

Apresentação do Projeto:

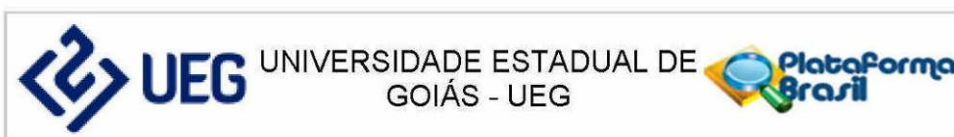
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ":PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085182.pdf", de 01/04/2023 e projeto detalhado "PROJETO_DETALHADO", de 01/04/2023.

Desenho:

O tema desse estudo discute sobre a prática pedagógica de inclusão escolar de pessoas com deficiência em escola pública de Goiânia/Go e tem como base a pesquisa qualitativa, que conforme Gil (2008) é subjetiva ao objeto de estudo e tem a finalidade de delinear e decifrar de maneira interpretativa os elementos de um sistema diverso de significações, portanto é a proposta mais apropriada ao que foi apresentado. O objetivo geral

do estudo é analisar como a prática pedagógica se materializa no contexto de uma escola pública e se esta tem proximidade ou distanciamento da Política Nacional para a Educação Especial. Também, se assenta no presente projeto o estudo qualitativo bibliográfico, com o qual busca-se alicerçar a análise do contexto da inclusão escolar, nos dias atuais; e documental, em que serão analisados preceitos legais nacionais, regionais, municipais e os documentos pedagógicos da instituição escolar, os quais constam a proposta de ensino da escola, a fim de se constatar como a

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.346

Educação Especial na perspectiva inclusiva é formatada nesse documento. Toda essa análise será fundamentada mediante referencial teórico.

Assim, torna-se relevante a execução desta pesquisa para a análise de como as escolas públicas têm atendido, ou seja, cumprido em território nacional, o que está estabelecido nos documentos legais e na literatura especializada, como premissa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino de pessoas com deficiência. Portanto, torna-se fundamental a "escuta" dos professores (as) e de pais/responsáveis de estudantes, sujeitos do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência matriculados em contextos educacionais para apontar as características de uma mediação pedagógica que mais se aproxima do ideal de uma escola que se pretende "inclusiva".

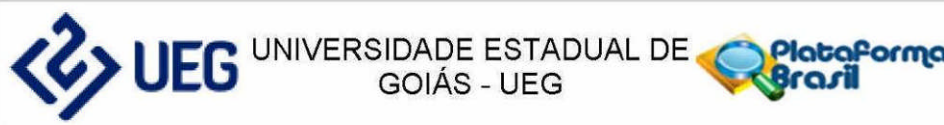
Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), as pesquisas serão realizadas no ambiente escolar e serão gravadas (se houver a autorização dos participantes) e depois transcritas. O aplicativo WhatsApp será utilizado para facilitar a comunicação com os participantes que aceitarem participar da pesquisa. Os participantes do estudo serão informados que as entrevistas gravadas e os documentos relativos à pesquisa

(TCLE, formulários físicos da entrevista semiestruturada) ficarão arquivados por 5 anos e descartados ao fim deste período.

Resumo:

Este projeto tem como objetivo geral analisar como a prática pedagógica se materializa no contexto de uma escola pública e se esta tem proximidade ou distanciamento da Política Nacional para a Educação Especial. Os objetivos específicos são: Compreender o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir da análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto público; Contextualizar o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência em escola pública a partir da Política Nacional de Educação Especial; Estabelecer uma relação entre a formação profissional continuada dos professores de escola pública delineada na Política Nacional de Educação Especial e a prática pedagógica desenvolvida por esses. Nesta pesquisa optou-se quanto à forma de abordagem do problema, pela pesquisa qualitativa; quanto ao ponto de vista dos objetivos, pela pesquisa exploratória; quanto aos procedimentos técnicos, pela pesquisa bibliográfica, documental e estudo de campo; e quanto ao instrumento de levantamento de dados, a entrevista semiestruturada. Esta pesquisa contará com a participação de 05 (cinco) professores, sendo cada representante de cada segmento (ano) do Ensino Fundamental Anos Iniciais, do município de Goiânia – GO e 02 (dois) pais/responsáveis. O critério de inclusão para a

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.346

participação docente é a matrícula de estudantes com deficiência em suas turmas e para pais/responsáveis, ter filho (a) matriculado (a) em escola pública da mesma cidade. Como não é possível estabelecer dados absolutos sobre as experiências de inclusão das pessoas com deficiência ou determinar qual é o tipo de escola "mais adequada", esta pesquisa visa, analisar como a prática pedagógica reflete o que está delineado na Política Nacional de Educação Especial nesses contextos a fim de contribuir com a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência, na qual alicerçamos os fundamentos à problemática anunciada em autores como: Mantoan (2015), Orrú (2021) e Vigotsky (2010) entre tantos outros.

Introdução:

O Brasil estabelece, no artigo 205º de sua Carta Magna, a Constituição Federal, como direito fundante de suas políticas públicas educacionais, a educação enquanto direito de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96 define em seu Art. 58º como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais".

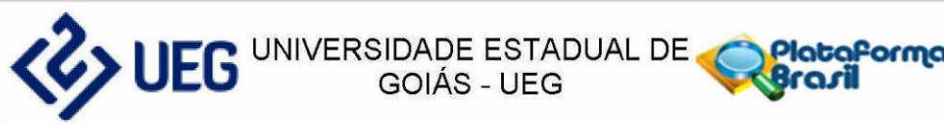
Tal pressuposto está em consonância com o estabelecido na Declaração Mundial dos Direitos humanos (ONU, 1946), documento do qual derivam outras leis que garantem o direito à educação escolar e de qualidade e com o que preconiza a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990.

A Declaração de Salamanca (1994), marco conceitual da filosofia inclusiva, pontua em seu texto a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais ao redor do mundo no sentido de atingir o objetivo de uma educação para "todos", garantindo a oportunidade de se alcançar um nível aceitável de aprendizagem de acordo com suas características, interesses, necessidades e capacidades que lhe são próprias. O vocábulo "todos" nesse documento legal abrange as mais plurais características da diversidade e assume então, características de uma proposta de educação inclusiva.

Seguindo esta tendência a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, SEESP, 2001), proclama que: Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.346

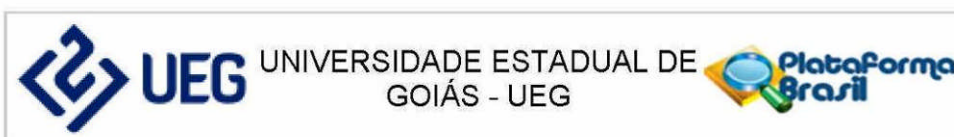
são próprias. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. As escolas regulares, com essa orientação integradora, representam os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade integradora e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (BRASIL, SEESP, 1995).

Em 2008, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), alinhado ao movimento mundial pela Educação para Todos, lança sua Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta política define como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação, e orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais específicas que estes estudantes apresentam. No que se refere a formação dos professores está assim definido pelo MEC (2008):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (MEC, SEESP, 2008).

Levantamento realizado no site brasileiro especializado denominado Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, mostra que a questão da inclusão escolar está na agenda de debates na área educacional e apontou 711 trabalhos científicos que apresentam no título os termos "inclusão escolar", e "prática pedagógica", dos quais 21 relatam experiências do sistema educacional de Goiás, sendo que destes, 16 fazem referência a escolas públicas, e nenhum trata especificamente da análise da prática pedagógica desenvolvida neste espaço, o que aponta para uma escassa publicação de pesquisas sobre o assunto, após mais de uma década do lançamento da referida Política Educacional no Brasil. Assim, torna-se relevante a execução desta pesquisa para a análise de como as escolas públicas têm atendido, ou seja, cumprido em território nacional, o que está estabelecido nos documentos legais e na literatura especializada, como premissa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.346

ao ensino de pessoas com deficiência.

Hipótese:

É sabido que a legislação em vigor influencia e norteia as ações pedagógicas realizadas no espaço escolar, mas não determina de fato os acontecimentos de cada instituição, razão pela qual o modo e as condições da formação docente continuada destes professores acerca dessa temática, no recorte histórico pós implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008 influenciam nas práticas desenvolvidas.

Assim tem relevância para essa pesquisa compreender em medida a prática pedagógica dos participantes da pesquisa/professores se aproxima ou se distancia do que está delineado na referida política como prática pedagógica inclusiva, portanto apontamos a hipótese de que as práticas pedagógicas inclusivas guardam estreita relação com uma maior formação acerca da temática inclusão escolar.

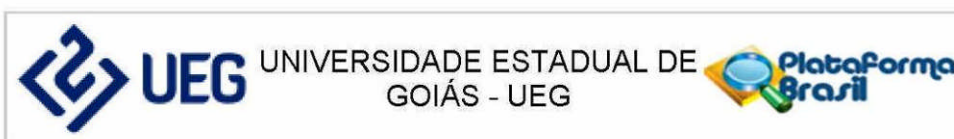
Metodologia Proposta:

Esta pesquisa de natureza básica visa contribuir com o avanço teórico sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Quanto a abordagem é qualitativa pois considera como premissa a existência de uma relação dinâmica entre a realidade e sujeito. Serão analisadas as características de um grupo de 05 participantes da pesquisa (professores) de um contexto escolar público (escola pública), com objetivo exploratório

de contribuir com o enriquecimento das discussões a respeito das problemáticas sobre a inclusão no ambiente escolar, associado a análise da percepção de um grupo de 02 participantes da pesquisa (quer sejam pais ou responsáveis por estudantes com deficiência), acerca do processo de inclusão escolar de seus filhos (as). As etapas desenvolvidas nesta pesquisa serão as de revisão bibliográfica realizadas em plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), periódicos com foco nesse tema e outras fontes, associado ao estudo de campo realizado em uma escola pública na capital do estado de Goiás. Serão analisadas práticas pedagógicas de um contexto escolar, com objetivo exploratório de contribuir com o enriquecimento das discussões a respeito das problemáticas sobre a inclusão de pessoas com deficiência nesse

ambiente. A pesquisa de campo, portanto, se dará a partir da análise de um grupo de 07 participantes da pesquisa, sendo 05 professores de uma escola pública escolhida pelo critério de

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.346

apresentar estudantes com deficiência matriculados e com frequência no período da coleta de dados, e 02 participantes da pesquisa/pais ou responsáveis de estudantes com deficiência que estejam matriculados em escola pública. Será campo de pesquisa a unidade escolar: Escola Municipal Nossa Senhora da Terra (escola pública). Os dados da Unidade Escolar serão colhidos por meio de análise de documentos legais da escola, como Projetos Político Pedagógicos (PPPs) e regimentos escolares. Serão também realizadas entrevistas

semiestruturadas com participantes da pesquisa (professores desta escola) e aplicação de um questionário junto aos participantes da pesquisa/pais ou responsáveis, que serão realizadas presencialmente, nas dependências da Escola Municipal Nossa Senhora da Terra, na cidade de Goiânia. A pesquisadora entrará em contato, previamente, com os participantes da pesquisa e conforme a disponibilidade de horário de cada um serão agendados os horários para a realização de cada questionário. Ressaltamos que a pesquisa só terá início após o deferimento do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG). O convite para participação da pesquisa será realizado de forma presencial de modo que não serão utilizadas listas ou qualquer outro meio que possibilite a identificação dos (as) convidados (as) nem a visualização de seus dados de contato por terceiros alheios ao processo. A partir dos dados colhidos a análise será realizada em uma perspectiva crítica que compreende os fenômenos como resultado de um processo de mudanças decorrentes da atividade humana concreta contingenciada

pelos acontecimentos históricos (MARTINS, 2018). A busca nesta pesquisa é para compreender o fenômeno estudado a partir da realidade que o cerca, com vistas a sua transformação por meio da implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. A autora alerta, contudo, que esse trabalho demanda imparcialidade no estudo dos dados, de modo que a pesquisa evidencie a realidade de forma clara e fidedigna.

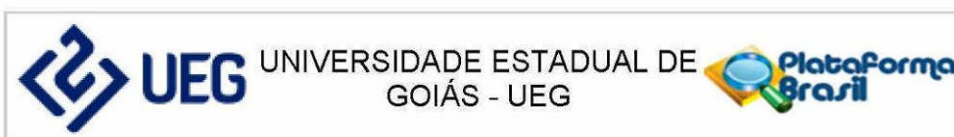
Critério de Inclusão:

A Política de Educação Especial numa perspectiva inclusiva implementada em todo sistema educacional brasileiro desde o ano de 2008 repercutiu no número de matrículas de estudantes público dessa modalidade de ensino na rede de ensino.

Levantamento realizado pela Gerência de Inclusão da Secretaria de Educação de Goiânia constatou que no ano letivo de 2022 foram matriculados na rede municipal de ensino 2.338 estudantes com "necessidades educacionais especiais", terminologia adotada pela pasta (GOIÂNIA, 2022) e confirma a afirmação anterior.

A Tabela 1 a seguir mostra a distribuição dos estudantes com

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.348

necessidades especiais na rede municipal de ensino da capital goiana.

Tabela 1 – Estudantes com NEE matriculados em 2022.

*Distribuição de estudantes/crianças com NEE matriculados na RME de Goiânia

Nº de estudantes na SME	Nº de estudantes com NEE matriculados na SME	TOTAL (em %)
102.765	2.338	2,28%

Fonte: Goiânia (2022).

Na rede municipal de educação de Goiânia há estudantes que são público da Educação Especial matriculados em todos os níveis de ensino ofertados, contudo, os participantes desse estudo serão os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais que são os que estão mais próximos dos estudantes e por maior período ao desenvolverem suas práticas pedagógicas.

Para viabilizar a pesquisa, foi realizado um levantamento sobre a quantidade de escolas que ofertam o ensino fundamental. No vigente ano, segundo o IBGE 2022, com base nos dados de 2021, o município de Goiânia conta 540 instituições, entre públicas e privadas, em funcionamento que ofertam a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

Como critério de escolha dos sujeitos participantes/professores deste contexto, serão analisadas a existência de matrícula de estudante com deficiência ou TEA em suas turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais.

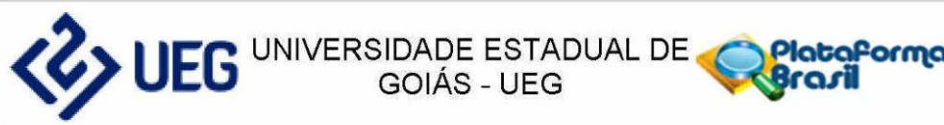
O docente, cujo a turma constar o maior número de estudantes será convidado a participar da pesquisa. Caso este não aceite, o critério "quantidade de matrículas por turma" continuará a ser observado para escolha de outro profissional. No caso de haver a mesma quantidade de estudantes deficiência matriculadas nas turmas, será convidado a participar do estudo o professor que tiver "mais tempo de experiência na docência em sala de aula". Se persistir o empate, será convidado o docente que tiver a maior idade.

O critério adotado para a escolha dos participantes/pais ou responsáveis será este ter filho (a) com laudo médico de deficiência ou TEA, matriculado(a) em escola pública na cidade especificada e ser assíduo(a) no ambiente escolar e nos serviços especializados, conforme atestado por frequência, o que sugere adesão ao direito à educação garantido à criança.

Metodologia de Análise de Dados:

A análise dos dados coletados buscará entrelaçar os conhecimentos teóricos e os dados empíricos. Sobre o tema Minayo (2008, p. 238) afirma que "o verdadeiro momento dialético se estabelece

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.346

através do movimento contínuo que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral, visando o concreto pensado". Para esta autora, esse processo ocorre em uma sequência, sendo os principais: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final. Para a etapa de análise final dos dados será utilizado a análise de conteúdo que terá como base os dados levantados com a entrevista semiestruturada aplicada aos participantes da pesquisas que trará perguntas semiestruturadas. Para Bardin (2016) a análise de conteúdo, é definida como: um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, o das comunicações. (Bardin, 2016, p. 38).

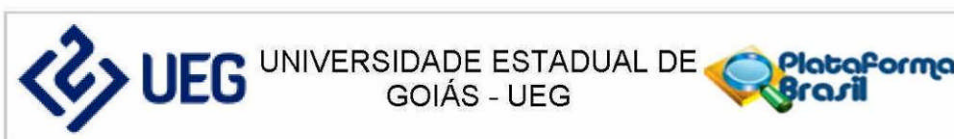
O material empírico analisado será apreciado a partir de um roteiro semiestruturado para realização da entrevista, onde constará questões geradoras a partir dos eixos Dados Sociais e de Formação, Prática Pedagógica e Formação Continuada e um questionário, onde constará questões relativas a experiência de inclusão escolar de estudantes com deficiência dos filhos (as) dos participantes da pesquisas da pesquisa/pais ou

responsáveis. Durante o momento da transcrição serão respeitadas as falas dos participantes da pesquisa, havendo a transcrição de forma literal destas, contudo, caso seja necessário, poderá ser realizada alguma adequação gramatical na fala dos participantes da pesquisa, de modo a se manter a oralidade parcial e garantir a ética e o rigor no processo científico. Após a etapa de transcrição será realizada a leitura atenta das informações que serão ordenadas com a finalidade organizar um quadro geral de informações. Na sequência acontecerá a etapa de organização das falas e de realização dos recortes necessários e proeminentes para interpretação. Na fase de classificação dos dados, a leitura se intensificará, com a finalidade de estabelecer relação entre o objeto de estudo e as temáticas de análise. O entrelaçamento entre o referencial teórico adotado e os dados empíricos colhidos com vistas a se alcançar a materialidade da pesquisa será a última etapa de análise dos dados.

Desfecho Primário:

A partir deste estudo pretende-se compreender o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência na cidade de Goiânia a partir da análise da prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública, além de contextualizar o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência em escola pública a partir do que está delineado na Política Nacional de Educação

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.348

Especial por meio da correlação entre a formação profissional continuada dos professores de escola pública com a prática pedagógica desenvolvida por esses.

Desfecho Secundário:

Este estudo pretende fomentar reflexões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência turmas regulares de ensino, com base na realização de uma revisão sistemática da literatura que abordará os aspectos conceituais, históricos e político-legais da Educação Especial na perspectiva inclusiva, afim de contribuir com a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir da divulgação científica dos dados coletados sobre aquelas que mais se aproximam do que é esperado de uma escola pretensamente inclusiva. Assim, torna-se relevante a execução desta pesquisa para a análise de como as escolas públicas têm atendido, ou seja, cumprido em território nacional, o que está estabelecido nos documentos legais e na literatura especializada, como premissa para uma escola inclusiva voltada ao ensino de pessoas com deficiência.

Tamanho da Amostra no Brasil: 7

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Não

O Estudo é Multicêntrico no Brasil?

Não

Propõe dispensa do TCLE?

Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco?

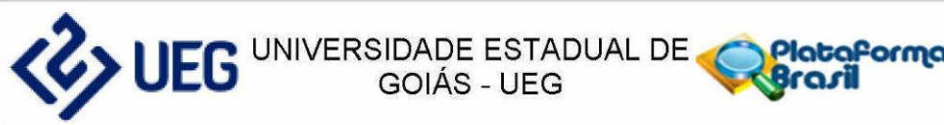
Sim

Justificativa:

Haverá retenção pois poderá haver nova consulta de dados para estudos posteriores, por exemplo doutoramento.

Bibliografia:

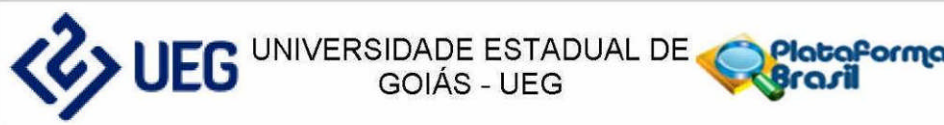
Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.348

APPOLINÁRIO, Fabio. Dicionário de Metodologia Científica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p.295. BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa, 2016. p.38. BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 13 jul.1990. BRASIL. Lei nº 9.394/96. Leis, Decretos etc. Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB No. 2, de 11 set. 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022 BRASIL. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva, Fascículo I, SEESP/ SEED/ MEC Brasília, 2010. FARIA LIMA, Ana Luiza. Concepções de professores da Educação Infantil sobre a inclusão escolar: Um estudo de práticas pedagógicas. Dissertação de mestrado, Brasília 2019. Disponível em: [/repositorio.unb.br/handle/10482/35250](http://repositorio.unb.br/handle/10482/35250). Acesso em: 14 jul. 2022. BRASIL. IBGE/Censo Escolar. Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]. Disponível em [/cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania/panorama](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania/panorama). Acesso em: 14out. 2022. CRISTALDO, Heloisa. Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico. Agência Brasil. Brasília. 29 jan.2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/> >. Acesso em: 30 set. 2022. GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação/ GERINC/SISGE. Levantamento de crianças/estudantes com NEE – 2022/1. Goiânia, 2022. MANTOAN, Maria Tereza Egler. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo. Memnon, 1997. MANTOAN, Maria Tereza Egler. Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer? Summus, São Paulo, MANTOAN, Maria Tereza Egler. Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (2): 185-196, jul./dez. 2006. p. 185-196. MARTINS, Ligia Marcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo historico-dialetico: contributos para a investigacao em educacao.

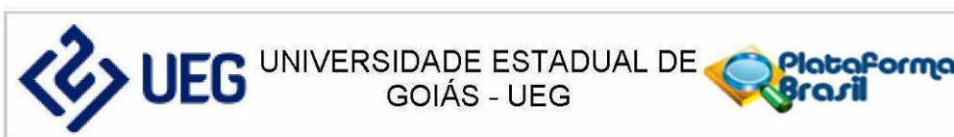
Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.348

Educ. rev., Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239. Out. 2018. MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. MORAIS, Isabela de Freitas. Políticas de inclusão no sistema educacional público de Goiás: Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública estadual de regular de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: [/repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5838](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5838). Acesso em: 20 jul. 2022. ONU. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Assembléia Geral das Nações Unidas, Genebra, 1948. ORRÚ, Silvia Ester. O rei-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de aprender e ensinar. Vozes, Petrópolis, 2021, p. 40. SASSAKI, Romeu Kazumi. Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento. WVA, Rio de Janeiro, 1998. SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. WVA, 7 ed. Rio de Janeiro, 2006, p. 08. SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Geminal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26-43, 2014. Disponível em: [/periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463](https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463). Acesso em: 9 dez. 2022. SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012. UNESCO, Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. VIGOTSKI, Lev. Fundamentos de defectología. Tradução de Carmen Ponce Fernandes. t. 5. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. VIGOTSKI, Lev et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena. São Paulo: Ícone, 2010, p. 113.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.346

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar como a prática pedagógica se materializa no contexto de uma escola pública e se tem proximidade ou distanciamento da Política Nacional para a Educação Especial.

Objetivo Secundário:

- Compreender o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir da análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto público.
- Contextualizar o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência em escola pública a partir da Política Nacional de Educação Especial.
- Estabelecer uma relação entre a formação profissional continuada dos professores de escola pública delineada na Política Nacional de Educação Especial e a prática pedagógica desenvolvida por esses.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

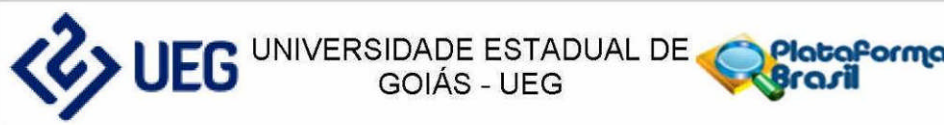
Riscos:

A participação nesta pesquisa pode gerar riscos de ordem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de estresse, constrangimento, desconforto ou cansaço aos participantes das entrevistas. Ao participante será assegurada a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização de qualquer ordem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou económico-financeiro. Quaisquer destas eventualidades poderá gerar um desgaste ou indisposição momentânea e, portanto, ressalta-se que o participante que modificar seu posicionamento e não mais se sentir à vontade para participar, não terá prejuízo algum, por ser esta uma opção individual. No intuito de minimizar os riscos na participação, podem ser realizadas pausas durante a realização da entrevista ou nos momentos em que o participante julgar necessário e caso sinta desconforto ao responder alguma questão proposta na entrevista, o participante pode optar por não discorrer sobre a questão que lhe casou constrangimento, sem sofrer nenhum prejuízo.

Benefícios:

A realização desta pesquisa tem por objetivo colaborar com a produção de conhecimento na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva e ampliar em Goiás, a discussão sobre o tema. Outro

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.983.348

aspecto importante a ser considerado é que o participante terá como benefícios a promoção de reflexões sobre sua prática docente, bem como a possibilidade de ressignificar suas ações pedagógicas e experiências vividas frente a educação inclusiva, podendo contribuir para a valorização das discussões em favor de uma escola inclusiva. Essa pesquisa intenta ser o início de um estudo maior pois, futuramente pode-se sugerir intervenções pontuais (fruto da continuação de pesquisa, talvez por um possível doutoramento), para que a inclusão seja efetiva no município de Goiânia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado/a pesquisador/a:

Os elementos postos a seguir, como Lista de inadequações e pendências emitidas no parecer CEP nº 5.989.351, visam garantir as exigências legais e deverão ser respondidas no prazo máximo de 30 dias a partir da data de envio do parecer consubstanciado pelo CEP. Após esse prazo, o protocolo será ARQUIVADO.

1 - Quanto ao TCLE

1.1 - Numerar as páginas do TCLE segundo modelo sugerido pela CONEP, exemplo 1 de 4.

Solicitação atendida

2 quanto ao projetos:

2.1 - retirar o termo "sujeito" adequando a "participante da pesquisa"

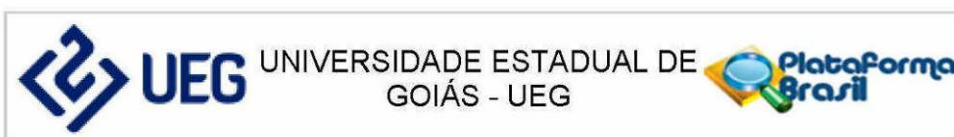
Solicitação atendida

2.2 - Corrigir digitação errado no cronograma "4º tri/223"

Solicitação atendida

3 - Quanto ao instrumento de pesquisa

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.348

Apresentar os instrumentos de pesquisa para os participantes (professores e pais). Caso seja enviado de forma eletrônica apresentar o link.

Solicitação atendida

3.2 - Em se tratando de pesquisa virtual atender a (Carta Circular n.º 1/2021- ONEP/SECNS/MS, item 1.1). E demais condições exigidas nesta Carta Circular.

4 - Quanto a hipótese

Apresentar a hipótese de forma mais objetiva.

Considerações Finais a critério do CEP:

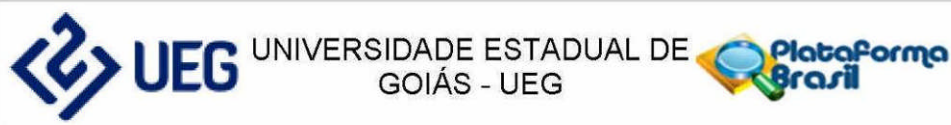
Prezado/a pesquisador/a,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013 via modelo de relatório disponível no site do CEP/UEG. A submissão do mesmo deverá ocorrer no formato de NOTIFICAÇÃO via Plataforma Brasil. O prazo para a entrega do relatório final (modelo também disponível no site do CEP/UEG), via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085182.pdf	01/04/2023 17:44:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	01/04/2023 17:43:56	JACKELINE MIRANDA DE BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR.pdf	01/04/2023 17:39:02	JACKELINE MIRANDA DE BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	01/04/2023 17:38:50	JACKELINE MIRANDA DE BARROS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_PESQUISA_PROFES	01/04/2023	JACKELINE	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (62)3328-1439 E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.993.348

Outros	RES.pdf	17:38:28	MIRANDA DE BARROS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_PESQUISA_PAIS.pdf	01/04/2023 17:37:50	JACKELINE MIRANDA DE BARROS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	06/03/2023 21:07:53	JACKELINE MIRANDA DE BARROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 10 de Abril de 2023

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
 (Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

ANEXO B – CARTA ANUÊNCIA - ESCOLA CAMPO**PREFEITURA
DE GOIÂNIA****Secretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica**

Ofício nº. 292/2022 – DIRPED

Goiânia, 19 de novembro de 2022.

À Sra.
Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva
Universidade Estadual de Goiás
Programa de Pós - Graduação Interdisciplinar em Educação, e Linguagem e Tecnologias
E-mail: yara.silva@ueg.br
Nesta

Assunto: Autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

Comunicamos a Vossa Senhoria que foi autorizado o acesso da discente, Jackeline Miranda de Barros, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Tecnologias, dessa Universidade, na EM Nossa Senhora da Terra, para realizar a pesquisa intitulada *Prática Pedagógica em contextos de Escola Pública e Privada: aproximações e distanciamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva*, sob a sua orientação.

Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, estudantes, pais e/ou responsáveis, para a obtenção dos dados.

Informamos que esta Diretoria entrou em contato com a Unidade Educacional informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita ao local, para agendamento.

Atenciosamente,



Prof. Azésio Barreto Sobrinho
Diretor Pedagógico

ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA PESQUISA - N.º 032**PREFEITURA
DE GOIÂNIA****Secretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica****TERMO DE ANUÊNCIA N.º 032/2022– DIRPED**

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia declara estar de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa *Prática Pedagógica em contextos de Escola Pública e Privada: aproximações e distanciamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva* de responsabilidade da Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

Esta Secretaria está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia está ciente de que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição proponente, mediante Parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Goiânia, 20 de dezembro de 2022.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Azésio Barreto Sobrinho'.

Prof. Azésio Barreto Sobrinho
Diretor Pedagógico

ANEXO D - SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA SME – GOIÂNIA-GO



CÂMPUS CENTRAL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E
HUMANAS NELSON DE ABREU JÚNIOR – UnUCSEH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

Goiânia, 15 de dezembro de 2022.

Prezado (a) Sr. **Wellington de Bessa Oliveira** - Secretário Municipal de Educação de
Goiânia

Eu, Prof^ª. Dr^ª. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, venho através deste solicitar a vossa senhoria autorização para a realização, na Unidade Educacional – Escola Municipal Nossa Senhora da Terra, da coleta de dados da pesquisa intitulada **PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA: aproximações e distanciamentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva** sob a minha orientação, tendo como pesquisadora responsável a orientanda Jackeline Miranda de Barros, matriculada sob o número **18282976** no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar *Stricto Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar como a prática pedagógica desenvolvida em contextos de escola pública e privada reflete o que está delineado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva como uma prática pedagógica que considera e valoriza as diferenças, a fim de contribuir com divulgação de conhecimento científico sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Portanto, compreender como as Políticas Públicas se materializam na prática pedagógica no contexto da escola.

Para tanto, necessitamos de informações coletadas junto aos professores (as) desta Unidade Escolar, que apresenta um número significativo de matrículas de crianças/estudantes com NEE, sobre a formação continuada e a relação desta com a prática pedagógica destes profissionais desenvolvidas nesse contexto.



Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEG, e que me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir através dos e-mails yara.silva@ueg.br e jackmbarros@gmail.com.

Antecipadamente agradecemos a colaboração.

Professora Orientadora da Pesquisa

Orientanda Responsável pela Pesquisa

ANEXO E – IMAGENS DO CAMPO DE PESQUISA

ACESSO AO PÁTIO – TENDA



ACESSO A SALA MODULAR



ACESSO AOS BEBEDOUROS



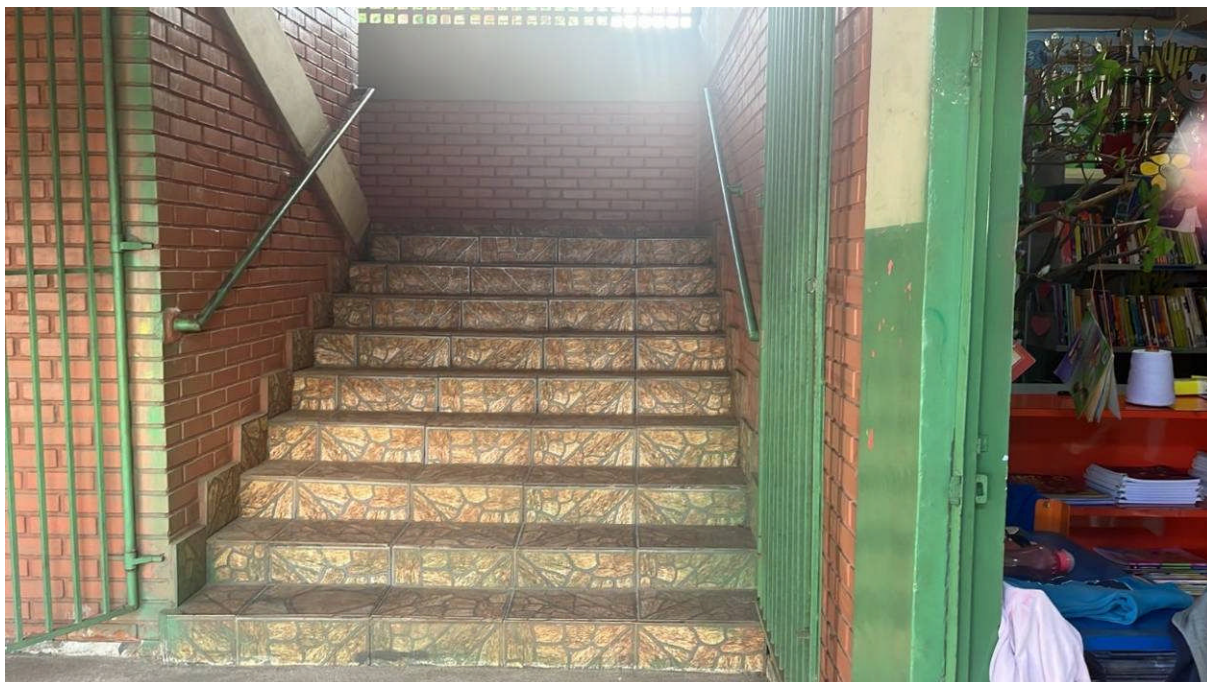
ACESSO A SALA DE AULAS EFAI



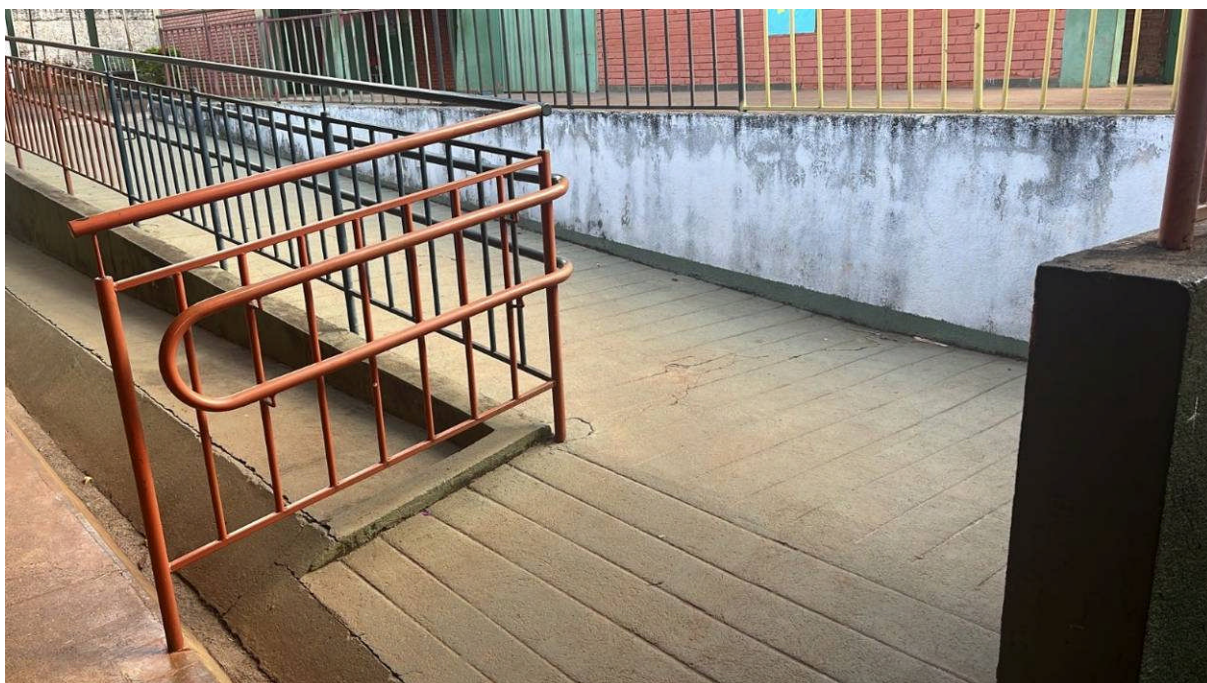
RAMPA DE ACESSO – BLOCO ADMINISTRATIVO
PORTAO DE ENTRADA E SAIDA



RAMPA DE ACESSO AO REFEITÓRIO
PORTAO DE ENTRADA E SAIDA



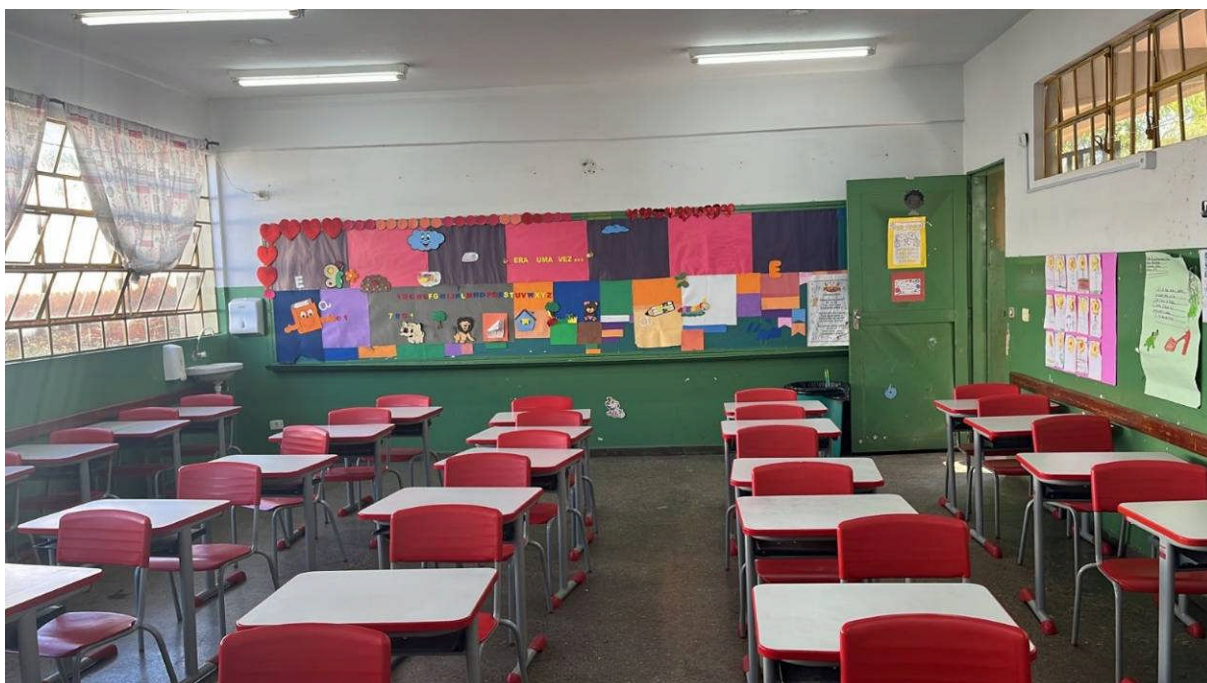
ÚNICO ACESSO AO PISO SUPERIOR



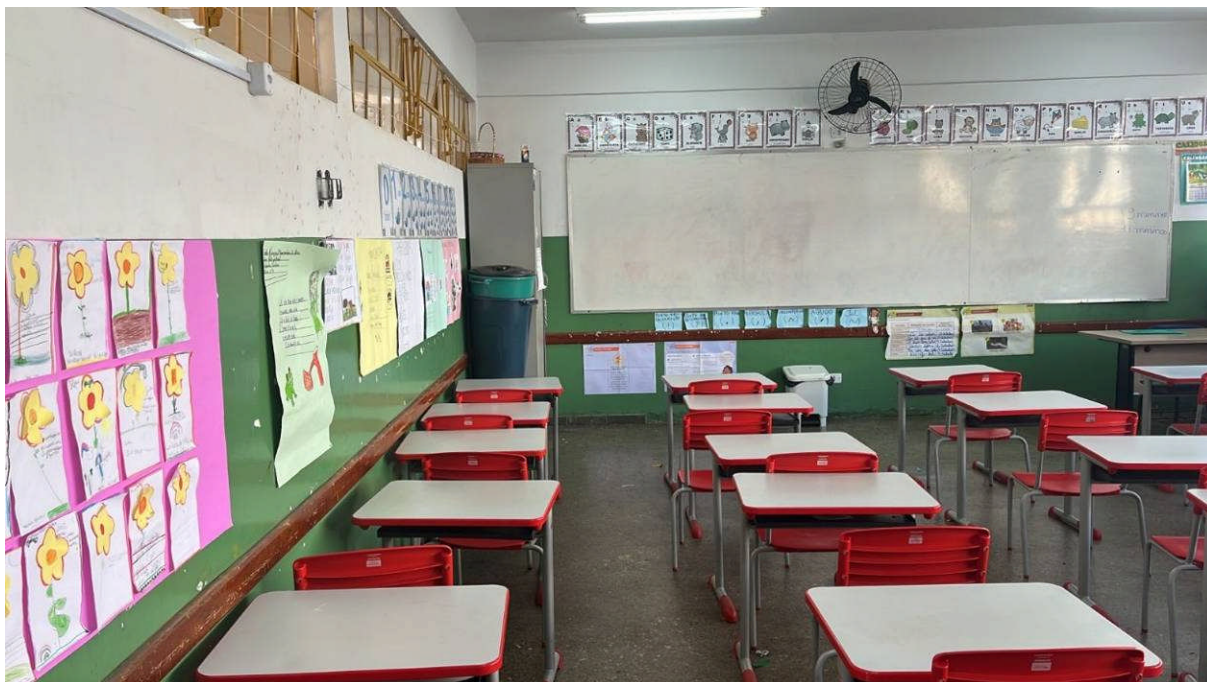
RAMPA DE ACESSO – BLOCO ADMINISTRATIVO
SALAS



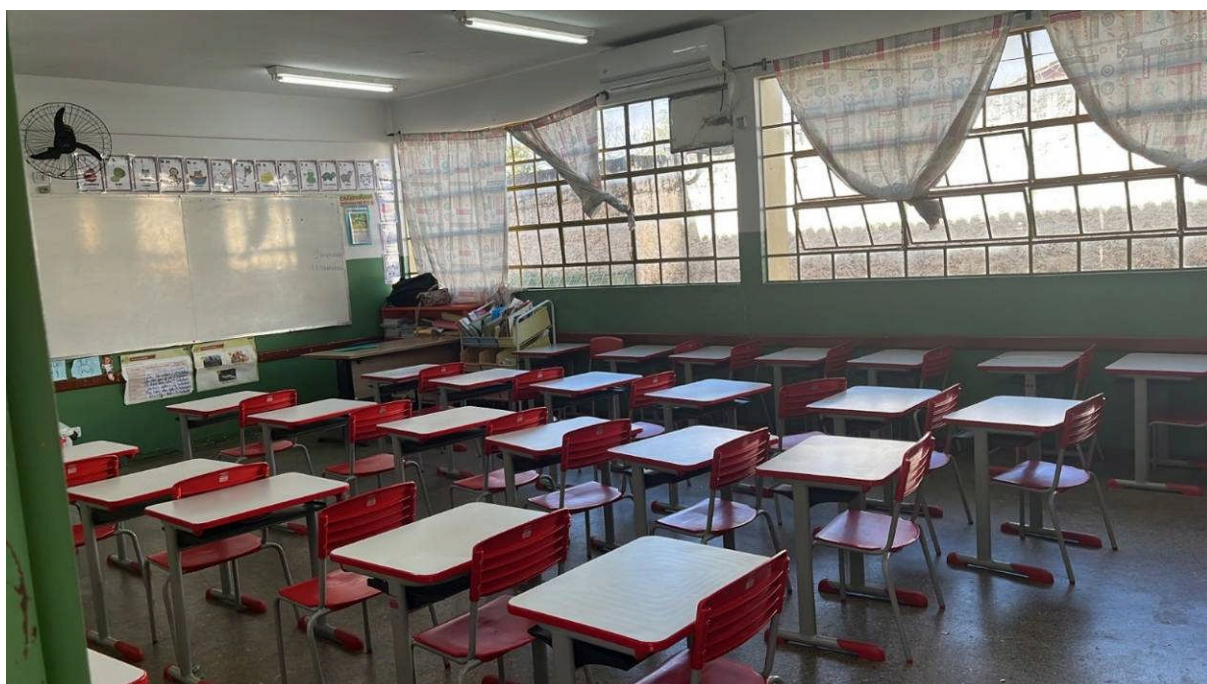
RAMPA DE ACESSO AO REFEITÓRIO
ABERTO



MODELO SALA DE AULA- ANOS INICIAIS
VISTA DE FRENTE



MODELO SALA DE AULA- ANOS INICIAIS
VISTA DO FUNDO



MODELO SALA DE AULA- ANOS INICIAIS



ACESSO A BIBLIOTECA ABERTA



BANHEIRO ACESSÍVEL UNISEX



PORTA BANHEIRO ACESSÍVEL