

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

KÉSIA TEÓFILO DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL SOBRE A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA**

Anápolis-GO

2024

KÉSIA TEÓFILO DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL SOBRE A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias; Eixo Temático: Processos Educativos e Diversidades.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Anápolis-GO

2024



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

Na qualidade de titular dos direitos de autora, 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 da autora.

Dados da autora

Nome Completo: Késia Teófilo de Oliveira

E-mail: kesiateofilo@yahoo.com.br

Dados do trabalho

Título: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Dissertação

Curso/Programa: MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG/IELT)

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

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

Anápolis-GO, 26 / 03 / 2024

Local / Data

Assinatura da autora

Assinatura da orientadora

Ficha catalográfica

O48p	<p>Oliveira, Késia Teófilo de. Percepções de professoras de uma escola municipal sobre a inclusão de estudantes em situação de deficiência [manuscrito] / Késia Teófilo de OLiveira. – 2024. 114f. : il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis. 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.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação especial. 2. Inclusão escolar - Deficiência. 3. Educação especial – Percepção docente. 4. Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 376(043)</p>
------	--

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

KÉSIA TEÓFILO DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL SOBRE A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA**

Esta dissertação foi considerada ----- para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás PPG/IELT/UEG, em 19 de março de 2024.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)
Orientadora / Presidente

Prof^a. Dr^a. Olira Saraiva Rodrigues (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Fátima Elisabeth Denari (Universidade Federal de São Carlos / UFSCar)
Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)
Suplente Interno

Anápolis-GO, 19/03/2024

Dedico esta pesquisa aos meus filhos, Eduardo e Gabriel, os amores da minha vida. Vocês me supriram de força e esperança para completar esse ciclo e me impulsionaram a superar os meus limites. Por vocês me comprometi a iniciar e para vocês finalizo esse projeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus...

Ao Meu Amado Senhor, agradeço pelas bênçãos concedidas! Por cada milagre diário e precioso que é a vida! Pelo Seu tão grande cuidado e amor por mim! Louvado seja!

À minha família...

Aos meus pais, José Eliotério Teófilo (in memorian) e Marilene Maria de Oliveira Teófilo, meus maiores incentivadores, que desde cedo me ensinaram que a educação traz oportunidades; que sempre acreditaram na minha capacidade e nunca permitiram que eu desistisse dos meus sonhos. Obrigada por me ensinarem que o esforço e a dignidade superam qualquer obstáculo.

Aos meus filhos amados, Gabriel Teófilo de Oliveira Ferreira e Eduardo Cândido Teófilo de Oliveira, os quais tiveram de abdicar da presença da mãe, enquanto ela pesquisava, estudava e escrevia. Obrigada pela compreensão!

À minha irmã e amiga, Josilene Teófilo de Oliveira Moura, integrante principal da rede de apoio instituída na minha ausência, por ter assumido o compromisso de viabilizar a rotina dos meus filhos e possibilitar que eu pudesse viajar e estudar muito mais tranquilamente. Você é bênção na minha vida!

Ao meu cunhado, Wibson do Nascimento Moura, e sobrinhas, Lauany Oliveira Moura e Alice Oliveira Moura, que me apoiaram e me ajudaram em diversos momentos desse período, contribuindo com tudo que era possível, obrigada por todo amor, carinho e respeito.

Aos meus amigos...

Ao amigo e pai dos meus filhos, Luiz Ferreira Silva, que integrou a rede de apoio às crianças, nos momentos em que eu precisava me ausentar em viagem, estudo e escrita. Obrigada pela parceria.

Aos amigos que sempre me apoiaram e estiveram comigo nesta e em outras etapas da minha vida: Virgínia Moris, Larissa Victor, Valdirene Gonçalves, Selma Porto, Juscilene Dias e Franco Danny, obrigada por todas as contribuições e pelos momentos de apoio.

Em especial, agradeço ao amigo Marco Antônio Morais, que acreditou no meu potencial acadêmico e me incentivou a trilhar esse caminho.

Às professoras participantes...

Eterna gratidão às professoras participantes do presente estudo por terem aceitado contribuir com a pesquisa. Agradeço pela disponibilidade em conversar e em me conceder a entrevista, o que permitiu a coleta e a análise dos dados, tornando possível trazer elementos importantes sobre suas percepções acerca da inclusão dos estudantes em situação de deficiência.

Às minhas irmãs de pesquisa...

Lucila e Cleonice, minhas companheiras durante esse processo, além de compartilharmos a mesma orientadora, compartilhamos incertezas, ansiedades e expectativas. Agradeço por estarem comigo em cada etapa do mestrado. Agradeço pelas inúmeras vezes que me

confortaram, que me incentivaram a deixar de lado o sentimento que me paralisava e me chamaram para seguir. Vocês fizeram a diferença, foram grandes amigas nessa caminhada. Obrigada por todas as palavras de incentivo e afeto. Vocês são especiais!

Aos amigos que a Academia me trouxe...

Maria Magda, Jackeline, Ianny, Gabriel, Priscylla e Elaine, companheiros de turma, que se mantiveram ao meu lado ao longo dessa jornada. Sequer tenho palavras para agradecer todo carinho e cuidado que tiveram comigo. Vocês me acolheram! As idas e vindas de Barra do Garças/MT para Goiânia/GO eram mais leves porque eu tinha vocês. Quanta gratidão eu sinto pela amizade de vocês! Foram muitos os momentos de desabaços, de brincadeiras, de risadas, de companheirismo e de conversas animadas sobre assuntos aleatórios. Obrigada por terem aberto as portas de suas casas e terem me acolhido. Obrigada pelas caronas que me ofereceram, rumo à Anápolis e de volta à Goiânia. Obrigada por sempre me apoiarem e não me deixarem desistir. Vocês são maravilhosos!

Ao Programa de Pós-Graduação IELT e aos colegas de turma...

Minha gratidão à Universidade Estadual de Goiás, à coordenação do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias e, em especial, aos docentes do programa pelos conhecimentos compartilhados durante as disciplinas cursadas, que trouxeram relevantes contribuições para a realização da presente pesquisa. Aos meus colegas, acadêmicos da 11ª turma do PPG-IELT, obrigada por todas as contribuições, pelos momentos de estudos compartilhados e por todo carinho.

À professora Orientadora ...

Em especial, à minha querida orientadora, professora doutora Marlene Barbosa de Freitas Reis, que me acompanhou pacientemente nesse processo, de maneira tão atenciosa e dedicada. Agradeço pelas orientações, pelos ensinamentos compartilhados e por toda empatia e carinho que você teve comigo durante este período. É um privilégio poder ter em meu caminho uma pessoa tão especial que acreditou em mim enquanto professora e pesquisadora.

À Banca examinadora...

Às professoras doutoras Fátima Elisabeth Denari, Olira Saraiva Rodrigues e Viviane Pires Viana Silvestre, pela disponibilidade de participar da banca de qualificação e defesa, trazendo contribuições enriquecedoras para a melhoria da presente pesquisa. Obrigada pelo olhar sensível com meu texto, pelas considerações assertivas e pela gentileza com que conduziram suas críticas. A humildade das senhoras me encantou e me fez experimentar a Academia como um ambiente acolhedor e humanizado. Obrigada por tanto! Que sorte eu tive de tê-las comigo no decorrer desse processo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de tica em Pesquisa

COLUN - Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão

DI – Deficiência Intelectual

DUDH - Declaração Universal dos Direitos humanos

DV - Deficiência Visual

EF - Educação Física

ES - Espírito Santo

ESEE – Elegíveis ao Serviço da Educação Especial

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE - necessidades educacionais especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PME – Plano Municipal de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

RE – Regimento Escolar

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação das pesquisas de Mestrado e Doutorado da CAPES, que se referem à percepção docente sobre a inclusão.....21

Quadro 02 – Perfil das participantes: Pseudônimos, faixa etária, tempo de atuação, carga horária de trabalho, formação inicial: Graduação e formação continuada: *Lato sensu*.....38

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Relação da quantidade de turmas por turno, na escola pesquisada, referente ao ano de 2022.....32

Tabela 02 – Relação da quantidade de crianças em situação de deficiência e outras condições que geram necessidades específicas, matriculadas nas turmas do período matutino, na escola pesquisada, em 2022.....34

RESUMO

Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG IELT, da Universidade Estadual de Goiás na linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias e do eixo temático: Processos Educativos e Diversidades. A Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma realidade que vem se destacando nas últimas décadas e sendo inserida em todas as modalidades de educação. Contudo, essa realidade também vem evidenciando inúmeros desafios relacionados ao movimento de inclusão escolar das crianças em situação de deficiência. Esta pesquisa tem como objetivo geral desvelar as percepções de professoras de uma escola pública de ensino regular do município de Aragarças-GO sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência. Quanto ao método da pesquisa optou-se pela aproximação à Fenomenologia; quanto à forma de abordagem, pela pesquisa qualitativa; quanto ao ponto de vista dos objetivos, pela pesquisa exploratória; quanto aos procedimentos técnicos, pela pesquisa bibliográfica, de campo e documental; e, no que se refere ao instrumento de levantamento de dados, a entrevista semiestruturada. Esta pesquisa contou com a participação de 5 (cinco) professoras, sendo uma representante de cada série do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), no contexto de uma escola pública do município de Aragarças/GO. Para tanto, o estudo está fundamentado em pesquisadores que contribuem com os seguintes eixos: a) História da Educação Especial – Costa (2012), Mantoan (1989; 2010; 2015), Reis (2006; 2013), Sasaki (2010; 2012), Silva e Reis (2016); b) Educação Especial, Inclusão e deficiência – Carvalho (2012), Freire (2000); Mantoan (2007; 2010; 2015); Reis (2006; 2013); Reis, Santos e Oliveira (2017); Sasaki (2012); c) Formação docente e práticas pedagógicas - Denari (2006); Denari e Costa (2024); Freire (2000); González (2007); Maturana (2016); Nóvoa (1992; 1995; 2001; 2006; 2007); Romagnolli (2008); Santos e Reis (2016); Tardif (2012); Tardif e Lessard (2007); dentre outros autores. Também foram utilizados documentos político-legais internacionais (DUDH; Declaração Mundial Sobre Educação para Todos; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala; Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência), nacionais (Constituição da República Federativa do Brasil; LDBEN; PNEEPEI; LBI) e municipais (PME do município de Aragarças, o Regimento Escolar dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças e o PPP da instituição de ensino pesquisada). A análise de dados foi realizada com base na hermenêutica dialética e os dados foram estruturados a partir de dois eixos centrais: formação docente e concepções de inclusão e seus desafios. Os resultados demonstraram que as professoras que fizeram parte da pesquisa não tiveram disciplinas em suas formações iniciais, que pudessem contribuir com um trabalho efetivo, direcionado aos estudantes em situação de deficiência. Elas narraram que participaram de formações continuadas para lidarem com as demandas inclusivas. Quanto às concepções de inclusão, houve um desdobramento de posicionamentos. O primeiro reconhece que a escola é um ambiente a ser frequentado por todos e que os estudantes em situação de deficiência têm direito ao acesso, à permanência e a serem atendidos em suas especificidades. No segundo, a concepção sobre a inclusão se forma dependendo do nível de comprometimento cognitivo do estudante em situação de deficiência, incluído na turma. As professoras participantes concordam com o movimento de inclusão, no entanto, suas percepções se apresentam menos favoráveis quando elas precisam incluir estudantes que apresentam um comprometimento mais severo em suas turmas.

Palavras-chave: Percepção docente. Educação Especial. Inclusão escolar. Deficiência.

ABSTRACT

This dissertation was presented to the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies – PPG IELT, from the Goiás State University in the line of research: Education, School and Technologies and in the guiding theme: Educational Processes and Diversities. Special Education under the inclusive perspective is a reality that has been much in evidence for the past decades and has been inserted into every field of education. However, this reality has also revealed numerous challenges regarding the movement towards the educational inclusion of children with disabilities. The main goal of this research is to unveil public school teachers' perceptions, from the city of Aragarças, in the state of Goiás, concerning the inclusion of students with disabilities. In regards to the methodology, it was chosen the phenomenological method; concerning the approach, it was chosen the qualitative research; as far as the approach to the goals is concerned, the exploratory research was chosen; in relation to the technical procedures, documental, field and bibliographical research; and, with respect to the data-collection instrument, the semi-structured interview. This study involved 5 (five) teachers, being each one from a different grade of elementary school (1st to 5th grade), in a public school in the city of Aragarças/GO. The study is grounded in scholars who contribute to the following topics: a) History of Special Education – Costa (2012), Mantoan (1989; 2010; 2015), Reis (2006; 2013), Sasaki (2010; 2012), Silva and Reis (2016); b) Special Education, Inclusion and Disability – Carvalho (2012), Freire (2000); Mantoan (2007; 2010; 2015); Reis (2006; 2013); Reis, Santos and Oliveira (2017); Sasaki (2012); c) Teacher education and pedagogical practices - Denari (2006); Denari e Costa (2024); Freire (2000); González (2007); Maturana (2016); Nóvoa (1992; 1995; 2001; 2006; 2007); Romagnolli (2008); Santos and Reis (2016); Tardif (2012); Tardif e Lessard (2007); among other authors. Moreover, it was used international legal political documents (DUDH; World Declaration about Education for All; Salamanca Statement; Guatemala Convention; International Convention about the rights of people with disability), national ones (Federal Republic Constitution of Brazil; LDBEN; PNEPEI; LBI) and local ones (PME of the city of Aragarças, the School Regime for the Municipal teaching system of the city of Aragarças and the Political and Pedagogical Plan of the targeted school). The data analysis was based on dialectic hermeneutics and the data was structured considering two main axes: teacher education and conceptions of inclusion and their challenges. The results show that the teachers who participated in the study had not had subjects, during their undergraduate course, that contributed to an effective work towards students in situation of disability. The participants narrated that they had participated in continuing trainings to learn how to deal with inclusive demands. Regarding their conceptions of inclusion, there were different points of view. One acknowledges schools as a place to every person and claims that students in situation of disability has the right to access, permanence and to being attended according to their own needs. In the other perception, the conception of inclusion emerges depending on the student's cognitive deficiency level who is in situation of disability, included in the group. The participants agreed to the movement towards inclusion, but their perceptions appeared to be less favorable when they needed to include students with more serious disabilities into their groups.

Keywords: Teachers' perceptions. Special Education. Educational inclusion. Disability.

SUMÁRIO

. APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Problematização e objetivos.....	19
1.2 Levantamento bibliográfico dos estudos alusivos à temática e sua relevância sócio acadêmica.....	20
1.3 Opções terminológicas.....	24
1.4 A estrutura da dissertação.....	25
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	27
2.1 Caracterização da pesquisa.....	27
2.2 Caracterização do campo de investigação: contexto da pesquisa e do espaço de investigação.....	30
2.3 Etapas da pesquisa.....	32
2.4 Perfil das Participantes.....	36
2.5 Análise dos Dados.....	39
3 CONCEITOS, PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	41
3.1 Perspectiva Histórica da Educação Especial: exclusão, segregação, integração e inclusão.....	41
3.2 Marcos históricos e contexto político-legal da Educação Especial.....	44
3.3 Conceitos: inclusão, Educação Especial, deficiência.....	49
3.4 A Educação Especial nos documentos normativo-legais de Aragarças-GO.....	53
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR.....	60
4.1 A formação docente.....	61
4.1.1 Formação humana: experiências pessoais.....	62
4.1.2 Formação inicial.....	64
4.1.3 Formação continuada e práticas pedagógicas.....	68
4.2 Concepções de inclusão e os seus desafios.....	78
4.2.1 Concepções de inclusão.....	79
4.2.2 Os desafios da inclusão.....	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A.....	108
APÊNDICE B	109
APÊNDICE C.....	112
APÊNDICE D.....	113
APÊNDICE E.....	114

APRESENTAÇÃO

Em múltiplos sentidos, esta dissertação é o exercício de superação e de autonomia; não apenas em relação à escrita e ao desenvolvimento da pesquisa, mas no sentido de experimentar a autonomia para as vivências e diversas elaborações que vão além das atividades do mestrado e alcançam o cotidiano; tudo isso em um processo de reestruturar-me após o falecimento do meu pai.

Ao escolher o mestrado, eu parti para um lugar, por mim, desconhecido. Instaurou-se um movimento de idas e vindas semanais. Muitas horas de estrada, até chegar à Goiânia. Fui vivenciando uma nova rotina, descobrindo uma nova cidade, entrando em contato com novas pessoas, fazendo novas conexões pessoais, adquirindo novas noções sobre o ser humano, diversidade, empatia e aprendizagem.

Fui desafiada e, ao mesmo tempo, provocada pelas leituras e discussões na academia. Isso, paralelamente às reviravoltas que a minha vida dava, pela impossibilidade de obter uma licença que me permitisse dedicação total ao mestrado; pela necessidade de reorganização da vida, da rotina; pela reestruturação das emoções em virtude da partida de um ente tão querido.

Em alguns momentos, durante as aulas do mestrado, fui tomada pelas minhas emoções. Vinha um misto de orgulho (porque ninguém na família havia chegado a essa etapa) e espanto (por ter ousado cursar um mestrado acadêmico em Anápolis/GO, residindo em Barra do Garças/MT, trabalhando em Aragarças/GO, com dois filhos em idade escolar). Imaginava como seria esse retorno à academia e se conseguiria finalizar. Houve momentos em que pensei em desistir, mas abandonei essa ideia pelos meus filhos. O ato de desistir, por si só, seria uma lição e nessa lição estaria ensinando, pelo exemplo, a descontinuar um sonho para evitar os desafios, os desconfortos, a insegurança, o medo, as incertezas, a solidão, a dor. E, então, decidi que não ensinaria isso a eles, mas ensinar-lhes-ia, pelo exemplo, a perseverarem, a continuarem caminhando, a se esforçarem para conquistar um sonho, a persistirem.

Nos períodos em que refletia sobre isso, só me restava o silêncio diante das discussões promovidas em sala de aula. Abraçava minhas emoções, inúmeros pensamentos, entremeados às considerações e reflexões da turma; tantos questionamentos, poucos registros, inquietações que sobravam e muitas coisas para serem processadas. Foram inúmeros os momentos como esse que acabei de descrever. Permeada pelas inquietações acadêmicas e pessoais, juntei minhas forças e decidi seguir com meu sonho. Várias vezes, angustiada, conversava em oração com o Senhor e Ele me acalmava, dizendo ao meu coração: “se eu concedi a você a graça de ser

aprovada num processo seletivo de mestrado, te fornecerei estrutura e meios para finalizar esse projeto”. E assim Ele fez.

A escolha pelo estudo na área da educação se dá pela influência que tive, desde pequena. Sou filha de um casal de professores. Ambos, com imensa simplicidade, iniciaram o magistério em escolas rurais, com a aspiração de ‘vencerem na vida’, por meio de um modo de trabalho que não fosse braçal. Minha trajetória na educação foi forjada pelos grandes exemplos que tive, dentre eles - meus pais. Eles relataram que no início do trabalho docente não tiveram formação para lecionar. Os próprios professores da escola rural é que observavam os alunos que possuíam a habilidade para o ensino e os elegiam como monitores das crianças que ainda estavam iniciando. E, narraram também, que à medida em que os docentes das escolas rurais encerravam a carreira ou eram transferidos para as escolas urbanas, designavam outros professores para darem sequência à regência das turmas e geralmente, eram os antigos alunos destaques que assumiam. Sem dúvida, meus pais são a minha principal referência de professores e meus maiores incentivadores. Embora meu pai não tenha seguido na profissão, a docência estava nele. A empatia, a paciência, a temperança, a tranquilidade, sempre fizeram parte do seu modo de se comunicar e de enxergar o outro.

Contudo, mesmo com excelentes referências docentes, confesso que eu não escolhi o magistério; ele me escolheu. Fui criada entremeio aos eventos rotineiros da escola. A influência de minha mãe que, vez ou outra, me pedia para acompanhá-la foi forte e decisiva. E, à medida em que eu ia adquirindo a prática em sala de aula, os convites para substituí-la ocorriam com mais frequência. De modo informal fiz estágio docente com ela e, ocasionalmente, assumia sua turma. Mesmo sem ter finalizado o ensino médio, a docência desde então me acompanhava.

Além disso, sempre estudei em escolas públicas e tive excelentes professores, o que contribuiu positivamente para que eu trilhasse o caminho da docência. As poucas lembranças que tenho de minha infância, na educação infantil e no ensino fundamental I, são lembranças ternas, de professoras que acolhiam, que supriam de afeto. Lembro-me que, ainda pequena, eu chorava e sentia uma saudade imensurável da minha mãe, que não lecionava na escola em que eu estudava; nessas ocasiões, eu era sempre acalentada pelas professoras. Essa memória até hoje me possibilita entender, respeitar e considerar as emoções dos meus alunos.

No ensino fundamental II ficaram marcados em minha memória os professores de Língua Portuguesa que tive. Era a disciplina que mais gostava e, para mim, todos os docentes dessa disciplina eram ótimos, mas a professora Helena era a melhor, dentre todos eles. Sempre me senti sozinha, devido ao duplo vínculo docente da minha mãe (a sobrecarga dos professores há muito existe). Eu admirava a minha professora e escolhi-a para conceder o meu afeto que,

com toda doçura e firmeza, ela correspondia. Eu me enxergava nela, ela era minha referência. Sua postura comigo contribuiu para que eu me apaixonasse ainda mais pela disciplina que ela lecionava. O trabalho dela colaborou muito para meu desenvolvimento cognitivo, mas o seu afeto, atenção e carinho foram essenciais para a minha formação como pessoa e contribuíram para a lapidação do meu caráter.

Quando finalizei o ensino médio segui os passos da minha mãe: a Pedagogia. Finalizei a graduação e já passei em um concurso público municipal. Passei a compor o quadro de professores efetivos do município de Aragarças-GO em fevereiro de 2004, ano em que assumi uma turma de segunda série, o que seria equivalente, hoje, ao terceiro ano do ensino fundamental. Esse era o meu sonho realizado, ter a regência de uma turma minha.

A oportunidade de trabalhar com a Educação Especial, especificamente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) chegou a mim em 2014; ano em que foi instituída a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola em que eu trabalhava. Fui convidada para ser professora do AEE naquela escola e aceitei o desafio. A partir de então iniciei diversos cursos com a finalidade de obter orientações e embasamento para o meu trabalho com o público da Educação Especial, visto que a graduação havia deixado inúmeras lacunas quanto à essa modalidade de ensino.

Estive na docência do AEE por quatro anos. Nesse período, aprendi muito interagindo com as crianças e com os pais delas. Acompanhei de perto as angústias de algumas famílias, que percebiam o avanço no processo de degeneração física e a consequente piora na mobilidade das crianças. Mas, também vivenciei junto às famílias, experiências exitosas de alfabetização e de desenvolvimento de habilidades básicas para a vida diária das crianças. Cada pequeno avanço era comemorado.

Em 2021 assumi a coordenação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na rede municipal de Aragarças/GO e, junto a essa nova responsabilidade, comecei a perceber situações que me traziam incômodo e me suscitavam reflexões. Assim, este texto é o produto final de tudo que vivenciei, senti, li, experienciei, estudei, ouvi, escrevi e superei neste período do mestrado. E, nesta pesquisa, além de buscar respostas para questões que me inquietam, busco, também, materializar as falas, aflições e os desafios enfrentados por um grupo sucinto de professoras do ensino fundamental I, no contexto de uma escola municipal.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo a Educação Especial organizou seus serviços como um sistema paralelo de ensino. Assim, os alunos considerados público-alvo dessa modalidade encontravam-se em espaços separados e vistos como “especializados”, como classes, escolas e instituições especiais. Já no final da década de 1980 iniciou-se um movimento com base no princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a escola, dando direitos aos alunos em situação de deficiência de frequentarem o ensino regular com a valorização da diversidade.

A modalidade de ensino da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender a partir de sua aptidão, interesse e capacidades. Então, a Educação Inclusiva tornou-se uma realidade que vem se destacando nas últimas décadas e sendo inserida em todas as modalidades de educação. Desse modo, as pessoas em situação de deficiência passaram a ter visibilidade e a educação começou a direcionar o olhar sob uma perspectiva de respeito.

Esse público que por décadas ficou escondido em escolas especiais, hoje busca pelo seu lugar na sociedade. No entanto, a presença dessas pessoas em sala de aula ainda suscita dúvidas ao educador sobre como exercer sua prática pedagógica. Atualmente, a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI/Brasil, 2015) garante ao educando em situação de deficiência o apoio de profissionais que visam fornecer suporte para que o regente da turma possa ministrar os conteúdos e mediar o conhecimento.

Mesmo com os avanços citados anteriormente, o tema inclusão ainda tem causado insegurança nos educadores em geral. Desta forma, buscar entendimento para as problemáticas com as quais esses profissionais da educação se deparam é essencial para que a educação possa estabelecer e desenvolver os saberes pedagógicos necessários à efetivação da inclusão, haja vista que muitos profissionais têm se indagado sobre o que fazer diante de um aluno em situação de deficiência e como proceder.

É importante destacar que construímos esta pesquisa a partir das percepções de docentes, todas do gênero feminino, de uma escola municipal de ensino regular em Aragarças, Estado de Goiás. Contudo, a participação exclusiva de profissionais mulheres não foi nossa escolha, deu-se assim porque o corpo docente da escola pesquisada é composto apenas por professoras como regentes de turma.

1.1 Problematização e objetivos:

Durante meu tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto de Aragarças, presenciei relatos acerca da postura de alguns profissionais que demonstraram não entender as limitações das crianças em situação de deficiência, exigindo destas, posturas e comportamentos que não poderiam ter em virtude do comprometimento singular que possuem.

Outrossim, ainda havia o discurso de alguns profissionais de apoio à inclusão, os quais compartilhavam que a eles era delegada a responsabilidade do desenvolvimento cognitivo e acompanhamento pedagógico das crianças em situação de deficiência, em sala de aula. Assim, nossa problemática apresenta-se delineada na seguinte questão: quais percepções as professoras têm acerca da inclusão dos estudantes em situação de deficiência nas turmas regulares de ensino de uma escola do município de Aragarças-GO?

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/Brasil, 2008) identificamos que a partir da Declaração de Salamanca o “ensino regular” precisou se adequar no sentido de pensar sobre o desafio de atender às diferenças. Embora haja críticas sobre a utilização do termo “ensino regular”, justificamos sua utilização com base na Política de Educação Especial vigente.

É importante ressaltar que utilizamos, ao longo da pesquisa, o termo “percepção” segundo o posicionamento de Merleau-Ponty (2018), o qual defende que a percepção está intimamente ligada às atitudes do corpo. Desse modo, a percepção é a expressão que criamos a partir das nossas diversas formas de enxergar o mundo, que se desenvolve à parte do aspecto cognitivo do sujeito, cujo acesso se dá por meio sensível. Nesse sentido, Nóbrega (2008, p.142) considera que “as sensações estão associadas aos movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais”.

Isto posto, conforme o posicionamento de Merleau-Ponty (2018), consideramos a percepção como uma relação repleta de sensibilidade entre o mundo e as pessoas, em que o contato com o objeto a ser percebido ocorra de modo sensível. Assim, na percepção, o objeto é percebido pelo movimento por meio do qual acessamos, com sensibilidade, todas as vivências, conhecimento de mundo e experiências do indivíduo em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Diante desse entendimento, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: desvelar as percepções de professoras de uma escola pública de ensino regular do município de Aragarças-GO sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência. E, como objetivos específicos: analisar os aspectos conceituais, históricos e político-legais da Educação Especial

na perspectiva inclusiva; descrever os documentos municipais e institucionais que asseguram o atendimento ao estudante em situação de deficiência, em Aragarças; e, refletir acerca das percepções das professoras sobre a inclusão de crianças em situação de deficiência no ensino regular.

Para melhor explorarmos o nosso objeto de estudo, buscamos fundamentação em pesquisadores que contribuem com os seguintes eixos: a) História da Educação Especial – Carvalho (2012), Costa (2012), Mantoan (1989; 2010; 2015), Reis (2006; 2013), Sasaki (2010; 2012), Silva e Reis (2016); b) Educação Especial, Inclusão e deficiência – Freire (2000); Mantoan (2007; 2010; 2015); Reis (2006; 2013); Reis, Santos e Oliveira (2017); Sasaki (2012); também buscamos subsídios em documentos político-legais (internacionais e nacionais) que alicerçam a educação inclusiva; c) Formação docente e práticas pedagógicas - Denari (2006); Denari e Costa (2024); Freire (2000); González (2007); Maturana (2016); Nóvoa (1992; 1995; 2001; 2006; 2007); Romagnolli (2008); Santos e Reis (2016); Tardif (2012); Tardif e Lessard (2007); dentre outros.

No que se referem aos documentos político-legais internacionais, utilizamos a Declaração Universal dos Direitos humanos (DUDH); Declaração Mundial Sobre Educação para Todos; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala; a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. Quanto aos documentos nacionais: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); PNEPEI; Lei Brasileira da Inclusão. E, os documentos municipais: Plano Municipal de Educação (PME) do município de Aragarças, o Regimento Escolar (RE) dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino pesquisada.

Exposta a problematização, os objetivos da pesquisa e o aporte teórico utilizado, apresentamos a seguir o levantamento bibliográfico dos estudos que identificamos e que são referentes à temática desta pesquisa e a sua relevância sócio acadêmica.

1.2 Levantamento bibliográfico dos estudos alusivos à temática e sua relevância sócio acadêmica

Para buscarmos informações que nos auxiliassem no entendimento do problema de pesquisa e no modo com que o objeto desta pesquisa está sendo exposto nos estudos referentes à temática da Educação Especial, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>). Para isso, utilizamos o

descriptor “Educação Especial” and “Inclusão” and “Percepção” and “Docente” and “Deficiência”. Como resultado obtivemos 35 trabalhos.

Embora não tivéssemos delimitado a busca em relação ao aspecto temporal, constatamos que os 35 manuscritos foram defendidos nos últimos 5 (cinco) anos, entre 2019 e o primeiro semestre de 2023. Por intermédio dessa verificação no catálogo de teses da CAPES, buscamos explicação para o seguinte questionamento: está sendo investigada a percepção docente sobre a inclusão nas pesquisas que abordam a temática da Educação Especial? Após a análise dos 35 trabalhos, vimos que somente 05 (cinco) dos trabalhos se aproximaram à nossa pesquisa. As principais informações referentes a essas pesquisas podem ser observadas no quadro 01.

Quadro 01 – Relação das pesquisas de Mestrado e Doutorado da CAPES, que se referem à percepção docente sobre a inclusão:

Qt:	Título:	Autor:	Tipo / Ano de Defesa:	Programa:	Instituição de Ensino Superior:
1	Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA: o que dizem os professores?	Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo.	Dissertação 26/11/2020	Educação	Universidade Federal do Maranhão
2	Educação Física Escolar: Um Estudo Sobre as Práticas Pedagógicas de Professores na Inclusão de Alunos com Deficiência.	Maria Jose Nunes De Negreiros Andrade.	Dissertação 02/09/2021	Ensino de Humanidades e Linguagens	Universidade Federal Do Acre
3	Autoeficácia e a Percepção de Professores de Educação Infantil Sobre sua Formação e Atuação com Crianças com Transtorno do Espectro Autista.	Fernanda Dias Ferraz Soriano.	Dissertação 25/02/2022	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita
4	Educação Inclusiva no ensino de Ciências: percepção de professores dos anos iniciais.	Shirlene Gomes da Silva Oliveira.	Dissertação 25/03/2022	Educação Em Ciências E Matemática	Universidade Estadual De Santa Cruz
5	Percepção dos Professores do Município de Presidente Kennedy-ES sobre Educação Inclusiva.	Lubia Mara Carvalho Costa.	Dissertação 29/08/2022	Ciência, Tecnologia e Educação	Centro Universitário Vale Do Cricaré

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Ao analisar os trabalhos supracitados, verificamos que a pesquisa de Figueredo (2020) teve como objetivo analisar as percepções dos docentes do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN) a respeito de suas experiências e vivências com

alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula. Para a realização desta pesquisa, a autora desenvolveu uma análise documental, pesquisa bibliográfica e de campo com a aplicação de entrevista semiestruturada junto a 16 (dezesseis) professores do ensino fundamental do colégio supracitado.

Figueredo (2020) constatou que a percepção dos participantes é positiva em relação à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Colégio Universitário, que as ações são materializadas a partir da criação de um setor responsável pela educação inclusiva situado dentro da instituição, bem como a contratação de professores especializados para o acompanhamento dos alunos e apoio aos professores. A autora concluiu que o Colégio Universitário investigado é uma instituição de referência para as demais escolas públicas no que se refere à educação inclusiva, mesmo com os desafios e avanços mencionados pelos participantes para a efetivação da política de educação inclusiva na instituição. Ainda segundo Figueredo (2020) as percepções analisadas apontam a temperatura dos processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no contexto deste Colégio Universitário e possibilita o desdobramento a outros contextos institucionais.

A pesquisa realizada por Andrade (2021) analisou as práticas pedagógicas dos professores que ministram as aulas da disciplina de Educação Física (EF) no Ensino Fundamental I observando as contribuições desta disciplina no processo de inclusão dos alunos com deficiência. A pesquisa adotou uma metodologia com abordagem qualitativa. Foi utilizada na trajetória metodológica a análise documental e a pesquisa de campo, com o uso da entrevista semiestruturada, realizada com 10 (dez) professores regentes, via *WhatsApp*, tendo em vista o cenário pandêmico do Covid -19. A pesquisa evidenciou a percepção dos professores quanto à sua prática pedagógica, os conteúdos curriculares, a inclusão de alunos com deficiência na disciplina de EF e os obstáculos enfrentados, como a não preparação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas de alunos com deficiência.

O estudo realizado por Soriano (2022) buscou identificar a autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A coleta de dados se deu de modo virtual, por meio de questionário e da Escala de Avaliação de Autoeficácia, encaminhados via *Google Forms* a 128 professores de Educação Infantil. Os resultados da pesquisa apontaram que 61,7% dos professores já trabalharam com crianças com TEA, mas que se sentem desafiados a realizar um trabalho de qualidade com essas crianças devido à fragilidade na formação inicial e continuada. Apenas 46,1% dos professores concordaram que buscam formações necessárias na área do TEA. Os docentes apontaram que as experiências com a criança com TEA foram muito desafiadoras,

pois além das lacunas formativas, encontraram dificuldades com os familiares, número excessivo de alunos na sala, falta de estrutura e apoio humano no contexto escolar.

A pesquisa de Oliveira (2022) buscou compreender quais são as possibilidades e os desafios vivenciados por pedagogas ao ensinar a disciplina de Ciências em um contexto inclusivo. Os participantes da pesquisa foram oito (08) pedagogas que trabalham em duas escolas municipais da região sul da Bahia. A abordagem metodológica apresentada foi de cunho qualitativo e como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários com questões objetivas e subjetivas. Para a análise dos dados a autora organizou as informações em quatro categorias: Formação docente; Práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de Ciências; Desafios e possibilidades do trabalho colaborativo; e as Concepções sobre a educação inclusiva e expectativas sobre a própria prática pedagógica.

Segundo Oliveira (2022), a pesquisa possibilitou identificar, dentre outros aspectos, que a disciplina Educação Inclusiva na formação inicial mostrou uma influência positiva quanto à forma das professoras verem e pensarem sobre a inclusão, além de as participantes apresentarem indícios de como trabalhar no contexto inclusivo, visto que as respostas apresentadas mostraram uma tendência por estratégias e atividades condizentes com práticas inclusivas

O estudo realizado por Costa (2022) analisou de que forma os professores contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. O estudo ofereceu uma abordagem qualitativa e descritiva e foi elaborado com base na pesquisa bibliográfica e no estudo de campo, de cunho exploratório. O estudo foi desenvolvido com quinze (15) professores de um município do Espírito Santo (ES). Costa (2022) demonstrou como resultado que a maioria dos professores não teve nenhuma disciplina em sua formação inicial que os preparasse para um trabalho efetivo junto aos alunos com deficiência, bem como não possuem formação especializada em Educação Especial.

Costa (2022), pontuou, ainda, que apesar da maioria preparar atividades diferenciadas para esses estudantes, alguns oferecem as mesmas que organizam para o restante da turma. A autora conclui que diante das dificuldades e necessidade de uma inclusão de fato, somente a formulação de políticas públicas a esse respeito não é suficiente, devendo ser mobilizados esforços reais para alcançar uma formação de professores que permita a implementação de adaptações curriculares específicas para cada tipo de necessidade.

Nesse processo de investigação constatamos que a pesquisa de número 01 (um), especificada no quadro 1, intitulada - Inclusão de Alunos Público-alvo da Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA: o que dizem os

professores? - se aproxima dos nossos objetivos e método de pesquisa, pois busca apresentar as experiências e vivências de professores sobre seu trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. As demais pesquisas apresentam proximidade parcial, entretanto, não contemplam todos os aspectos que abordamos em nossa pesquisa.

Ao mapear as produções acadêmicas com o descritor “Educação Especial” *and* “Inclusão” *and* “Percepção” *and* “Docente” *and* “Deficiência”, percebemos a necessidade que há em expandir os estudos acerca desse tema. Sendo assim, consideramos relevante buscar entendimento sobre as percepções das professoras do Ensino Fundamental I sobre a inclusão de alunos em situação de deficiência nas turmas regulares de ensino.

A inclusão escolar, em si, é assegurada em vários dispositivos político-legais nacionais, estaduais e municipais, mas a efetivação desta resulta da prática de um agente essencial na conjuntura da educação: o professor. Assim, essa pesquisa tem relevância social por abordar um tema permeado de lacunas, que trata de situações que envolve o direito de pessoas que, por muito tempo, foram ocultadas e mantidas distanciadas da sociedade.

A instituição universitária tem a função social de colaborar para a viabilização de uma educação para todos, de modo a “socializar, produzir e reelaborar o conhecimento científico” (Reis, 2006, p. 36). Essa pesquisa possui relevância acadêmica porque contribui para os estudos sobre a Educação Especial e na produção científica sobre esta modalidade de ensino.

Desse modo, acreditamos que essa pesquisa pode contribuir, também, para que as práticas pedagógicas do município de Aragarças sejam (mais) inclusivas. Isto porque, ao se questionar as percepções das professoras sobre a inclusão, suscitamos reflexões acerca de crenças, conceitos e práticas pedagógicas, de modo que esse movimento reflexivo pode ajudá-las a (re)pensar a inclusão das crianças em situação de deficiência.

1.3 Opções terminológicas

Ainda nesta seção introdutória é importante apresentar algumas opções terminológicas desta pesquisa. A abordagem desse tema demandou a escolha de termos e palavras cuja utilização vai além de uma preferência estética. A adoção dessas palavras e termos, em nossa opinião, refletem posicionamentos, instituem conceitos que nomeiam e exprimem significações para um grupo de pessoas que tiveram, ao longo da história, a imposição de definições que deturpam a forma de verem a si próprias.

Concordamos com Carvalho (2012, p. 35-36) quando afirma que ao utilizarmos o termo ‘pessoa deficiente’, “pessoas e deficiência ganham representações coexistentes, ligando a

pessoa à deficiência que, entendida como limitação, defeito e incapacidades permanentes, reduz a pessoa à sua deficiência”. Isto posto, com o intuito de fugir desse estereótipo, adotamos a expressão “pessoa em situação de deficiência”, utilizada por Carvalho (2012), para vislumbrarmos a deficiência sob a ótica contextual e social.

Com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) o termo utilizado para se referir às pessoas que têm direito aos serviços da Educação Especial é: “alunos público-alvo da educação especial (PAEE)”. Concordamos com Rinaldo (2021) quando a autora afirma que a utilização desse termo deixa subentendido que o estudante em situação de deficiência “não pertence ao ensino comum”. A autora defende que, mesmo que alguns alunos tenham características específicas e sejam elegíveis ao serviço de Educação Especial (ESEE), eles têm o direito de estarem na escola, convivendo com seus pares, aprendendo como todas as outras crianças.

Em relação ao estigma, Fernandes e Denari (2017) afirmam que as pessoas estigmatizadas se sentem inferiores e limitadas em relação às outras. Nesse sentido, deve-se ter atenção quanto ao uso do termo utilizado pela PNEEPEI ao se referir aos alunos em situação de deficiência, para que esse uso não limite essas pessoas às suas características, de modo a anular as habilidades e potencialidades que possuem. Desse modo, na tentativa de anular esse estigma utilizamos nesta pesquisa o termo defendido pela autora - alunos elegíveis ao serviço de educação especial (ESEE).

1.4 A estrutura da dissertação

Para organizar esta pesquisa, estruturamos o texto em cinco (5) seções. A primeira refere-se à Introdução. A segunda seção, intitulada - O Percurso Metodológico - está subdividida em cinco subtópicos, que se referem à caracterização da pesquisa; à caracterização do campo de investigação: contexto da pesquisa e do espaço de investigação; às etapas da pesquisa; ao perfil das participantes; e à análise dos dados.

A terceira seção, intitulada - Conceitos, perspectiva histórica e político-legal da Educação Especial - foi subdividida em quatro subtópicos: no primeiro apresentamos a perspectiva histórica da Educação Especial apresentando os movimentos que precederam ao processo de inclusão; no segundo subtópico abordamos os marcos históricos e o contexto político-legal da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil; no terceiro subtópico evidenciamos conceitos relevantes para essa pesquisa: inclusão, Educação Especial e deficiência; e, o último subtópico destacamos os documentos normativo-legais que

fundamentam a inclusão nas escolas da rede municipal de ensino de Aragarças-GO.

A quarta seção, intitulada - Resultados e discussões: percepções sobre a inclusão escolar - é formada a partir de 2 eixos temáticos. O primeiro eixo se intitula - Formação Docente - e está subdividido em três tópicos. No primeiro subtópico apresentamos as falas das professoras sobre o envolvimento pessoal delas com a inclusão; no segundo subtópico abordamos a relação entre a formação inicial das professoras e o tema Educação Especial na perspectiva inclusiva; e o terceiro subtópico traz as considerações das professoras sobre a formação continuada e o reflexo dessa formação nas experiências práticas em sala de aula. O segundo eixo, intitulado - Concepções de inclusão e seus desafios está subdividido em dois tópicos. No primeiro subtópico apresentamos as concepções que as professoras têm sobre a inclusão; e no segundo subtópico enfatizamos suas considerações sobre os desafios da inclusão dos estudantes em situação de deficiência no âmbito escolar.

E, a quinta seção refere-se às Considerações Finais, em que tecemos nossas percepções acerca da pesquisa como um todo.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Com a finalidade de delinear o percurso metodológico desta pesquisa, nesta seção, apresentamos as considerações referentes à contextualização da pesquisa: primeiro, a caracterização da pesquisa, evidenciando os pressupostos que sustentam a abordagem qualitativa nas pesquisas sociais; em seguida, caracterizamos o campo de investigação, abordando o contexto da pesquisa e do *lôcus* de análise; destacamos as etapas da pesquisa, a qual contou com dois momentos distintos, mas complementares; e, por fim, explanamos o perfil das professoras participantes, apresentando o pseudônimo, a faixa etária, o tempo de atuação, a carga horária semanal de trabalho e formação das professoras participantes. Ainda nesta seção, abordamos como se deu a análise de dados coletados.

2.1 Caracterização da pesquisa

Para a concretização desta pesquisa, fomos em busca de respostas para os questionamentos e para os fenômenos. Para isso, apresentamos novas perspectivas de compreensão e diálogo. Os diálogos que partiram das vivências e experiências das professoras nos permitiram uma aproximação com os estudos no campo da Fenomenologia, pois a Fenomenologia busca dar sentido aos fenômenos da natureza, entendendo-os em sua essência e subjetividade.

O método de investigação fenomenológico tem alcançado cada vez mais espaço nas pesquisas de abordagens qualitativas. O estudo dos fenômenos está presente em diversos campos, mas vem se destacando nas pesquisas em educação. A Fenomenologia busca descrever o fenômeno em sua essência e, transpondo para a nossa pesquisa empírica, podemos dizer que a finalidade é trabalhar com as experiências de vida de uma forma não padronizada, de modo que as participantes tenham liberdade para relatar suas histórias a partir do direcionamento da pesquisadora.

Partindo dos pressupostos que compreendem a Fenomenologia como proposta metodológica, realizamos um exercício reflexivo sobre os momentos de interações com as participantes para que a coleta de dados pudesse acontecer de forma mais aberta; o que contribuiria para entender os fatos experienciados pelas professoras em seu cotidiano escolar, adentrando de fato no universo conceitual delas. Assim, nos fundamentamos nos conceitos e pressupostos da Fenomenologia, a qual se preocupa em desvelar os fenômenos em sua essência,

com a experiência, uma vez que “é nela que se constitui o homem e sua consciência” (Vianna, 2008, p. 21).

A interpretação das falas com as vivências e experiências das professoras em relação à inclusão dos estudantes em situação de deficiência, no cotidiano escolar, leva-nos ao desvelamento da origem do fenômeno, posto que a Fenomenologia é entendida, segundo Ferraz e Labronici (2015, p. 844), como “uma filosofia que repõe as essências na existência, (...). É uma descrição direta da experiência enquanto corpo, consciência encarnada, um relato do espaço, do tempo e do mundo vivido”.

Para Fazenda (2000), a prática da Fenomenologia não consiste em utilizar um método previamente estabelecido, mas sim na adoção de uma postura voltada para as regras formais que são direcionadas, de modo específico, ao fenômeno em questão. Para Moreira (2002), a Fenomenologia é uma abordagem científica que não parte de pressuposições prévias, cujo foco se encontra na experiência comum, na exploração dos processos comuns de pensamento e linguagem, sem recorrer a teorias científicas ou filosóficas.

Quanto à etimologia, Fenomenologia é uma palavra que se compõe dos termos *fenômeno* e *logos*. O termo *fenômeno* se refere ao que se mostra na intuição ou percepção, o termo *logos* refere-se àquilo que foi articulado nos atos da consciência, na qual em sua organização a linguagem sempre está presente, seja como estrutura ou como forma de comunicação (Bicudo, 2011). Ao destacar que fenômeno é aquilo que se revela na intuição ou na percepção, a Fenomenologia sugere que esse fenômeno não é simplesmente um objeto posicionado no mundo exterior.

Nesse contexto, entendemos o fenômeno como aquilo que se desvela em sua própria natureza, que se evidencia por si mesmo. Nossa pesquisa se aproxima do método fenomenológico em virtude da ação subjacente de disposição em nos abrir (no sentido de estarmos livres para perceber o que se revela e despidos de concepções) para compreender aquilo que se manifesta.

Partindo da possibilidade de desvelar as experiências vividas pelas professoras, com a inclusão dos estudantes em situação de deficiência, a abordagem mais adequada é a qualitativa, pois o objetivo básico é a compreensão particular das vivências e percepções dessas professoras. Segundo Bicudo (2011, p. 33), “a vivência não é entendida como algo dado, pois somos nós que penetramos no interior dela e que a experienciamos de maneira imediata”. Entendemos que a vivência vai além de uma coleção de experiências, refere-se à própria ação de se viver.

A abordagem qualitativa, de acordo com Gil (2002) 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. Essa abordagem nos possibilita aprofundar o conhecimento acerca das subjetividades experienciadas pelas professoras e os resultados visam ser os mais fidedignos possíveis quanto à realidade vivenciada. O centro dessa abordagem são as professoras e, desse modo, consideramos com aspecto central suas percepções sobre a inclusão.

Segundo Flick (2013), nessa abordagem reconhece-se a necessidade de se explorar a complexidade das vivências humanas, buscando compreender a diversidade de significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos estudados, de modo a promover uma compreensão pormenorizada e contextualizada dos fenômenos em estudo (Flick, 2013). Conforme esse autor:

A pesquisa qualitativa lida com as questões usando uma das três seguintes abordagens. Ela visa (a) à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes (p. ex., o que significa para os entrevistados experienciar seus estudos universitários como um fardo?). Com frequência, (b) os significados latentes de uma situação estão em foco (p. ex., quais são os aspectos inconscientes ou os conflitos básicos que influenciam a experiência do estresse por parte do estudante?). É menos relevante estudar uma causa e o seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações. Em muitos casos, (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos (Flick, 2013, p. 23).

Esse tipo de abordagem difere das abordagens adotadas nas ciências naturais e exatas, pois não é estruturada em termos de mensuração e quantificação, mas para se compreender as experiências e interpretações das participantes. Nesse sentido, Moreira (2002) ressalta que a Fenomenologia tem como foco as vivências e experiências intuitivas e, por meio das interpretações destas, é possível a compreensão do mundo exterior, opondo-se ao positivismo, que opta pela exatidão. Moreira (2002) ressalta que os fenômenos são as estruturas básicas da ciência humana, a base para todo conhecimento e qualquer fenômeno pode ser investigado.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, haja vista que esse percurso tem por finalidade principal apresentar a realidade tal como ela é, levando em consideração o contexto escolar em que as professoras estão inseridas e sua visão de mundo. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória visa o aprimoramento de conceitos e/ou a descoberta de percepções. Esse tipo de pesquisa busca expandir os saberes do pesquisador sobre a temática, conduzindo-o à formulação de problemas mais precisos e o desenvolvimento de hipóteses que podem ser aprofundadas em estudos posteriores.

Quanto à pesquisa exploratória, Piovesan e Temporini (1995) ressaltam que:

A pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos

entrevistados. Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase que imperceptivelmente, o seu viés pessoal (Piovesan; Temporini, 1995, p. 321).

Nessa pesquisa, buscamos um entendimento mais aprofundado no que se refere à percepção das professoras quanto à inclusão escolar dos estudantes em situação de deficiência e, para lidar com o assunto em questão, consideramos a pesquisa exploratória é a mais apropriada. Segundo Piovesan e Temporini (1995) a pesquisa exploratória frequentemente conduz o pesquisador à descoberta de novas percepções e contribui para que este aprimore seus conhecimentos, podendo até levá-lo a modificar sua perspectiva sobre o tema.

Como procedimentos metodológicos adotamos a pesquisa bibliográfica, de campo e documental. A técnica utilizada para acessar os dados foi a entrevista semiestruturada. Por intermédio desta, as professoras participantes apresentaram seus posicionamentos acerca da inclusão dos estudantes em situação de deficiência no contexto escolar, com base em suas vivências e experiências. Sobre a técnica utilizada, Duarte (2004, p. 215) esclarece que as entrevistas são ferramentas essenciais para “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

2.2 Caracterização do campo de investigação: contexto da pesquisa e do espaço de investigação

Esta pesquisa se deu em virtude da necessidade de se materializar estudos que apresentem as opiniões e os posicionamentos dos professores do Ensino Fundamental I quanto ao tema “Educação Especial e inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência”. Consideramos relevante o ato da escuta atenta e da materialização das vozes das professoras, neste caso, trata-se de um grupo sucinto de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no contexto de uma escola pública municipal de ensino regular de Aragarças/GO. É importante ouvi-las e materializar suas falas, aflições e os desafios que enfrentam, para entendermos suas percepções acerca do tema em estudo.

Essas profissionais “que se aventuram pela docência” (Queroz, 2021, p. 27) acolhem em suas salas de aula os estudantes em situação de deficiência, cada um com suas especificidades, além de outros alunos com inúmeras realidades (dificuldade de aprendizagem, de desenvolvimento e outras especificidades de cunho social, racial, de gênero, entre outras). Desse modo, a inclusão escolar se apresenta como um desafio para estas professoras (assim como para todos os outros docentes que experimentam essa mesma realidade). Isto porque, a

maioria delas lidam com as situações da docência sem ter a formação específica para atuar com as demandas da inclusão.

A origem desta pesquisa está vinculada às experiências que desenvolvi como professora de AEE, como coordenadora municipal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e como professora regente de turmas do Ensino Fundamental I nas escolas da rede municipal de Ensino de Aragarças-GO.

A inclinação pelo tema advém das inquietações que permeiam algumas destas experiências: como professora de AEE observava os anseios dos professores regentes quando recebiam em suas turmas, estudantes em situação de deficiência, e outras condições específicas; enquanto professora regente também tinha meus receios e inseguranças, pois, independentemente do tipo de deficiência ou da condição específica que gera necessidade educativa especial, cada estudante se apresentava e desenvolvia ao seu modo. Essa diversidade em sala de aula exige do professor muito empenho, comprometimento formativo e constante estudo.

Pesquisar, qualitativamente, como se dão as percepções das professoras sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência nos oportuniza um diálogo pautado na troca de saberes, no acesso às lembranças de histórias educacionais que foram construídas no trajeto docente, na reflexão sobre as vivências e experiências em sala de aula e fora dela.

As reflexões sobre essas vivências e experiências podem possibilitar uma ressignificação do fazer pedagógico, haja vista que, no momento em que se expressam, as professoras realizam um entrelaçamento das vivências do passado com as do presente e podem fazer as projeções das vivências do futuro. Esse exercício de compreender as experiências e as práticas pedagógicas com intuito de trazer reflexões, pode motivar práticas educacionais mais conscientes, no que se refere à educação inclusiva. Investigar como as professoras percebem a inclusão dos estudantes em situação de deficiência possibilita conhecer os significados e as experiências sob a ótica daquelas que se fazem senhoras da história.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo realidade em todo o Brasil e não é diferente no município de Aragarças, um município brasileiro do interior do estado de Goiás, Região Centro-Oeste do país; com população estimada em 20.118 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – de 2019. Nesta rede municipal de educação há alunos ESEE matriculados em todas as modalidades de ensino ofertadas.

A instituição de ensino escolhida para a pesquisa, é uma das escolas públicas de ensino regular da rede municipal de educação de Aragarças-GO. O critério de seleção desta escola se

deu em razão deste centro municipal de ensino ser o único a oferecer, exclusivamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

De início, para viabilizar a pesquisa, realizamos um levantamento sobre a quantidade de escolas municipais que oferecem o ensino fundamental. No ano de 2022, o município contava com 4 (quatro) centros municipais de ensino que disponibilizam a Educação Básica, ofertando desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II.

Dessas 04 instituições, somente a escola pesquisada oferece “exclusivamente” o Ensino Fundamental I, ou seja, possui apenas turmas do primeiro ao quinto ano. Como o foco do presente estudo está nas percepções de professoras que atuam no Ensino Fundamental I, esse centro de ensino foi selecionado para subvencionar nossa pesquisa, tendo em vista a oferta exclusiva dessa modalidade de ensino. O documento da Secretaria Municipal de Educação de Aragarças mostra que a escola possui 14 (quatorze) turmas, conforme explicita a tabela abaixo:

Tabela 01 – Relação da quantidade de turmas por turno, na escola pesquisada, referente ao ano de 2022:

Turno	Turmas de 1º ano	Turmas de 2º ano	Turmas de 3º ano	Turmas de 4º ano	Turma de 5º ano
Matutino	02	02	01	01	01
Vespertino	03	02	01	_____	_____
Total de turmas	05	04	02	01	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Assim, conforme exposto, somente no turno matutino é que existe a oferta de todo o segmento do Ensino Fundamental I (turmas de 1º ao 5º ano), portanto, fizeram parte da pesquisa as professoras regentes de classe lotadas nas turmas do período matutino, da instituição citada.

Como critério de escolha para definir as participantes, observamos o número de matrículas de crianças em situação de deficiência em cada turma de 1º ao 5º ano, de modo que selecionamos cinco profissionais, todas do sexo feminino, as quais possuíam sob sua regência o maior número de crianças em situação de deficiência matriculadas.

2.3 Etapas da pesquisa

Desenvolvemos esta pesquisa por meio de duas etapas distintas, mas que se complementam. Para essa construção elencamos, antecipadamente, os critérios de estudo a

serem realizados para que fossem contemplados os objetivos da pesquisa (Gil, 1999; Flick, 2009).

Primeiro, realizamos um levantamento bibliográfico dos documentos político-legais que estruturam a inclusão escolar no Brasil e de documentos municipais que fundamentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Aragarças.

Os documentos de impacto internacional estudados foram: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, de 1990; a Declaração de Salamanca, de 1994; a Convenção da Guatemala, de 1999 e a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2006.

Os documentos de âmbito nacional estudados foram: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394 de 1996; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008); e Lei Brasileira de Inclusão -LBI nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

Os documentos da esfera municipal analisados foram: Plano Municipal de Educação (PME) de Aragarças; Regimento escolar (RE); e Plano Político Pedagógico (PPP) institucional. Isso, para que pudéssemos compreender o âmago central dos movimentos de inclusão que instigaram a elaboração dos documentos político-legais que sustentam, atualmente, a educação inclusiva no país e no município pesquisado.

Após a efetivação do levantamento, a etapa seguinte consistiu na coleta dos dados empíricos. Obtivemos esses dados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), as quais continham questões abertas, que possibilitaram flexibilidade para o participante discorrer sobre os questionamentos. De acordo com Flick:

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (Flick, 2009, p.143).

Além das entrevistas semiestruturadas fornecerem autonomia para o entrevistado discorrer sobre os questionamentos que lhe são dirigidos, também é fonte de análise as “entrelinhas” da entrevista, ou seja, a postura do entrevistado diante do questionamento, como ele responde e até o que ele “não diz”.

O primeiro movimento da pesquisa deu-se por meio do contato com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto de Aragarças, com a finalidade de solicitar a disponibilização do Plano Municipal de Educação de Aragarças e dos dados

referentes às matrículas das crianças em situação de deficiência no município, e especificamente, na escola pesquisada, no ano de 2022 (Apêndice D). Em alguns dias as informações foram disponibilizadas.

Em seguida, em contato com a gestora da escola pesquisada, solicitei o Regimento Interno e o Plano Político Pedagógico da escola, a quantidade de turmas nos dois turnos e a relação de docentes lotados na escola, por turma, referentes ao ano de 2022 (Apêndice E). Em alguns dias os dados solicitados foram fornecidos.

No que se referem aos documentos e aos dados referentes às matrículas das crianças em situação de deficiência, na escola pesquisada, realizamos a análise do quantitativo de crianças por turma a fim identificar quais deveriam ser as professoras participantes. A Tabela 02 apresenta a relação da quantidade de crianças em situação de deficiência e outras condições que geram necessidades específicas, matriculadas nas turmas do período matutino, na escola pesquisada, em 2022.

Tabela 02 – Relação da quantidade de crianças em situação de deficiência e outras condições que geram necessidades específicas, matriculadas nas turmas do período matutino, na escola pesquisada, em 2022.

Turma	Deficiência e condições que geram necessidades específicas								Total de Alunos
	DV	DI	TEA	TOD	TDAH	Dislexia	TEHE	Outras	
1° A									0
1° B	1		1						2
2° A		1	1						2
2° B			1						1
3° A	1			1*	1*				2
4° A	1								1
5° U		1*	1*	2*♦	2*▲	1♦	1▲	1*	4

Total	3	2	4	3	3	1	1	1	12
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Legenda: DV (Deficiência Visual - Baixa Visão), DI (Deficiência Intelectual), TEA (Transtorno do Espectro Autista), TOD (Transtorno Opositor Desafiador), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), TEHE (Transtorno Específico de Habilidades Escolares). **Observação:** Símbolos iguais indicam que a deficiência ou necessidade específica está associada a um mesmo aluno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A tabela evidencia o total de estudantes com deficiência e outras condições que geram necessidades específicas, matriculados nas turmas do período matutino, na escola pesquisada, em 2022. Ao compararmos as duas turmas de 1º ano, observamos que somente a turma B possui estudantes elegíveis ao serviço da Educação Especial, totalizando 02 estudantes, sendo 01 estudante com deficiência visual (DV): baixa visão; e 01 com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, a professora regente da turma do 1º ano B foi escolhida para participar da pesquisa.

Ao compararmos o quantitativo de estudantes matriculados nas duas turmas de 2º ano, verificamos que a turma do 2º ano A possui dois estudantes elegíveis ao serviço da Educação Especial, sendo 01 aluno com Deficiência Intelectual (DI); e 01 aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A turma do 2º ano B possui 01 estudante com TEA. Assim, a professora regente da turma do 2º ano A foi a escolhida para participar da pesquisa.

Quanto à turma do 3º ano A, observamos a matrícula de 01 estudante em situação de deficiência visual (DV): Baixa visão e 01 estudante com outras condições que geram necessidades específicas, a saber: Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cumulado com o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Na turma do 4º ano A encontra-se matriculado 01 estudante em situação de deficiência visual (DV): Baixa visão.

A turma do 5º ano único é a que apresenta o maior número de matrículas de estudantes em situação de deficiência e/ou em outras condições que geram necessidades específicas, a tabela 02 demonstra o cômputo de 04 matrículas, a saber: 01 estudante em situação de DI leve, cumulado com TOD; 01 estudante com TOD, cumulado com Dislexia e outras disfunções de aprendizagem (termo utilizado no documento municipal); 01 estudante com TEA, cumulado com TDAH; e 01 estudante com TDAH, cumulado com Transtorno Específico do Desenvolvimento das Habilidades Escolares.

Como mencionamos anteriormente, somente o turno matutino da escola pesquisada possui todos os segmentos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. O turno vespertino possui apenas turmas do 1º ao 3º ano. Desse modo, como no turno matutino há apenas uma turma de 3º, 4º e 5º ano e todas elas possuem matrículas de estudantes em situação de deficiência,

elencamos as respectivas professoras regentes dessas turmas para participarem da nossa pesquisa.

Após vislumbrar as turmas com maior quantidade de alunos em situação de deficiência e as possíveis participantes, agendamos o dia e horário para ir à escola conversar com as professoras e fazer-lhes o convite para participarem da pesquisa.

As entrevistas iniciaram logo após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. A aprovação do projeto ocorreu no dia 11/11/2022, conforme o parecer consubstanciado do CEP nº 5.755.574. E, as entrevistas tiveram início no mês de dezembro de 2022. No dia cinco de dezembro entrevistamos 04 (quatro) professoras. Fui muito bem recebida por todas as participantes e, individualmente, procedemos a leitura e a explicação do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Apêndice B). Percebemos que à medida que avançávamos com a entrevista e os questionamentos ficavam mais específicos, algumas participantes ponderavam mais antes de responder.

Em março de 2023 entrevistamos a última participante, haja vista que esta entrevista havia sido adiada pela participante. Essa última entrevista foi agendada previamente e ocorreu em um dia de hora-atividade da docente. Fui muito bem recebida pela participante que acompanhou a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido sem apresentar dúvidas. A entrevista ocorreu tranquilamente. Como as outras participantes, em alguns questionamentos específicos a participante demandou um tempo maior de elaboração das respostas. Todas as professoras autorizaram a gravação e a transcrição da entrevista e preencheram um questionário (Apêndice C), o qual teve como finalidade recolher alguns dados para traçar o perfil das participantes.

2.4 Perfil das Participantes

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP tivemos o primeiro contato com as professoras participantes (5 professoras). Como critério de escolha, selecionamos uma professora de cada série do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), que tinham o maior número de crianças em situação de deficiência matriculadas em suas turmas. Durante esse primeiro contato, explicamos a nossa proposta de pesquisa, esclarecendo que se tratava de uma pesquisa em que elas seriam entrevistadas e que falariam sobre situações e temas que envolviam a Educação Especial na perspectiva de inclusão. Ressaltamos às participantes que elas poderiam ficar à vontade para conversar e trazer falas para além do que foi proposto no roteiro de entrevistas, não necessitando ficar restritas aos tópicos questionados.

Todas as 5 (cinco) professoras convidadas aceitaram participar da pesquisa e se colocaram prontas para contribuir. Neste dia disponibilizamos, também, o formulário (Apêndice C) com algumas questões a serem respondidas a fim de identificarmos o perfil das participantes. Esse documento foi formado por questões fechadas e abertas sobre: o perfil profissional, a carga horária de trabalho, a formação inicial e a formação continuada das professoras. Com a finalidade de resguardar a identidade das professoras utilizamos pseudônimos, sugeridos por elas, para fazer-lhes referência.

A seguir, apresentamos o Quadro 4 referente ao perfil das participantes, trazendo o pseudônimo escolhido por cada uma, a faixa etária, o tempo de atuação, a carga horária semanal de trabalho, formação inicial: Graduação e formação continuada: *Lato sensu*, a fim de compreendermos o contexto profissional e acadêmico das professoras.

Ao analisar o formulário constatamos que todas as participantes da pesquisa se tratam de professoras efetivas do município de Aragarças. Com relação à faixa etária das professoras 4 (quatro) delas têm entre 40 a 49 anos de idade e 1 (uma) professora tem entre 50 a 59 anos de idade. Quanto ao tempo de atuação no Ensino Fundamental, 3 (três) professoras declararam ter 22 (vinte e dois) anos de atuação, 1 (uma) declarou ter 23 (vinte e três) anos e 1 (uma) declarou ter 32 (trinta e dois) anos de exercício docente. Com relação à carga horária de trabalho, somente 1 (uma) professora perfaz carga horária de 60 horas, atuando também, como regente de turma na Rede Municipal de Ensino do município vizinho, Barra do Garças/MT. As outras 4 (quatro) professoras atuam 30 horas semanais, exclusivamente no município de Aragarças/GO.

Sobre a formação acadêmica das participantes, 4 (quatro) delas têm a Pedagogia como primeira graduação e 1 (uma) professora tem Licenciatura em Letras como primeira graduação. Esta participante tem licença para ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental em virtude de ter cursado Magistério, no Ensino Médio. Dentre as quatro pedagogas, há 2 (duas) professoras que depois de finalizarem o curso de Pedagogia, fizeram a segunda graduação, uma se formou em Geografia e a outra em Direito.

Com relação à formação continuada, todas as participantes relataram que já fizeram pós-graduação *lato sensu*. Inclusive, algumas delas já realizaram mais de um curso de especialização ao longo do exercício docente. Das 5 (cinco) participantes, 2 (duas) declararam ter especialização na área da Educação Inclusiva.

Quadro 02 – Pseudônimos, faixa etária, tempo de atuação, carga horária, formação inicial: Graduação e formação continuada: *Lato sensu*:

PERFIL DAS PARTICIPANTES					
Pseudônimos	Lua	Cléo	Ana	Lúcia	Maria
Faixa Etária	40 a 49 anos	40 a 49 anos	40 a 49 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos
Tempo de atuação docente	23 anos	22 anos	22 anos	22 anos	32 anos
Carga horária de trabalho semanal	30 horas	30 horas	30 horas	30 horas	60 horas
Primeira Graduação/ano de conclusão	Pedagogia/ 2002	Pedagogia/ 2001	Pedagogia/ 2002	Pedagogia/ 2002	Letras/ 2004
Segunda Graduação/ano de conclusão	Geografia/ 2017	Direito/ 2015	-	-	-
Formação <i>Lato Sensu</i>	Educação Interdisciplinar Educação Infantil e Alfabetização.	Educação Interdisciplinar	Psicopedagogia Institucional	Educação Interdisciplinar	Docência nos anos Iniciais Docência no Ensino Superior Educação à Distância
Formação <i>Lato Sensu</i> em Educação Inclusiva	Educação Inclusiva	-	Libras	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das respostas do questionário (Apêndice C)

Diante do perfil exposto, observamos um certo padrão entre as participantes: todas são profissionais experientes, visto que contam com mais de 20 anos de exercício docente no Ensino Fundamental; e, em sua totalidade, as professoras finalizaram a primeira graduação entre os anos 2000 a 2010. Nesta década estava sendo implantada a resolução CNE/CP nº 01/2002, documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do docente da Educação Básica em nível superior, nos cursos de Licenciaturas de graduação plena, que estabeleceu o dever das instituições de ensino superior organizarem, nas grades de ensino acadêmico, o estudo das demandas envolvendo a Educação Inclusiva.

2.5 Análise dos Dados

Com base no arcabouço teórico construído por meio do estudo bibliográfico, das entrevistas e dos questionários, procedemos à análise sistemática dos dados. Por meio desta análise, entrelaçamos os conhecimentos teóricos e os dados empíricos em um processo dialético. Como base metodológica de análise de dados em pesquisa qualitativa utilizamos a hermenêutica dialética, conforme Minayo (2008), que nos proporcionou uma interpretação mais próxima da realidade. Segundo a autora, esse processo ocorre em uma sequência, sendo: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final.

Desse modo, produzimos o material empírico analisado a partir de entrevista semiestruturada realizada com as participantes. O roteiro de entrevista constou questões abertas, as quais delinearam a compreensão das professoras acerca da relevância atribuída por elas à inclusão das crianças em situação de deficiência, entre outros pontos suscitados no momento da entrevista, que foi gravada e, posteriormente, transcrita. No momento da transcrição respeitamos as falas das participantes, e, fizemos a transcrição literal destas. Em algumas ocasiões, realizamos adequações gramaticais nas falas das participantes, de modo a se manter a oralidade parcial. Essas adequações não interferem nas informações colhidas, mas corrobora para garantir a ética e o rigor no processo científico.

Posteriormente à transcrição, procedemos à leitura atenta das informações para identificar as informações mais relevantes, dentre os dados obtidos. Na fase seguinte estabelecemos os recortes necessários e proeminentes nas falas das entrevistadas para a interpretação. Na fase de classificação dos dados intensificamos a leitura com a finalidade de relacionar o objeto de estudo às temáticas a serem analisadas.

Quanto ao processo de leitura e organização solitária do pesquisador, Gomes (2002) afirma que:

[...] é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante “estruturas relevantes dos atores sociais”. Com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas. Nesse sentido determinamos o conjunto ou os conjuntos das informações presentes na comunicação (Gomes, 2002, p. 78).

Na etapa final, entrelaçamos os conhecimentos teóricos e os dados empíricos, estabelecemos o confronto entre os dados coletados e o referencial teórico, que embasa o estudo, para que fosse possível alcançar a materialidade da pesquisa. Conforme assevera Minayo (2008, p. 238) esse é “o verdadeiro momento dialético através do movimento incessante 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”.

3 CONCEITOS, PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A presente seção está organizada em quatro partes. Na primeira, apresentamos a perspectiva histórica da Educação Especial partindo das fases que antecederam o movimento de inclusão; na segunda, destacamos os marcos legais e políticos que direcionam a Educação Especial para a perspectiva de inclusão escolar; na terceira evidenciamos os conceitos de inclusão, Educação Especial e deficiência; e, na quarta parte apresentamos os documentos normativo-legais que fundamentam a inclusão no município de Aragarças-GO.

3.1 Perspectiva Histórica da Educação Especial: exclusão, segregação, integração e inclusão

É importante uma retomada da perspectiva histórica da Educação Especial para evidenciar o contexto educacional de marginalização que se encontravam as pessoas em situação de deficiência. Segundo Makhoul (2007, p. 86), essa retomada histórica “[...] nos possibilita entender o tipo de tratamento dispensado às pessoas em situação de deficiência no decorrer da história e as concepções que justificaram a sua segregação [...]”.

No mesmo sentido, Silva (2009, p. 136) afirma que “a história da Humanidade mostra-nos que as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica”. Para que a escolarização das pessoas em situação de deficiência ocorresse nos moldes que ocorre hodiernamente, foi preciso muita luta e mobilização das famílias em prol do direito à educação.

Sasaki (2010) enfatiza que por muito tempo a sociedade considerou o indivíduo com limitações como impossibilitado de frequentar o ambiente escolar. Assim, os estudos do autor assinalam que, em virtude dessa concepção social, os modelos de - exclusão, segregação e integração - precederam o paradigma de inclusão das pessoas em situação de deficiência.

A retomada histórica da Educação Especial apresenta um cenário em que as pessoas que experimentavam diferentes condições de corporeidade e de cognição eram vistas como seres “defeituosos” (Costa *et al.*, 2016). Portanto, muitos povos acreditavam que a deficiência seria como um castigo divino, um mal presságio dos deuses e, por isso, consideravam natural que as pessoas em situação de deficiência fossem excluídas do convívio em sociedade.

No período da Inquisição e, posteriormente, na Reforma Protestante, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como uma personificação do mal. Com decorrer das décadas e com os avanços da Medicina, novos

conceitos foram sendo construídos e reconstruídos em relação a tais pessoas (Farias; Santos; Silva, 2009, p. 40).

As autoras Silva e Reis (2016) corroboram desse entendimento e ressaltam que no modelo – exclusão - a sociedade rejeitava os indivíduos que não se enquadravam nos padrões físicos por ela estabelecidos e, desta forma, essas pessoas eram excluídas, marginalizadas e acabavam sendo eliminadas.

A partir do advento do cristianismo as pessoas em situação de deficiência começaram a ser vistas como indivíduos providos de alma (Costa, 2012). Essa nova concepção social fez emergir o modelo - segregação. Esse modelo oportunizou às pessoas em situação de deficiência a possibilidade de receber o mínimo de acolhimento por instituições específicas (asilos ou entidades religiosas). Sasaki (2012, p. 3) assevera que “a partir de 1910, a sociedade e o governo – por caridade ou conveniência – confinavam as pessoas em situação de deficiência em instituições terminais, prestando-lhes alguma atenção básica: abrigo, alimentação, vestuário, recreação”.

Assim, as pessoas em situação de deficiência eram retiradas da convivência familiar e segregadas em escolas especiais ou asilos, deixando, então, de serem totalmente excluídas. Contudo, é evidenciada a intenção de se manter essas pessoas distantes da escola e do convívio em sociedade, proporcionando-lhes um atendimento meramente assistencialista. Conforme Silva e Reis (2016):

[...] pessoas com necessidades especiais deixaram de ser sacrificadas e o atendimento destinado a elas era feito em instituições especializadas, asilos e convênios, como as APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). O objetivo principal deste atendimento era assistencialista e não educacional, uma vez que acreditava-se que pessoas com deficiência não conseguiam e não tinham capacidade para avançar no processo educacional (Silva; Reis, 2016, p. 620).

A segregação foi motivada pela crença de que as pessoas em situação de deficiência teriam melhor desenvolvimento se fossem atendidas em ambientes distintos dos alunos do ensino regular. No entanto, o atendimento era assistencialista e não educacional, pois até meados do século XX as pessoas que experimentavam diferentes condições de corporeidade e de cognição eram vistas como seres incapazes de aprender e de conviver em sociedade.

Ao longo dos anos e com a influência do cristianismo, essas pessoas passaram a ser consideradas indivíduos dotados de “alma”. Mantoan (1989) ressalta que o cristianismo modificou sua postura em relação às pessoas em situação de deficiência, incluindo-as como “criaturas de Deus” e, portanto, seres que necessitavam de cuidados. Assim, sob a influência

do cristianismo, essas pessoas começaram a ser assistidas em suas necessidades mais básicas, mas sem nenhuma preocupação com o seu desenvolvimento educacional.

Não houve mudanças significativas na concepção da sociedade em relação às pessoas em situação de deficiência. Houve, sim, a transferência de obrigação em relação a elas, que deixaram de ser responsabilidade da sociedade e passaram a ser incumbência das instituições assistencialistas. Segundo Makhoul (2007), sob o estigma de “pessoas doentes”, e escondidos sob um conceito falso e perverso de ética, as pessoas com diferentes condições de corporeidade e de cognição eram privadas de frequentarem a escola pública e, sob esse pretexto, surgiu a necessidade de se instituir escolas especiais que pudessem atendê-las.

Costa (2012) ressalta que a segregação dessas pessoas sob o pretexto de serem doentes perdurou por muitos anos. Além disso, a segregação e a marginalização tornaram-se práticas sociais estabelecidas pela sociedade da época. “Essas práticas perduraram até meados do século XX, quando se percebeu que as pessoas com deficiência podiam ser educadas, rompendo com aquela falsa ideia de que ser deficiente é ser doente e precisa ser tratado” (Costa, 2012, p. 89).

Anos mais tarde, a sociedade compreendeu que as pessoas que experimentavam diferentes condições de corporeidade e de cognição tinham o direito de desfrutar das mesmas oportunidades e condições de vida que qualquer outro indivíduo, e que deveria ser-lhes concedido o direito de viver em sociedade, como são, com as limitações e necessidades que possuem começaram a surgir políticas de integração. Segundo Silva (2009, p. 137), a preocupação com a educação dessas pessoas surgiu “pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais, então constituídas, e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando [...]”.

A integração, segundo Oliveira (2016), é centrada em uma abordagem individualista do estudante, de modo que este deveria se adaptar às condições da escola para permanecer nela. De forma alguma as instituições escolares foram questionadas quanto à sua estruturação para receber esse aluno, sendo responsabilidade do aluno se adequar às condições da escola e não o contrário. Nesse sentido, Sasaki (2010) ressalta que,

[...] durante o primeiro período dos anos 70 ocorreu o processo denominado de integração, onde crianças e jovens em situação de deficiência, mais aptos, eram encaminhados às escolas regulares, sendo que permaneciam neste local se conseguissem acompanhar o processo educacional comum (Sasaki, 2010, p. 39).

Esse autor enfatiza as condições para a permanência desses estudantes na escola regular, que seria o acompanhamento do processo de ensino tal qual ocorria pelo docente. E, para

atender o público que estava se ausentando das instituições especializadas e migrando para as escolas comuns, foram criadas as classes especiais dentro dos ambientes da escola. A escola regular, então, passou a disponibilizar múltiplas formas de atendimentos em salas de aulas, de modo que eram atendidos os alunos sem atipicidades e em salas específicas, as pessoas que experimentavam diferentes condições de corporeidade e de cognição. Mesmo essas pessoas tendo de frequentar classes especiais e se adaptarem ao meio e não o contrário, Sasaki (2010) ressalta que o movimento de integração apresentou avanços significativos, visto que houve a inserção e a visibilidade das pessoas em situação de deficiência na sociedade.

De acordo com Santos (2017, p. 46), “a integração escolar, na maioria dos casos, ficava reduzida à presença física dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, excluindo possibilidades de participação efetiva”. Segundo a autora, não havia qualquer preocupação das instituições com o aspecto pedagógico dos indivíduos que não acompanhavam a turma, de modo que a escola tentava ocultar sua falha isolando-os e realizava a integração somente dos indivíduos que conseguiam acompanhar o ritmo dos outros alunos.

Foi a partir da década de 1980 que se deu início ao movimento pela inclusão. Segundo Reis (2006), o modelo de inclusão se caracteriza pela adaptação dos sistemas de ensino e da sociedade, às necessidades específicas dos alunos. No mesmo sentido, Sasaki (2010, p. 41-42) diferencia os modelos de integração e inclusão, ressaltando que a integração se refere à “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade [...]” e, o paradigma da inclusão, consiste na “modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”.

O paradigma da inclusão se deu em decorrência de muita luta e discussões, com a participação das organizações em prol das pessoas em situação de deficiência e com apoiadores que defendiam uma educação para todos. Segundo Mantoan (2015, p. 19), a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”. Nesse sentido, a inclusão não é um processo, é uma ação específica, a qual não se pode aguardar até que todos os profissionais que se dizem despreparados estejam seguros para atuarem. É uma ação radical, cujo momento é “agora” e que demanda uma visão pedagógica inovadora de ensino, com o objetivo de receber a todos sem distinção, discriminação ou preconceitos.

3.2 Marcos históricos e contexto político-legal da Educação Especial

Quando identificamos os marcos históricos da Educação Especial no Brasil percebemos que esse modelo educacional partiu de uma perspectiva segregacionista e medicalizadora das

pessoas com deficiência, que antes viviam em instituições depositárias e que posteriormente passaram a serem “integradas” (Carvalho, 2012). Sob essa acepção, o estudante que experimentava diferentes condições de corporeidade e de cognição teve direito de acesso à educação, mas seu desenvolvimento era uma responsabilidade individual.

O conceito de política pública, segundo Reis (2013, p. 60 – grifos da autora) refere-se aos “mecanismos orientadores de mudanças e que se constituem por jogos de interesses ao se materializarem como as ‘regras do jogo’, mas que, também, possuem uma dimensão constitutiva com capacidade para atender aos interesses sociais”. Sob o mesmo entendimento, Carvalho (2012) assevera que a instauração de políticas públicas decorre de demandas populares, dos grupos organizados (ou não) da sociedade e, de modo sistemático, são desenvolvidos como conjunto de ações e serviços, por coalizões políticas que carregam em si uma intencionalidade.

Para a análise dos desdobramentos das agendas de governo que formulam e instauram políticas públicas, inclusive da educação, Carvalho (2012) faz suscitar reflexões quando afirma a necessidade de observação das ações de governos a fim de verificar se partem de procedimentos democráticos com a participação de todos ou se essas ações decorrem meramente de influência das elites dominantes.

Vários foram os documentos produzidos nas Assembleias da Organização das Nações Unidas – ONU, que serviram de base para a elaboração de políticas públicas para os países cossignatários. Quanto aos documentos de impacto internacional de maior relevância, podemos destacar: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, de 1990; a Declaração de Salamanca, de 1994; a Convenção da Guatemala, de 1999 e a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2006.

No decorrer dos anos, sobretudo, após a Carta dos Direitos Humanos houve uma escalada da perspectiva inclusiva. Com a assinatura de acordos internacionais, a adesão da atual perspectiva de educação para pessoas em situação de deficiência foi sendo formulada. Porém, a transição de “integração” para “inclusão” trouxe mudanças efetivas no fazer pedagógico, o que não necessariamente caminhou em concomitância com as políticas públicas.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada em Jomtien, Tailândia, e foi considerado o maior movimento internacional pela educação inclusiva. Como resultado dessa conferência, foi construída a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, que enfatiza a necessidade de se reunir esforços na busca de acesso à educação de todos os indivíduos. O documento é composto por dez artigos e defende, em sua estrutura, que as pessoas

com deficiências devem ser tratadas com equidade. Essa conferência trouxe relevantes avanços na perspectiva da Educação Inclusiva, inclusive protegida pela Carta Magna de 1988, a qual resguarda o direito de igualdade e diferença e dá novos rumos ao tradicional sistema educacional regular (Souza, 2019).

A educação inclusiva é resultado de esforços políticos, culturais, sociais e pedagógicos em prol de ruptura de práticas discriminatórias (Sisson, 2009). O marco histórico dessa luta foi o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca, do qual o Brasil é coassinatário. Este documento foi produzido há 27 anos, exatamente entre os dias 07 e 10 de junho de 1994. A Declaração de Salamanca reafirmou o lema “Educação para Todos”, de Jomtien, e trouxe evidências e consenso de que a educação inclusiva deve fazer parte de uma estratégia global de educação que promova uma nova política social e econômica (Unesco, 1994). Segundo Reis (2013), os princípios norteadores da Declaração de Salamanca tornam explícita:

A afirmação dos direitos à educação e oportunidades de manter um nível de aprendizagem que respeite as características próprias de cada aluno, com base em planejamento e programas que contemplem as diferenças de cada um, a fim de que se construa uma sociedade solidária (Reis, 2013, p. 118).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada na Guatemala, em 1999, condenou todas as formas de discriminação. O autor Boaventura de Souza Santos (2003) é bem didático ao ressaltar que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Nesse sentido, entende-se que tudo que é “exclusivo” aos indivíduos que experimentam diferentes condições de corporeidade e de cognição traz nessa exclusividade a face da discriminação. Por outro lado, Santos (2003) nos leva a refletir sobre o direito dessas pessoas serem reconhecidas e acolhidas pelas suas diferenças, de modo que cada identidade e subjetividade sejam consideradas.

A Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, que ocorreu em 2006, foi um marco que considerou a relevância das pessoas em situação de deficiência serem autônomas e independentes. Esse evento considerou a necessidade de a sociedade pensar em formas de oferecer a essas pessoas oportunidade de realizarem suas próprias escolhas.

Segundo Reis (2013, p. 120), “a liberdade de fazer escolhas, portanto, pode ser proporcionada pelas oportunidades reais de diversidade e de participação social e negá-la é uma deficiência”.

É importante ressaltar que os documentos internacionais elencados têm o mesmo objetivo: combater a discriminação. Para isso, eles utilizam duas estratégias que, segundo Piovesan (1998) são: repressivo-punitiva e promocional. A primeira tem a finalidade de proibir, punir e eliminar qualquer ato discriminatório, a segunda, tem o objetivo de promover a igualdade. Destaca-se que a proibição dos atos de discriminação e a punição de quem os pratica é importante, mas não garante a inclusão das pessoas. O documento, por si só, não efetiva o movimento de inclusão nas escolas. Assim, a utilização das estratégias promocionais é mais viável para estimular a inserção das pessoas em situação de deficiência na sociedade e para viabilizar o movimento de inclusão escolar dessas pessoas.

O movimento a favor da inclusão, no Brasil, deu-se com mais veemência a partir da década de 1990. Contudo, a Carta Magna de 1988 já estabelecia em seu artigo 206, I: a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 137). Esse inciso estabelece o princípio de amparo às diversidades e de acolhimento aos indivíduos em instituições escolares, independentemente da atipicidade corpórea, cognitiva ou sensorial que possuem.

A partir da década de 1990, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e aceitar ser signatário da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o governo brasileiro assumiu a responsabilidade de reorganizar o seu sistema de educação. Foi necessária a realização de uma reforma educacional para viabilizar que o sistema brasileiro de ensino caminhasse rumo à inclusão. Entretanto, não era somente no Brasil que o movimento a favor da inclusão estava acontecendo, mas em todo o mundo. Conforme Reis (2013, p.126), “a década de 1990 que, conforme já destacado, foi configurada por diferentes movimentos em prol da educação inclusiva, não apenas no Brasil, mas também em âmbito mundial”.

A LDBEN nº 9394, elaborada em 1996, foi o primeiro documento brasileiro que assinalou a possibilidade de a Educação Especial ser oferecida nas redes regulares de ensino. Ainda que alguns autores tenham críticas quanto ao dispositivo legal, acreditamos que esse documento foi o ponto de partida para o movimento de inclusão no Brasil. Acerca desse documento, Reis (2013) evidencia que, pela primeira vez, foi atribuído à Educação Especial um tratamento legitimado sob o viés da diversidade e não mais da integração.

Outro documento de grande relevância é a PNEEPEI, elaborada em 2008, que foi o resultado da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2006 (Brasil, 2008). A PNEEPEI estabelece “orientações e redimensionamento das políticas públicas

para a educação especial” (Reis, 2013, p.133). Esse documento define como público-alvo da Educação Especial (PAEE) “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p.15) e apresenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como o local prioritário para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir do documento - PNEEPEI - é possível observar o princípio da transversalidade da Educação Especial, haja vista que o mesmo estabelece que a Educação Especial deve atravessar todas as outras modalidades de ensino, perpassando desde a Educação Infantil até o ensino superior. Assim, o documento colabora sobremaneira para fortalecer a cultura de inclusão e “é mais uma contribuição às mudanças que precisam ser feitas para que a educação especial rompa com sua concepção tradicional” (Mantoan, 2010, p. 28).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como LBI, instituiu o estatuto da pessoa com deficiência que tem como objetivo assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa em situação de deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). O documento influenciado pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2006, expressa o reconhecimento da dignidade das pessoas em situação de deficiência, considerando a deficiência como componente da experiência humana.

No que se refere ao aspecto pedagógico, a LBI ressalta, entre outros pontos, que: devem ser utilizadas práticas pedagógicas inclusivas em todos os níveis de ensino; que no plano político pedagógico escolar esteja delineado o AEE; que nos programas de formação inicial e continuada de professores sejam abordados temas referentes à adoção de práticas pedagógicas inclusivas; e que seja ofertada formação continuada para os professores de AEE (Brasil, 2015).

Com a finalidade de refutar as práticas sociais de exclusão, os documentos político-legais que defendem o movimento de inclusão foram fruto de anseios de pessoas que defendiam a necessidade de se debater uma forma mais humana e inclusiva de tratamento das pessoas em situação de deficiência. Desse modo, a inclusão social foi caracterizada pela história de ações sociais exercidas por grupos minorizados e seus representantes, que tinham a finalidade de defender o direito das pessoas em situação de deficiência a terem acesso contíguo, ininterrupto e permanente ao ambiente comum da vida em sociedade (Romero; Souza, 2008).

Nesse cenário, o docente, sem dúvida, assume um papel singular na construção de um ambiente de respeito às diferenças, pois ele/ela deverá, por meio de sua prática pedagógica, reconhecer e valorizar a diversidade humana, propor e executar mudanças das práticas ditas tradicionais e conteudistas, partindo assim para um fazer pedagógico crítico e reflexivo (Reis *et al.*, 2017).

3.3 Conceitos: inclusão, Educação Especial, deficiência

A educação inclusiva é resultado de esforços políticos, culturais, sociais e pedagógicos em prol de ruptura de práticas discriminatórias. Uma das ações de caráter mundial que representa um marco histórico dessa luta foi o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é cossignatário. Sob o lema “Educação para Todos” faz-se evidente e consensual que a educação inclusiva deve fazer parte de uma estratégia global de educação que promova uma nova política social e econômica (Unesco, 1994).

Nesse sentido, a exclusão social é realidade no Brasil e se manifesta, mesmo que de forma velada. Acreditamos que a educação pode ser uma via capaz de interferir nessa realidade. É através da educação que a perspectiva da exclusão tem sido modificada, de modo que as práticas pedagógicas da atualidade têm contribuído para o surgimento de uma sociedade mais inclusiva.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão não é um processo e sim uma ruptura drástica de padrões. É essencial que ocorra essa dissolução de paradigmas, para que todos sejam atendidos em suas especificidades, sendo valorizados e incluídos. Assim, no que se refere à ruptura de paradigma, Reis (2006) complementa que:

A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania (Reis, 2006, p. 41).

Tanto Mantoan (2015) quanto Reis (2006) são enfáticas quando afirmam que a inclusão se refere à valorização de todas as pessoas, sem distinção, independentemente de suas características individuais, sejam elas físicas, sensoriais, motoras, de ordem social ou psicológica. No mesmo sentido, Reis *et al.* (2017) concordam com Mantoan (2015) e Reis (2006), que ao refletirem sobre o conceito de inclusão, afirmam que a inclusão em sentido amplo é o exercício da compreensão, um ato de respeito às diferenças que há entre os seres humanos.

Sob tais pressupostos, o objetivo da inclusão educacional consiste na realização do trabalho didático-pedagógico no ambiente escolar, considerando as heterogeneidades que caracterizam os seres humanos. Consequentemente, essa inclusão escolar deve postular:

[...] uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (Brasil, 2001, p. 40).

A reestruturação do sistema de educação demandou a reelaboração da proposta político pedagógica escolar, de modo que esta pudesse contemplar os princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Segundo Reis *et al.* (2017), o foco da nova proposta consistia no desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondessem, adequadamente, às particularidades de cada aluno.

Denari e Costa (2024, p. 76) fazem um contraponto ressaltando que “a escola encontra-se aberta ao diferente claro, as leis exigem que assim ela seja. O problema é que nessa mesma escola há uma comunidade despreparada, sem qualificação e sem habilitação para receber o diferente na escola”. Os autores se referem às lacunas existentes na formação inicial e continuada dos professores, para atenderem as demandas da Educação Especial na perspectiva inclusiva e especificamente, para atuarem com os estudantes em situação de deficiência no ambiente escolar.

Segundo Denari e Costa (2024) essas lacunas existentes se dão em virtude da ausência de oportunidade para que os docentes pudessem se preparar adequadamente, para atender as demandas inclusivas durante a formação inicial. Os autores enfatizam a necessidade deste momento de qualificação e habilitação docente ocorrer na ocasião das formações continuadas. De acordo com autores:

Na nossa concepção, pensamos que a preparação, habilitação e qualificação dos docentes não podem ocorrer apenas quando vivenciam as experiências na prática, afinal, investir na formação inicial e continuada, talvez seja um dos maiores desafios do poder público que preconiza a inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum (Denari; Costa, 2024, p.77).

Assim, para a inclusão ser efetiva, é imprescindível que a equipe de professores se prepare, a fim de que a inclusão dos estudantes em situação de deficiência (ou em outras condições que geram necessidades específicas) não se configure um entrave capaz de dificultar o processo de ensino e de aprendizagem no ambiente da escola regular.

A formação inicial e continuada possibilita essa preparação ao docente. A busca pela formação profissional ‘efetiva’ proporciona ao docente a oportunidade de (re)pensar sua prática pedagógica, além de viabilizar ferramentas que podem auxiliar o desenvolvimento de um trabalho que atenda às particularidades de cada aluno.

Ainda que o termo “inclusão” seja muito utilizado para se referir aos alunos “elegíveis ao serviço de educação especial” (Rinaldo, 2021), que são as pessoas em situação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ele não diz respeito apenas a esse grupo em particular, mas sim, à diversidade como um todo. A Educação Especial é definida pela PNEEPEI:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 7).

Nesse sentido, a Educação Especial é apresentada como “um dos serviços da educação inclusiva para os estudantes com deficiência (e outras condições que geram necessidades específicas)” (Souza, 2019, p. 53). O serviço da Educação Especial ocorre de forma transversalizada em todos os níveis (desde a Educação Infantil, perpassando Pelo Ensino Fundamental e o ensino superior) e modalidades de ensino. O serviço da Educação Especial é denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser, preferencialmente, desenvolvido no ambiente escolar, no turno inverso ao da escolarização e tem a finalidade de complementar ou suplementar a formação dos alunos ESEE (Brasil, 2008a).

Quanto à concepção de deficiência, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a LBI (2015) mencionam e consideram a perspectiva biopsicossocial, em relação à deficiência. Considerar a perspectiva biopsicossocial significa que, ainda que a situação da deficiência tenha uma causa específica de natureza sensorial, intelectual ou múltipla, essa limitação pode ser intensificada pelo ambiente em que a pessoa se encontra. Ressaltamos que essa é a concepção de deficiência defendida nesta pesquisa.

Portanto, em consonância com a determinação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, o conceito de deficiência encontra-se em processo de evolução; e, portanto, é o resultado da inter-relação entre as pessoas em situação de deficiência e as barreiras que possam impossibilitar uma legítima participação delas na sociedade nas mesmas condições de igualdade com os demais indivíduos. Acerca desse processo, Reis (2013, p. 120) afirma que “[...] o conceito de deficiência evolui de acordo com as características históricas e sociais da sociedade e que sua limitação ocorre, sobretudo, pelas barreiras de atitudes e preconceitos ainda em nós enraizados”.

Desse modo, tanto a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (2015)

definem pessoas com deficiência como aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, auditiva (surdez leve, moderada, severa e profunda), visual (cegueira, baixa visão ou visão subnormal), intelectual ou múltipla (que possui associação de duas ou mais deficiências, podendo ser de qualquer natureza), que em interação com uma ou mais barreiras, podem ter obstruída sua participação efetiva na sociedade (Brasil, 2008, 2015).

Conforme Souza (2019, p. 58), a deficiência apresenta-se “como resultado da interação de mecanismos orgânicos, interpessoais e ambientais, ou seja, abordagens psicológicas e sociais, além de fisiológicas. A deficiência parte de uma situação de saúde que gera deficiência dentro de fatores contextuais”. Sendo assim, concordamos com a autora ao compreendermos a deficiência como o produto das barreiras existentes no meio social.

Apresentada a concepção de deficiência adotada nesta pesquisa, passamos a especificar quais são os alunos ESEE, tratados pela PNEEPEI como público-alvo da educação especial (PAEE). Como já mencionamos anteriormente na tentativa de anular o estigma direcionado aos estudantes em situação de deficiência, utilizamos nesta pesquisa o termo “ESEE” (Rinaldo, 2021) em detrimento de PAEE.

Segundo a PNEEPEI, os estudantes PAEE são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os educandos em situação de deficiência, segundo o documento, são: “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2008, p. 2). Portanto, são os educandos com deficiência intelectual, deficiência física, surdez, deficiência auditiva, cegueira, baixa visão, surdocegueira ou deficiência múltipla. No mesmo documento, os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são definidos como:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2008, p. 2).

Ainda conforme esse documento, os educandos com altas habilidades/superdotação são “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2008, p.2).

Esse grupo de pessoas, há anos, vem lutando por uma escola que os acolha, entenda suas limitações, mas que também desenvolva suas aptidões. A inclusão será concretizada e se tornará perceptível quando a escola puder oferecer condições de aprendizagem para todos os alunos. As instituições que entenderam o princípio da inclusão vão perceber a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas, para atenderem à heterogeneidade dos indivíduos.

Para atender a um dos objetivos dessa pesquisa, no tópico seguinte, analisamos alguns documentos normativo-legais do município de Aragarças. A análise do PME do município de Aragarças, do RE dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças e do PPP da instituição de ensino pesquisada, nos viabilizará compreender em que medida a Educação Especial está legitimada no município de Aragarças- GO.

3.4 A Educação Especial nos documentos normativo-legais de Aragarças-GO

Nesta seção, especificamente, nos interessa entender de que forma os documentos municipais e institucionais asseguram o atendimento ao estudante em situação de deficiência, nas escolas da rede municipal de ensino de Aragarças. Para isso, estudamos e analisamos o PME do município de Aragarças, o RE dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças e o PPP da instituição de ensino pesquisada. Esta análise tem o propósito de identificar e compreender em que medida a Educação Especial está legitimada nesse município.

A primeira análise foi em relação ao PME de Aragarças, com vigência 2015-2025. Esse documento consiste em uma política educacional de caráter obrigatório, que é construído por meio do conjunto de reflexões, intenções e ações que respondem às demandas específicas de educação no município (Aragarças, 2015). O documento estabelece como seu maior objetivo “a garantia constitucional do direito à educação com qualidade, equidade e valorização das diversidades que compõem a riqueza social e cultural do nosso país” (Aragarças, 2015, p.13).

A seção 17 do PME de Aragarças denominada - Perspectiva de Inclusão no município - aborda os seguintes subtemas: Educação Especial; AEE; Educação Indígena; Educação Quilombola; e Ensino Superior. Nessa abordagem há a contextualização desses serviços no município. Para este estudo, abordamos os dois primeiros subtemas (Educação Especial e AEE) em virtude de nosso objeto de pesquisa estar intimamente relacionado a eles.

Quanto à Educação Especial, o documento dispõe que para universalizar o atendimento dos alunos em situação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas é necessário que as instituições de ensino viabilizem melhores condições de acesso e de permanência destes alunos. Podemos identificar no

documento que a acessibilidade diz respeito ao acesso ao currículo por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços. Ainda nesse documento, observamos que o atendimento aos alunos supracitados não substitui a escolarização regular deste, sendo complementar a ela (Aragarças, 2015).

É nítida a referência que o PME de Aragarças faz ao AEE, de forma a fundir os conceitos “Educação Especial” e “AEE”. Nesse sentido, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) destacam que o AEE é chamado de Educação Especial pela LDBEN 9394/96. Do mesmo modo, Souza *et al.* (2010/2011) concordam que o AEE é uma nova forma de vivenciar a Educação Especial.

Quanto ao subtema Atendimento Educacional Especializado, o documento municipal afirma a exclusividade da oferta do AEE para os alunos ESEE: pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento dispõe que o atendimento deve ser ofertado no contraturno ao da escolarização, em sala específica (referindo-se à SRM), podendo ocorrer na própria escola, em outra instituição de ensino ou em centros especializados de atendimento.

Sobre a implementação dos atendimentos, o documento prevê a realização deste por professores e profissionais com formação especializada e dispõe que ocorrerá com base no plano de atendimento, que seria o equivalente ao Plano Educacional Individualizado (PEI). Sobre o financiamento do AEE, o PME mostra que deve acontecer a contabilização dupla da matrícula aos alunos do AEE, o que assegura os recursos do FUNDEB para a execução do atendimento. Além de recurso duplo referente à matrícula, a oferta do AEE implica no recebimento de equipamentos e materiais pedagógicos e de tecnologia assistiva para instituição das SRM (Aragarças, 2015).

Uma informação importante extraída do PME é que até o Censo de 2013 não havia registro de atendimentos específicos de AEE no município de Aragarças, os registros desses atendimentos iniciaram a partir de 2014. A ausência desses registros nos suscitaram dúvidas sobre a realização dos atendimentos anterior ao ano de 2014. Tentamos contato com as profissionais que faziam parte da equipe pedagógica da SME na gestão de 2013 e, de modo informal, soubemos que os atendimentos específicos de AEE tiveram início, em Aragarças, no ano de 2014.

Quanto às metas que compõem o PME, destacamos a Meta 4, que se refere ao nosso objeto de estudo que propõe:

Universalizar, para a população de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Aragarças, 2015).

Esta meta tem como objetivo a garantia de um sistema de educação na perspectiva da inclusão, sugerindo avanços quanto à garantia de acesso e permanência dos alunos ESEE nas instituições de ensino.

As principais estratégias elencadas para possibilitar o cumprimento da Meta 4, descritas no PME se referem: à promoção de triagem da população supracitada que está fora das escolas, em parcerias com órgãos públicos; à implantação/implementação das salas de Recursos Multifuncionais; ao incentivo à formação continuada docente para o AEE Especializado; à garantia do AEE em salas de recursos multifuncionais, aos alunos elegíveis ao serviço de Educação Especial - ESEE matriculados na educação básica; à garantia da oferta de Educação Inclusiva, vedada a exclusão sob alegação de deficiência; à promoção de articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE; à promoção de articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias; à garantia de ampliação das equipes de profissionais da educação viabilizando a oferta de professores do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras e professores bilíngues; e, ao favorecimento da participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (Aragarças, 2015).

Dessa forma, observamos que o Plano Municipal de Educação de Aragarças legitima a estruturação da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, com a instituição de estratégias que efetivem a inclusão. Ainda assim, acreditamos que mesmo que existam documentos normativo-legais municipais vigentes que oferecem aportes e subsídios para que a Educação Especial na perspectiva inclusiva seja estruturada, é a consciência crítica dos indivíduos que a promove. Planos relevantes como este que deveriam ser de governo acabam se configurando como plano de gestão. Isto porque, a interpretação das normas e leis sobre a Educação Inclusiva se diferencia a cada pleito político.

O segundo documento analisado foi o RE dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças, com vigência 2019-2025. O objetivo dessa análise foi verificar como está prevista a organização e o funcionamento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nos centros municipais de ensino. O RE de Aragarças é

[...] um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar dos estabelecimentos de ensino, estabelecendo normas que deverão ser seguidas como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente escolar (Aragarças, 2019, p. 7).

Este documento tem o caráter normativo busca orientar as políticas e das ações educacionais nas escolas municipais, de modo a assegurar o pleno funcionamento das instituições de ensino.

O RE está disposto em 106 páginas que formam 12 títulos. Para esta pesquisa, analisamos, especificamente, a seção 1 denominada Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, disposta no capítulo 2, que está contido no título 3 do documento.

O fragmento do documento inicia-se com alusão à Educação Inclusiva, afirmando que ela está fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos e que abrange a alteração da concepção pedagógica, da formação docente e da gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação (Aragarças, 2019).

Excetuando as considerações supracitadas sobre a Educação Inclusiva, todo o teor referente à parte geral da seção 1 intitulada Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constante no RE do município de Aragarças é transcrição da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, especificamente retirado da Seção II, denominada Educação Especial.

Isto posto, o RE conceitua a Educação Especial e prevê a obrigatoriedade de sua previsão no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas:

Art. 53. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento escolar (Aragarças, 2019, p. 25).

Essa obrigatoriedade deu-se com o objetivo de promover o atendimento dos alunos ESEE em escolas regulares. Desta forma, para deixar de realizar os serviços paralelamente e passar a atuar de forma articulada com o ensino regular, foi necessário que a Educação Especial constituísse a proposta pedagógica das instituições de ensino e definisse claramente os alunos elegíveis ao seu serviço.

Além disso, o documento garante (art. 54) a matrícula dos alunos em situação de deficiência no ensino regular e no AEE, direcionando que este seja ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de AEE da rede pública ou de outras instituições sem fins lucrativos. Do mesmo modo, prevê aos alunos com surdez (art. 55), matriculados nas

escolas municipais, a educação bilíngue e os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

O documento também determina (art. 56) que o sistema de ensino e as escolas criem condições para que o professor regente de turma possa explorar as potencialidades de todos os alunos, por meio de uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, em interconexão, o professor do AEE deve identificar as potencialidades e os desafios dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade para a participação e aprendizagem destes (Aragarças, 2019).

Com o intuito de regulamentar a Educação Especial nas escolas, o artigo 57 do RE determina que sejam observadas orientações fundamentais: o acesso e a participação dos estudantes no ensino regular; a oferta do AEE; a formação de professores para o AEE e para as práticas educacionais inclusivas; a participação da comunidade escolar; a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, informações, mobiliários, equipamentos e transportes; e a articulação das políticas públicas intersetoriais (Aragarças, 2019).

Desse modo, para legitimar a Educação Especial nas escolas tornou-se fundamental a adequação/readequação: na estrutura física e mobiliária das instituições; nos serviços por elas oferecidos; na formação dos profissionais que atuam no ambiente escolar; bem como, foi necessário articular as políticas públicas intersetoriais e trazer para a escola a comunidade escolar. Com isso, uma nova estrutura escolar foi formada com o intuito de garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

Nessa vertente, o RE dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças contempla em seu bojo a organização da Educação Especial nas escolas e dispõe claramente sobre a estruturação e o funcionamento desta modalidade de ensino, em uma perspectiva inclusiva, nos centros municipais de ensino.

O último documento a ser analisado se refere ao PPP da escola pesquisada. Esse documento é uma ferramenta relevante no processo de instituição de objetivos, de organização do segmento pedagógico e de gestão escolar. O objetivo dessa análise é verificar “como ou se” a Educação Especial é delineada no contexto desse instrumento.

No tópico destinado à contextualização escolar, o documento informa que a escola pesquisada oferta, desde o ano de 2014, o Atendimento Educacional Especializado no contraturno ao da escolarização, para os alunos ESEE matriculados na escola. Essa informação compactua com a outra extraída do PME de Aragarças de que antes de 2014 não havia registro no Censo escolar de atendimentos de AEE, no município de Aragarças.

Segundo o documento, os alunos ESEE matriculados na escola, em 2022, foram: 06 (seis) estudantes em situação de deficiência, sendo 04 (quatro) com Deficiência visual (baixa visão) e 02 (dois) com deficiência intelectual; e 08 (oito) crianças com Transtorno do Espectro Autista. Nessa relação foi apresentada somente a deficiência ou o transtorno principal, não sendo elencadas as comorbidades. O documento também apresenta o quantitativo de crianças com outras condições que geram necessidades especiais, sendo: 05 (cinco) estudantes com TDAH e 01 (um) com TOD/ Dislexia e Outras Disfunções Simbólicas. Além disso, o documento mostra que as crianças em situação de deficiência e TEA são acompanhadas por um profissional de apoio que contribui no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O documento não menciona a matrícula de alunos com altas habilidades/superdotação.

O PPP estabelece que a estruturação da Sala de Recursos Multifuncional ocorreu em 2014 e se refere ao Ministério da Educação como financiador desse projeto. Além de se referir à criação da SRM, o documento é permeado de nuances inclusivas. Ao fazer referência à missão da escola, o PPP afirma que a escola pesquisada:

[...] trabalha na perspectiva da escola inclusiva que oportuniza aos educandos o domínio de habilidades e competências que favoreçam o exercício da cidadania, promovendo não só a inclusão escolar, como também a inclusão social. Dessa forma, recebe estudantes de diferentes classes sociais, culturais, e diversidade étnica, tornando a educação acessível a todos, assegurando os direitos humanos e garantindo uma educação de qualidade (Aragarças, 2022, p. 16).

Desse modo, de acordo com trecho supracitado, a escola pesquisada reconhece a diversidade dos estudantes e busca oportunizar respostas específicas e diversificadas para superar as barreiras na escolarização, de modo a tornar a educação acessível a todos. Acredita-se que as intervenções pedagógicas contribuem demasiadamente para a conscientização das crianças e a remoção do preconceito no ambiente escolar.

Em relação ao processo de avaliação discente, o PPP da escola pesquisada reconhece a avaliação da aprendizagem escolar como um processo que tem o objetivo de diagnosticar, formar e emancipar o estudante. O documento prevê que as avaliações sejam realizadas de modo contínuo e cumulativo, evidenciando a necessidade de absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos aspectos formativos sobre os informativos. O documento adota como objetivo do processo de avaliação a busca de subsídios que possam aprimorar o processo educacional, de modo que se possa repensar a avaliação institucional e a prática docente.

O PPP aborda a avaliação em seu aspecto inclusivo, o qual propõe compreender os indivíduos de modo desinteressado, sem julgamentos prévios, observando seus desafios, potencialidades e levando em conta a complexidade da condição humana, de modo a desenvolver uma maior compreensão das necessidades individuais, das diferenças culturais e de suas diferentes visões de mundo e valores éticos. Nessa forma de avaliação há a adequação e a flexibilização na metodologia, nos critérios e instrumentos avaliativos, para os alunos com deficiências ou qualquer outra condição que gere necessidades especiais.

Após a análise do PPP da escola pesquisada verificamos o delineamento da Educação Especial no contexto deste instrumento. Observamos, ainda, o alinhamento, não apenas deste documento, mas do PME e do RE dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças à PNEEPEI (2008) e à Resolução nº 4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010).

O PPP da escola pesquisada, além de delinear a Educação Especial na perspectiva inclusiva, também explicita a relevância da disponibilização de tempos e espaços para estudos coletivos, planejamentos e formação continuada para os profissionais da educação, no ambiente escolar.

Na próxima seção evidenciamos os resultados e as discussões sobre o eixo 1 da entrevista semiestruturada (Apêndice A), que aborda o tema formação docente e práticas pedagógicas de inclusão. Para isso, apresentamos as falas das participantes e discutimos pontos importantes referentes à temática de pesquisa: a influência que a formação de professores e professoras têm para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de inclusão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super homens, nem super mulheres. São profissionais [...] (Nóvoa, 2006, p. 14)

Ao iniciarmos esta seção com a epígrafe de Nóvoa (2006), intencionamos ressaltar a condição humana dos professores e demonstrar que, independentemente, de suas opiniões ou posicionamentos, esses profissionais são pessoas permeadas pelas vivências e experiências que lhes moldaram, que contribuíram para a consolidação da sua prática docente e para que se tornassem quem são. Como todo ser humano, são passíveis de erros, não são super-homens ou supermulheres, são pessoas.

A atitude de escuta no ser humano é repleta de significados e prenunciações. Para exercer o ato da escuta é necessário se disponibilizar para isso, oferecer atenção, intencionar-se em estar presente para aquele que exerce a fala e espera ser ouvido. O trabalho docente é um ofício de muito falar e os docentes partilham seus conhecimentos com quem está propenso a ouvi-los. Eles precisam ser ouvidos, já que são os atores da educação, cuja prática profissional é complexa e permeada por desafios de todas as ordens.

Nesse sentido, para esta pesquisa, ouvimos 5 (cinco) professoras regentes de turma, cada uma representando um segmento do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), em uma escola pública do município de Aragarças/GO. As professoras participantes escolheram seus pseudônimos e, ao longo do texto foram identificadas como: Ana, Cléo, Lua, Lúcia e Maria.

Ao estabelecermos a organização das questões geradoras para a entrevista com as professoras participantes, consideramos dois eixos principais de discussão que abordam os temas centrais da pesquisa. Nosso intento foi desvelar as percepções de professoras de uma escola pública de ensino regular do município de Aragarças-GO sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência. Para isso, partimos da ótica das formações das professoras, para o atendimento das demandas da inclusão e das concepções de inclusão que elas apresentam e os desafios do ato de incluir. Quanto às interpretações, elucidamos que as categorias estabelecidas para análise foram: formação docente e concepções de inclusão e seus desafios.

Organizamos esta seção em dois tópicos, o primeiro se refere aos resultados e discussões sobre a primeira categoria de análise, formação docente e, no segundo tópico apresentamos as falas que carregam os sentidos e posicionamentos das docentes sobre as concepções de inclusão

e os seus desafios.

4.1 A formação docente

Após a PNEEPEI, a educação dos alunos PAEE passou a ser, também, responsabilidade das escolas regulares, de modo que a Educação Especial, a partir desse viés inclusivo, tornou-se uma modalidade que transpassa todas as etapas e outras modalidades de educação (Brasil, 2008).

Com isso, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva demandou alterações de atitudes e uma reestruturação do trabalho docente, visto que a educação dos alunos ESEE não seria mais atribuição única dos professores e professoras da SRM, mas responsabilidade de todo o corpo docente escolar. Sobre essa demanda, Vitalino (2007, p. 400) afirma que “a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação”.

Isto posto, essa inclusão dos alunos ESEE no ambiente escolar demandou uma revisão dos movimentos de ensinar e de aprender. Paralelamente à inclusão desses alunos surgiram questionamentos sobre como se deve fazê-la e indagações sobre os saberes necessários ao profissional regente de turma para realizar o trabalho pedagógico com esses alunos, visto que era tudo muito novo.

Neste tópico enfatizamos que a experiência adquirida por essas profissionais ao longo de suas carreiras, quando agregada ao estudo da teoria e à busca por informações, possibilita um saber docente, que se expande e se molda conforme as experiências vivenciadas por elas no cotidiano escolar.

Para pensarmos sobre a formação de professores e professoras e a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, apresentamos neste tópico reflexões a partir das falas das participantes. Assim, buscamos compreender como ocorreu/ocorre a formação das participantes e as possíveis consequências dessa formação (ou da falta dela) na prática pedagógica docente e no modo das professoras veem a inclusão.

No eixo 1 deste tópico, abordamos a entrevista semiestruturada (Apêndice A), com o objetivo de compreender como se constrói os saberes formativos das professoras. Para isso, durante o desenvolvimento de toda a pesquisa, no processo de ouvir e interpretar, estabelecemos um olhar mais humanizado e carregado de sensibilidade em relação às participantes que tiveram envolvimento pessoal com a inclusão. Sendo assim, consideramos a importância de identificar

como as professoras avaliam e percebem sua formação inicial com relação às demandas inclusivas, averiguando se as professoras possuem formações continuadas *Lato Sensu* voltadas para a inclusão e se consideram que essas formações contribuem com sua prática em sala de aula.

Esta seção está subdividida em três tópicos: o primeiro traz as falas das professoras sobre o envolvimento pessoal delas com a inclusão; o segundo aborda a formação inicial delas em relação ao tema Educação Especial na perspectiva inclusiva; o terceiro traz as considerações das professoras sobre a formação continuada e apresenta as falas que descrevem as experiências práticas das participantes. Neste terceiro tópico, evidenciamos a formação continuada e as práticas pedagógicas das professoras de modo entrelaçado, haja vista que a ideia de que a formação continuada é fundamental na construção de práticas pedagógicas apareceu nas falas das participantes.

Esta pesquisa produziu resultados que, inicialmente, não foram previstos, mas que foram se materializando conforme o posicionamento das professoras durante as entrevistas semiestruturadas, das reflexões advindas dos diálogos e do entrelaçamento das falas das participantes, com os estudos teóricos realizados.

4.1.1 Formação humana: experiências pessoais

As falas evidenciadas neste tópico e nos seguintes desta seção foram apresentadas pelas professoras participantes. Elas atuam em regência de sala de aula, na escola municipal selecionada, com as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Embora esse tópico não tenha sido pensado para compor o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A), o modo com que este tema surgiu na fala de uma professora foi tão natural e as nuances evidenciadas por ela foram tão importantes que consideramos relevante eleger esse tema para a discussão.

O assunto surgiu quando conversávamos sobre a (in)visibilidade das pessoas em situação de deficiência na sociedade, nas décadas dos anos 1980 e 1990. A formação explicitada na fala diz respeito às experiências vivenciadas em torno da inclusão, por isso, nomeamos este subitem como “Formação Humana”. Neste tópico consideramos importante evidenciar um discurso humanizado e um olhar carregado de sensibilidade da participante que tem envolvimento pessoal com a inclusão.

À medida que os relatos ocorreram, observamos a diferença entre o discurso da professora que tem o envolvimento pessoal com a inclusão, em detrimento dos discursos das professoras que tiveram contato com os alunos com deficiência apenas no ambiente escolar, na

prática da sala de aula. Nesse sentido, percebemos um olhar mais humanizado, mais acolhedor, mais sensível por parte da profissional que tem envolvimento pessoal.

A participante Maria relata que se interessou pela Educação Especial inclusiva quando ministrou aulas em uma instituição privada de ensino e se aprofundou mais no estudo quando percebeu alguns sinais de autismo em seu filho. No entanto, essa participante narra que não teve nenhuma base estruturada sobre o tema em sua formação inicial:

Eu sou formada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso e essa graduação não abordou nada, nada, nada sobre a educação especial inclusiva. Nem tinha nada na grade curricular sobre isso. O meu primeiro contato com a educação especial foi porque eu fui professora do curso de Pedagogia numa faculdade particular durante 16 anos. Então ali, sim, eu me interessei. Comecei a ler alguns materiais, antes mesmo de descobrir do meu menino. Depois que comecei a estudar sobre isso, percebi que meu filho tinha algo relacionado à educação especial. Daí eu comecei a pegar mais material pra ler, pra entender melhor o que meu filho tinha. Mas, na minha formação inicial, não tive acesso a nada sobre inclusão (Maria, dezembro, 2022).

Em sua entrevista Maria pontuou que toda a experiência que ela vivenciou (e que ainda tem vivenciado com seu filho) tem lhe servido de alicerce para que ela seja uma profissional que saiba “afetar” as crianças e as famílias que precisam lidar com as atipicidades de seus filhos. Nesse contexto, o termo “afetar” é utilizado no sentido de ofertar carinho, afeto e acolhimento.

Segundo a professora, ela conhece bem a realidade das famílias que possuem crianças em situação de deficiência, por isso, tem consciência de que cada criança tem suas especificidades e acredita que as potencialidades de cada uma delas podem ser estimuladas e trabalhadas. Esses saberes advindos das experiências são definidos por Tardif (2012) como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (...). Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2012, p.49).

A partir do relato mencionado acima compreendemos como o processo formativo para a estruturação de conhecimentos relacionados à Educação Inclusiva ocorreu com a participante. Concordamos com Nóvoa (1995; 2006) e Tardif e Lessard (2007) quando afirmam que o trabalho docente é atravessado transversalmente pela complexidade e pluralidade das relações humanas, pelas vivências, pelas particularidades, pela forma de expressão, pela afetividade, por crenças e valores.

Ainda que não tenham tido experiências pessoais com a inclusão, a maioria das professoras demonstraram uma visão sensível a respeito da temática. Ao mencionarmos a

sensibilidade no olhar dessas professoras, nos referimos a uma postura inclinada ao favorecimento do movimento de inclusão; bem como, a uma postura de investigação sobre o tema, com o intento de compreender melhor as necessidades específicas de seus alunos, para possibilitar a apropriação de meios e técnicas que facilitem a aprendizagem deles.

Para continuarmos com a discussão acerca da formação docente, no tópico seguinte, apresentamos as considerações das participantes sobre a abordagem do tema Educação Especial Inclusiva nos cursos de formação inicial.

4.1.2 Formação inicial

Nesse tópico identificamos como as professoras avaliam sua formação inicial com relação às demandas inclusivas. Evidenciamos os relatos das professoras referente à abordagem (ou não) do tema Educação Inclusiva, em suas formações iniciais. Sendo assim, neste tópico destacamos as considerações das participantes a partir do seguinte eixo 1: 1-Pensando na sua formação inicial, ela abordou de alguma forma a educação inclusiva?

No tópico anterior a participante Maria relatou que não teve, em seu curso de graduação, um componente curricular que abordasse o tema Educação Especial na perspectiva inclusiva. A exposição dessa informação no tópico anterior ocorreu pela necessidade de argumentarmos que, mesmo sem ter tido disciplinas referente à Educação Inclusiva na graduação, a professora Maria apresenta um olhar cheio de sensibilidade acerca da inclusão das pessoas em situação de deficiência. Isso porque a Educação Especial faz parte da vida dessa participante, para além do trabalho docente; e, as experiências que ela vivenciou/vivencia lhe renderam novos olhares acerca da Educação Inclusiva.

Em consonância com os relatos Maria, as participantes Ana, Lúcia e Lua também narraram a ausência de disciplinas que abordassem o tema Educação Inclusiva durante a suas formações iniciais. Essas participantes relataram que apenas durante suas práticas docentes tiveram contato e envolvimento com as pessoas em situação de deficiência. “Minha graduação é Pedagogia e não abordou nada sobre a educação inclusiva, nem se tocava no assunto do aluno com deficiência” (Ana, dezembro, 2022). No mesmo sentido, a participante Lúcia (março, 2023) narra que: “Não, na época não tinha disciplina própria para abordar a educação inclusiva. Na verdade, na época, nem se tocava no assunto. E olha que eu fiz Pedagogia”. Nesse mesmo viés, a participante Lua relatou que durante suas graduações (Pedagogia/2002 e Geografia/2017) não foi abordado o tema Educação Inclusiva nos currículos desses cursos: “Não, quando eu fiz a graduação não foi abordado nada sobre a educação inclusiva. Não tive

nada que me preparou para receber essa criança na escola” (Lua, dezembro, 2022).

Isto posto, 4 (quatro) professoras, das 5 (cinco) entrevistadas pontuaram que não realizaram qualquer disciplina que tivesse relação com a Educação Especial na perspectiva inclusiva nos seus cursos de formação inicial. Ao observarmos o ano de finalização da primeira graduação das entrevistadas, percebemos que elas se formaram entre os anos 2000 a 2004, período em que estava sendo implantada a resolução CNE/CP nº 01/2002, documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do docente da Educação Básica em nível superior, nos cursos de Licenciaturas de graduação plena.

Essa resolução estabeleceu o dever das instituições de ensino se organizarem para ofertar no ensino acadêmico o estudo das demandas envolvendo a Educação Inclusiva. Sobre isso, Santos e Reis (2016) reiteram:

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) estabelecem que as instituições de ensino superior ao definirem o conjunto de competências oferecidas aos seus educandos devem levar em consideração aspectos que contemplem a diversidade. Para tanto, a formação ofertada deve contemplar conhecimentos sobre as peculiaridades dos alunos com necessidades educativas especiais. De acordo com as diretrizes, a questão da diversidade deve ser abordada em todos os cursos de licenciatura, de graduação plena (Santos; Reis; 2016, p. 336).

Contudo, mesmo na tentativa de justificar a lacuna existente na formação inicial para as questões inclusivas, em virtude da recente instituição da resolução CNE/CP nº 01/2002, ainda podemos evidenciar, pela fala da participante Lua, a fragilidade do ensino acadêmico referente às demandas inclusivas, mesmo tendo concluído sua segunda graduação no decênio 2010/2020.

Dentre as entrevistadas, somente a participante Cléo narrou ter visto, no final de seu curso de graduação em Pedagogia, algo sobre o tema:

Já tem alguns anos que eu terminei. Mas, assim, eu lembro vagamente que a gente chegou a tocar nesse assunto, mas muito superficial. Nós fizemos um álbum na época, em que a gente usou muito barbante para trabalhar o sensorial com as crianças, mas só foi isso. Não teve nada aprofundado no tema (Cléo, dezembro, 2022).

Em sua fala a professora Cléo destaca a superficialidade com que o assunto foi abordado e denuncia a ausência de um estudo teórico robusto para embasar a prática pedagógica e a falta de uma formação inicial que, realmente, se preocupasse com o aspecto prático de sala de aula, em como exercer a mediação de acordo com as especificidades de cada criança.

Nesse sentido, Feltrin (2007) afirma que, atualmente, as políticas de formação docente, mantém-se e se aprofunda o caráter técnico-instrumental do trabalho docente (o que e como

ensinar), em detrimento do debate sobre os fins da educação, e do projeto histórico social abandonado pelas políticas neoliberais impostas. As respostas das participantes em relação à abordagem do tema Educação Especial e inclusão nos seus cursos de graduação delinearão a existência de uma formação inicial demasiadamente falha para as questões inclusivas.

Evidenciada a lacuna quanto ao tema ‘Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva’ na formação inicial das participantes, buscamos no PME de Aragarças/GO, as metas instituídas e as estratégias elencadas, que se referem à formação de professores, para suprir essa lacuna deixada pela formação inicial docente. As metas 15 e 16 do PME de Aragarças estão relacionadas ao aspecto formativo docente.

A meta 15 se refere ao incentivo à formação inicial de professores que já atuam no magistério na rede municipal de ensino de Aragarças, mas que ainda não possuem graduação. Contudo, esta meta não cabe em nossa discussão, visto que as participantes da nossa pesquisa afirmaram já possuir o curso de formação inicial, conforme evidenciado no quadro 02, que demonstra o perfil das participantes.

A meta 16 do PME de Aragarças/GO se subdivide em dois objetivos distintos e elenca como primeiro objetivo “formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica” e como segundo objetivo “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Aragarças, 2015-2025, p.164).

Como estratégias para desenvolver os objetivos propostos pela Meta 16, o PME de Aragarças/GO elencou as seguintes ações:

- 16.1) Consolidar política municipal de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes municipais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- 16.2) Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
- 16.3) Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
- 16.4) Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica da rede municipal de ensino;
- 16.5) Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas municipais de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Aragarças, 2015-2025, p.165).

Desse modo, o movimento de (re)conhecer os percursos que cooperam para a aprendizagem exitosa, que compreende desde a incumbência à concretização, precisa ser um exercício contínuo, todavia, para alcançar o objetivo a que se propõe é necessário compreender “as origens, relações, implicações e transposições” (Ferreira, 2012, p. 55).

Quanto ao primeiro objetivo da Meta 16, do PME de Aragarças/GO, que se refere à formação “em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica”, ao analisarmos o quadro 02, que destaca o perfil das participantes, é possível evidenciar que as 5 (cinco) participantes possuem Pós-Graduação *Lato sensu*, sendo que três delas possuem mais de uma especialização.

No que se refere à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nenhuma das participantes declarou ter cursado. A participante Lua, no decorrer de sua fala, demonstrou que sempre teve interesse em fazer mestrado, mas que não tinha meios para isso, visto que o município de Aragarças não concede licença específica para que o professor se afaste de suas atividades em sala de aula e se dedique totalmente ao curso.

De fato, ao analisarmos as estratégias elencadas pelo PME de Aragarças/GO é possível observar a ausência de uma ação que seria determinante para incentivar a formação docente, no nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que é a concessão de licença para professores que estejam regularmente matriculados em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A ausência de concessão de licença para cursar o mestrado ou doutorado é um entrave para o professor que deseja seguir nessa formação.

Quanto ao segundo objetivo que compõe a Meta 16, do PME de Aragarças/GO, as participantes confirmaram em suas falas que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aragarças oferta cursos de formação continuada, algumas, inclusive expuseram que essas formações sobre o tema “Educação Especial na perspectiva inclusiva” ofertadas têm sido muito significativas para a melhoria de suas práticas com os estudantes em situação de deficiência. No próximo tópico apresentamos as falas das participantes e analisamos os aspectos relacionadas à formação continuada das professoras.

Dentre os inúmeros questionamentos e dúvidas que surgem do cotidiano docente, o que mais tem integrado as listas de dificuldades dos docentes é como mediar o conhecimento. Esta indagação, geralmente realizada por professores e professoras dentro do processo de formação continuada em Educação Especial na perspectiva inclusiva, é resultado das lacunas referentes à falta de uma formação sólida, na área da Educação Especial, nos cursos de graduação (Augusto, 2019).

Conforme as falas expostas, entendemos que o processo formativo dessas professoras,

em relação às demandas inclusivas, foi desprovido de aprofundamentos, de fundamentações, de discussões e de conhecimentos práticos. Isto posto, os docentes saem da graduação e chegam ao ambiente escolar com pouco ou nenhum aporte teórico e com conhecimentos práticos insuficientes para atuarem com as crianças em situação de deficiência. Por fim, acabam adquirindo o conhecimento prático no exercício do trabalho, por meio das experiências vivenciadas no cotidiano de sala de aula e do compartilhamento dessas experiências entre os pares (formações em serviço).

Nessa conjuntura, a experiência adquirida nos contextos subjetivos vivenciados por cada participante, tanto no decorrer da vida (experiências pessoais), quanto em sala de aula (experiências em serviço), podem estar sendo o principal elemento para a aprendizagem docente. Sobre essa inconclusão do ser humano Freire (2000, p. 64) afirma que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”; visto que, o movimento de formação do indivíduo se dá à medida em que este reconhece que precisa saber mais sobre determinado assunto.

No tópico a seguir, seguimos apresentando as falas das participantes referente aos temas: formação continuada e práticas pedagógicas.

4.1.3 Formação continuada e práticas pedagógicas

No decorrer da história e, em virtude do paradigma excludente de educação, a formação de professores e professoras não contemplava o tema Educação Inclusiva. Desse modo, aprender a trabalhar com os alunos ESEE tem se tornado um desafio para os docentes e para as instituições de ensino, ainda nos dias de hoje. O investimento na formação continuada de professores, para o desafio da Educação Inclusiva, tem sido imprescindível para a aquisição de saberes e habilidades para desenvolver o trabalho pedagógico com estes alunos.

Neste tópico evidenciamos as respostas das participantes sobre as formações continuadas e suas práticas pedagógicas em sala de aula, discorrendo sobre os temas de modo entrelaçado, em virtude das questões apresentadas no momento da entrevista semiestruturada promoverem esse movimento articulado entre os dois temas. Para isso utilizamos as seguintes questões: 1. Você possui alguma formação específica na área da Educação Inclusiva? Se sim, considera que ela contribuiu com a sua atuação em sala de aula? 2. Qual deficiência ou outra condição que gera necessidade educacional especial tem a criança matriculada em sua turma? Quais são as suas primeiras práticas com essa criança? 3. Como você avalia a sua formação continuada para as necessidades inclusivas?

As questões acima mencionadas suscitaram reflexões sobre vários temas que envolvem a formação docente. Por meio da primeira questão tentamos direcionar as participantes para que, concomitantemente, pudessem narrar suas experiências de formação continuada em relação às demandas inclusivas e refletissem sobre as contribuições dessa formação em sua atuação docente.

Com a finalidade de comparar as respostas das entrevistadas e por acreditarmos que as falas agrupadas contribuem para melhor visibilidade, optamos por apresentar as falas das participantes, referente a este tópico, agrupadas em sequência. Sendo assim, seguem as falas das participantes em resposta à primeira questão geradora: Você possui alguma formação específica na área da educação inclusiva? Se sim, considera que ela contribui com a sua atuação em sala de aula?

Não, não tenho. Estou pretendendo fazer, até porque eu tenho um menino que também é especial. Então, eu estou querendo fazer (...). Assim, pra título de aprendizagem mesmo. Eu faço os cursos que são oferecidos nas duas secretarias de educação em que trabalho, tanto aqui como na Barra (*se refere ao município vizinho, Barra do Garças-MT*). E a gente sempre acaba aprendendo alguma coisa, né? Eu acho que a gente consegue aplicar, consegue muita coisa (...). Eu falo assim, que nenhum curso é perdido. Tudo que a gente faz tem aquilo, assim (...) que a gente consegue tirar de proveito. Porque, às vezes, você tem a ideia, mas como você não tem a experiência, fica insegura, né? Você faz um curso desse, ele te dá uma orientação (Maria, dezembro, 2022).

Eu não tenho especialização na área da inclusão. Mas sempre busco, faço pequenos cursos nessa área, e sempre que preciso, pesquiso na internet meios para ajudar meus alunos. Começamos uma formação pela SME, agora, voltada pra isso e está sendo ótimo, a gente precisa disso (Lúcia, março, 2022).

Tenho formação em psicopedagogia e sou pós-graduada em Libras também. Olha, pra eu trabalhar com alunos com surdez, de todo jeito eu preciso estudar, pesquisar e correr atrás, porque dos sinais de libras eu esqueci boa parte do que aprendi. Mas, de certo modo, a gente sempre pesquisa sobre o assunto na internet e conversa com os colegas mais experientes, que têm alunos com o mesmo perfil. A troca de experiências ajuda muito. A professora do ano anterior sabe como fazer para facilitar o processo de aprendizagem da minha aluna, e eu sempre converso com ela sobre isso (Ana, dezembro, 2022).

Não tenho pós em Educação inclusiva. Mas, agora, que eu estou com alunos assim [*refere-se aos alunos em situação de deficiência*] eu procurei fazer uns cursos, a distância mesmo (...) e eles tem me ajudado a entender melhor meus alunos. Mas, também, sempre participo das formações que a Secretaria de Educação oferece para nós professores (Cléo, dezembro, 2022).

Eu tenho pós-graduação em Educação Especial. Essa formação contribui bastante na sala de aula, abre um leque, porque eu tinha muitas dúvidas, por isso eu fiz essa pós-graduação. Mas, mesmo com a pós, cada criança que chega, mesmo se tiver a mesma deficiência que a outra, a forma da gente

trabalhar não é a mesma. Quando eu fiz pós-graduação eu tive uma direção, mas, de todo jeito tem que conhecer a criança, ver como ela aprende e depois pesquisar estratégias para ajudar ela a aprender (Lua, dezembro, 2022)

Analisando as falas das cinco participantes, apenas duas afirmaram terem realizado Pós-graduações *Lato sensu* na área da Educação Inclusiva; as outras três já participaram de cursos nessa área. Ressaltamos a fala da participante Maria que afirmou não ter pós-graduação em Educação Inclusiva, mas que vê a necessidade de iniciar, visto que tem um filho com diagnóstico de autismo e quer aprender mais sobre o tema.

É interessante ressaltar as falas das professoras Lúcia, Ana e Lua, as quais, mesmo admitindo possuir formação na área da inclusão, consideram importante a autoformação. Ambas reconheceram a necessidade da busca pelo conhecimento em virtude da heterogeneidade das turmas, da necessidade de intervenção subjetiva, e da singularidade da condição de cada aluno.

As falas dessas participantes reforçam uma postura favorável ao atendimento individualizado e evidenciam perfis de professoras aprendizes, daquelas que se preocupam em adquirir conhecimentos específicos para responder às demandas inclusivas de suas salas de aula. Isto significa que estas professoras se movimentam no sentido da busca pela autoformação para responder, de modo mais significativo, às necessidades dos seus estudantes.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) apresenta reflexões nas quais evidencia o professor como um indivíduo em formação, um indivíduo capaz de produzir seu próprio conhecimento e não somente como uma pessoa que tende a se apropriar dos conhecimentos já disponíveis. Essa produção de conhecimento pelo próprio docente demanda atitudes de proatividade. Consideramos que uma formação docente eficiente se refere a isso: a se manter em contínuo processo de busca pelo conhecimento, pela aprendizagem.

Ressaltamos o trecho final da fala da professora Ana, em que ela afirma que os momentos de trocas de experiências entre os colegas auxiliam muito na sua prática pedagógica e, principalmente, no contexto da sala de aula. Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 14) sinaliza a necessidade de se criar redes de autoformação participativa, pois para esse autor, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O paradigma da escola alicerçada nos princípios de uma instituição escolar para todos tem como premissa, essencialmente, uma postura docente voltada para a busca de conhecimentos, para a construção da aprendizagem constante e autônoma. Assim, depreende-se como autonomia a habilidade de “coordenar os diversos fatores de um processo para a

decisão mais verdadeira para todos os envolvidos” (Corbellini, 2015, p. 65). A força motriz dessa busca precisa se pautar nos entraves reais da sala de aula, referentes à aprendizagem discente e na possibilidade de uma intervenção docente mais eficaz, que possibilite alcançar a todos os estudantes.

Conforme Mantoan (2015), essa é uma das mudanças que a inclusão nos desafia a fazer, ela sugere uma alteração na postura do docente, que passa a ser ativa. As falas de Ana e Lua demonstram essa alteração de postura, visto que elas buscam conhecimento, estão dispostas a aprender mais sobre os estudantes, se mostraram acessíveis e engajadas nas propostas da educação inclusiva, ainda que cientes de que essas propostas exigem mais delas.

Conforme pontuamos no início desta seção, neste terceiro tópico, apresentamos as questões geradoras que entrelaçam o tema formação continuada com o tema práticas pedagógicas. Isto porque, considerarmos que uma formação docente adequada interfere positivamente nas práticas pedagógicas dos profissionais, visto que são nesses momentos de formação continuada que são disponibilizadas informações e conhecimentos relevantes sobre as deficiências e os transtornos presentes na realidade da escola. Entendemos que a prática pedagógica reflete a formação do professor, seja ela formação humana, inicial, continuada, ou em serviço.

A segunda questão por meio da qual direcionamos as participantes para que pudessem narrar e ao mesmo tempo refletir sobre suas experiências práticas, exercidas em sala de aula, foi: Qual deficiência ou outra condição que gera necessidade educacional especial têm os estudantes matriculados em sua turma? Quais são as suas primeiras práticas com eles?

Conforme a participante Maria (dezembro, 2022), em uma turma tão diversa, com estudantes em situação de deficiência, TEA e algumas outras crianças com condições que geram necessidades específicas, ela percebe que o nível cognitivo de alguns destes estudantes está mais elevado que de outros alunos, aparentemente sem deficiência. A participante Cléo (dezembro, 2022) relata sua percepção quanto ao atraso cognitivo de seus alunos. Seguem as falas das professoras:

Na minha sala eu tenho o [*mencionou o nome do estudante*] que é autista. Eu tenho a [*mencionou o nome da estudante*] que tem DI e TOD, né? Aí tem outros com hiperatividade. Quatro alunos apresentaram documentos médicos, mas no total são sete. Mas, eu até falo que eu fui muito abençoada esse ano porque nenhum deles tem atraso cognitivo severo. Eles acompanham a turma super bem. A [*mencionou o nome da aluna*] no início, eu fiquei mais assim, pelo TOD. Ela era muito agressiva, mas uma paixão. E o [*mencionou o nome do estudante*], que eu achei que poderia ter atraso cognitivo, que é o autista, ele acompanha de boa (...). Tem momentos que ele tem uma certa... não sei se é uma certa resistência ou se é mesmo uma certa dificuldade pra se

comunicar em público. Mas, as minhas práticas com eles são as mesmas, só costume dar um tempo maior para eles. Não adianta pressionar, eles não podem fazer por fazer, eles têm que saber o que eles estão fazendo. Eu faço muita competição de tabuada com eles e o meu aluno autista se sai super bem. Apesar desse número [de alunos], eu fui muito agraciada porque eles acompanham. Tem outros que não tem nada e não estão no nível cognitivo deles. Para esses alunos, sim, eu adapto as atividades (Maria, dezembro, 2022).

Na minha turma tem o [mencionou o nome do estudante] que é DI e a [mencionou o nome da estudante] com Autismo. Na questão cognitiva, é como se a idade deles fosse diminuída, né? Eles não apresentam maturidade e tem essa dificuldade deles aprenderem. Mas a gente sempre está procurando trabalhar com materiais concretos com eles dentro de sala de aula, busco muito as atividades que são lúdicas, trabalho com material concreto, com materiais que chamem a atenção deles, né? As atividades sempre são adaptadas para o nível deles de compreensão, tento adaptar para que eles aprendam o conteúdo. (...). Eles têm muita dificuldade na questão da escrita. A escrita deles é com a letra de forma. Mas eles já estão nessa transição da letra de forma para a cursiva. Então, eu também tento fazer isso com eles, trabalhar atividades manuais que amplie a motricidade fina deles. Mas, assim eu percebo avanços lentos, muito lentos, mas acontecem. A gente queria que eles acompanhassem, mas o ritmo deles é bem lento (Cléo, dezembro, 2022).

A resposta da participante Maria (dezembro, 2022) oportuniza compreender que as práticas pedagógicas destacadas em sua fala se referem tanto ao desenvolvimento de estratégias que favorecem o aprendizado dos alunos em situação de deficiência, quanto à aprendizagem dos estudantes em geral. Como estratégia de inclusão, a professora evidencia que respeita o tempo de execução da atividade pelo estudante, concedendo tempo extra para que ele tenha a possibilidade de finalizar a atividade proposta, no seu próprio tempo.

A participante reconhece que mesmo que apresentem uma certa lentidão, os alunos ESEE conseguem acompanhar a turma sem necessidade de flexibilização curricular. Mas, essa flexibilização precisa ser viabilizada para os outros alunos que possuem dificuldade de acompanhamento do currículo.

No mesmo sentido, a participante Cléo (dezembro, 2022) relata a necessidade de adaptar o currículo às necessidades de seus alunos. A participante narra, ainda, seus anseios em querer vê-los avançar rápido; contudo, entende que cada indivíduo tem seu tempo de aprendizagem. Cléo elencou várias estratégias que utiliza com seus alunos, enfatizando sempre a necessidade de adaptar o ensino para suas crianças.

Quanto a essa adaptação pedagógica, Denari (2006) acentua que adaptar a ação pedagógica às necessidades do estudante não é renunciar a ensiná-lo ou abandonar a essência dos objetivos, mas reconhecer que essa ação é necessária para que as desigualdades sejam atenuadas e o nível de ensino seja elevado. É isso que o movimento de inclusão requer, que a

escola e a ação pedagógica se adaptem à singularidade de cada aprendiz, que os reconheça como seres específicos e oriundos dos diversos contextos socioculturais.

A adaptação pedagógica é a ação necessária para mitigar a desigualdade, ela é a materialização do princípio da equidade no ambiente de sala de aula. Esse é o princípio que diferencia o movimento da inclusão da mera integração dos estudantes. Para a integração, o aluno é quem deve se adaptar à escola. Já, no movimento de inclusão, a escola é que se adapta para receber o estudante e desenvolver suas potencialidades. Sobre isso, Reis (2006) anuncia que uma das características da inclusão escolar é a adaptação dos sistemas de ensino às necessidades específicas dos estudantes.

Nessa perspectiva, González (2007) pontua que a adaptação curricular é um tema que sempre inquietou os professores e que o ponto chave desse processo se concentra em adaptar a educação ao estudante, e não o estudante ao modelo de educação imposto. Adaptar o aluno à educação é retroceder, retornar à perspectiva de segregação para a marginalização do ser.

As falas evidenciam que, mesmo estudantes que possuem a mesma deficiência, apresentam suas especificidades; isto ocorre em virtude de cada indivíduo ser único. Cada estudante possui sua própria experiência de vida, seu próprio modo de aprender e todo um processo de aprendizagem já trilhado. Por isso, é importante garantir a igualdade de direitos, mas considerando sempre o princípio da equidade, visto que cada estudante é singular e cada um demonstra seu próprio ritmo de aprendizagem.

Retomando as respostas referentes ao segundo questionamento, as participantes Lúcia (março, 2023) e Ana (dezembro, 2022) apresentaram certa similaridade nas falas, haja vista que ambas têm alunos com a mesma classificação de deficiência, que é a deficiência visual - baixa visão. Seguem as falas das participantes:

Minha aluna tem baixa visão e uma das minhas primeiras práticas é colocar ela para sentar nas cadeiras bem na frente. Eu também diferencio as atividades dela: quando passada na lousa procuro escrever com letras maiores e quando impressa também aumento a fonte da letra. Mas ela acompanha a turma. Como é baixa visão, o planejamento é igual, a parte das tarefas eu aumento um pouco a letra do quadro ou o tamanho da fonte, mas é só isso (Lúcia, março, 2023).

A minha aluna tem baixa visão, ela é uma criança que não necessita de nenhum suporte. Ela não tem dificuldade de aprendizagem e a deficiência dela não a atrapalha em nada. (...) ela usa óculos com grau maior (...) eu nem sequer pensei que ela era da educação inclusiva. Mas depois que soube coloquei ela pra sentar mais à frente e comecei a adaptar as atividades com fontes maiores de letra e ampliação das figuras (Ana, dezembro, 2022).

As respostas das participantes mostram que elas utilizam estratégias de ensino

específicas para os estudantes com DV - baixa visão. Contudo, antes de elencarmos as estratégias mencionadas, consideramos importante destacar que, de acordo com a Portaria nº 3.128, considera-se uma pessoa com deficiência visual, com visão subnormal ou baixa visão “(...) quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10)” (Brasil, 2008b).

Isto significa, em outros termos, que as pessoas com visão subnormal ou baixa visão apresentam 30% (trinta por cento) ou menos de visão no olho em que enxergam melhor. E, esse percentual é atingido após terem sido realizados todos os procedimentos possíveis (clínicos e cirúrgicos) e com a utilização dos óculos para correção. Segundo Romagnolli (2008):

A perda da função visual se manifesta em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. Pessoas com baixa visão necessitarão, para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, de recursos específicos (lupas de apoio, telulupa, material com caracteres ampliados, etc.), capazes de maximizar a eficácia de seu resíduo visual (Romagnolli, 2008, p. 07).

Conforme mencionado pela autora, os estudantes com baixa visão necessitam utilizar recursos específicos para potencializar seu resíduo visual. Esses recursos podem ser ópticos - com auxílio de lentes, ou não ópticos - aqueles que auxiliam a função visual sem utilizar lentes (Romagnolli, 2008).

As professoras participantes Lúcia e Ana mencionaram em suas falas duas estratégias que auxiliam as estudantes com visão subnormal a potencializarem seus resíduos de visão. Uma delas se referem às modificações no ambiente, ou seja, ao posicionamento assertivo das estudantes dentro da sala de aula. Esse posicionamento adequado possibilita a melhora na função visual delas, que percebem melhor o contraste na lousa. A outra estratégia utilizada pelas professoras é a ampliação de materiais impressos, tanto de imagens, quanto das fontes das letras.

Isto posto, identificamos nas falas das professoras a utilização de estratégias inclusivas, por meio das quais as participantes consideram as necessidades específicas das estudantes mencionadas, proporcionando-lhes a sensação de pertencimento ao ambiente escolar e uma maior possibilidade de aprenderem os conteúdos propostos.

Retomando as questões orientadoras, na terceira questão direcionamos as participantes para que pudessem realizar um movimento de reflexão sobre a sua formação continuada para atender as demandas inclusivas. Nesse sentido, fizemos o seguinte questionamento: Como você avalia a sua formação continuada para as demandas inclusivas?

Após a análise das falas das professoras, observamos que os posicionamentos das participantes são distintos. A participante Cléo (dezembro, 2022) avaliou sua própria formação como deficitária: “Agora que eu estou com as crianças [*se referindo aos estudantes em situação de deficiência*], assim (...) eu me sinto despreparada. Eu gostaria de ter uma formação que me ensinasse realmente a trabalhar na prática com essas crianças”.

A participante Lúcia (março, 2023) compartilhou do mesmo posicionamento:

De um tempo pra cá a gente vê que aumentou, e muito, a demanda dessas crianças [*se refere às crianças em situação de deficiência*] (...) e devido a gente não ter essa formação pra inclusão, a gente sente muito na pele. Então, eu sinto muita necessidade de fazer cursos voltados pra essa área da educação especial, porque além das crianças não serem assistidas de outra forma [*se refere a equipe multiprofissional*], como deveria ser, falta o suporte da gente também, a gente fica assim... se sentindo muito culpada por não ter uma formação mais sólida pra ajudar essas crianças (Lúcia, março, 2023).

Pelas falas das professoras é possível destacar que a ausência de formação específica para as demandas inclusivas configura um desafio para elas. Essa lacuna na formação faz pairar o sentimento de medo, de insegurança, de culpa por não se sentirem seguras para lidar, na prática, com os enfrentamentos do cotidiano escolar nesse movimento de inclusão.

Na análise das respostas também consideramos a questão da incompletude do conhecimento, da necessidade de estarmos sempre avançando em um movimento de busca pela aprendizagem. Esse foi o posicionamento da participante Lua (dezembro, 2022): “Eu sempre procuro fazer cursos que me ajudem a entender a deficiência do meu aluno, o que fazer em sala de aula, que estratégias usar. Eu busco me especializar mais e mais, para poder realmente aprender”.

Com base na fala da participante Lua podemos refletir sobre a importância da autocrítica docente, da existência de um olhar proativo do professor em relação à sua formação profissional. Essa participante demonstrou ter consciência de sua responsabilidade formativa, se mostrando disposta a buscar novos conhecimentos para suprir suas necessidades de formação.

Além dessa questão, visualizamos retratos de uma formação que é, em grande parte, construída através das experiências já adquiridas, conforme reflete a fala da participante Maria:

Eu costumo dizer assim que eu tenho a experiência, né? 30 anos é muito tempo, eu tenho a experiência e eu tenho uma coisa que é minha, eu trato as crianças, cada uma, como um ser individual. Eu acho que a gente [*falando de si mesma*] consegue aplicar muita coisa. Eu falo assim, que nenhum curso é perdido. Toda formação que a gente faz tem aquilo que a gente consegue tirar, que consegue aproveitar. Porque às vezes você tem a teoria, mas como você

não tem a experiência, fica sem saber como fazer, né? Daí você faz um curso desse e ele te dá uma orientação e você complementa com a experiência (Maria, dezembro, 2022).

A fala da participante Maria ressalta que sua formação se dá tanto pelas experiências que vivencia/vivenciou no cotidiano de sala de aula, quanto pelos cursos de formação dos quais participa. Quanto à formação pela experiência, Nóvoa (1995, p. 116) destaca que “[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. É a ação reflexiva docente que possibilita a reorganização da sua prática, o redirecionamento do seu trajeto e a direção de suas experiências formativas.

A participante Maria (dezembro, 2022), traça um paralelo entre o conhecimento adquirido da experiência, no contexto de sala de aula, e o conhecimento oriundo das formações continuadas. Essa participante reforça em sua fala que o conhecimento teórico e o conhecimento advindo das experiências cotidianas precisam estar entrelaçados para que a prática docente seja a melhor possível. Nesse sentido, Nóvoa (2001) pontua que:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano metodológico e teórico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua prática pessoal e articulá-lo ao seu processo de desenvolvimento (Nóvoa, 2001, p. 04).

O autor enfatiza a relevância das experiências compartilhadas no espaço escolar, concede o devido crédito às universidades e formadores externos em virtude de possibilitarem o ensino teórico, mas reforça que o conhecimento da teoria só fará sentido se estiver atrelado às experiências pessoais adquiridas pelo sujeito.

A seguir, apresentamos a fala da professora Ana, que demonstra sua percepção sobre sua própria formação para as demandas inclusivas e traz à tona alguns desafios.

Eu acho que pode ter a formação que for, é muito complexo a forma que a gente trabalha com a criança da educação inclusiva. Tem vários fatores. Tem crianças que a gente vê que ela não é uma criança para a escola regular, por mais que você tenha que incluir... é complicado! Vai além do pedagógico do professor. Eu sou uma professora que acha que tem que ter sim, a APAE para atender essas crianças que não tem a condição de permanecer na escola regular, aqueles alunos com comprometimentos múltiplos e graves. E tem que ter a inclusão para os que têm condição de estarem em uma escola regular. Na minha visão as escolas públicas não têm a capacidade de receber todas as crianças (Ana, dezembro, 2022).

Em seu posicionamento, essa participante reconhece que a formação docente se refere à preparação pedagógica para lidar com os estudantes em situação de deficiência; no entanto, a

participante traz à tona um tema polêmico, quando relata que há casos de estudantes com comprometimentos múltiplos e tão complexos que ultrapassam a esfera pedagógica e se enveredam pela necessidade de uma abordagem clínica, a qual a escola não tem condições de ofertar.

Ana demonstra uma postura favorável à atuação das APAE's no atendimento de estudantes que, devido ao fato de apresentarem múltiplas deficiências (geralmente, uma delas afetando o aspecto intelectual), necessitam de escolas que disponham de recursos e de uma equipe multiprofissional que ofereça suporte mais individualizado.

Ressaltamos que o objetivo desta pesquisa não é realizar julgamentos, ou condenações, nem tampouco romantizar a inclusão; o que pretendemos aqui é desvelar como as professoras participantes percebem o movimento de inclusão de estudantes em situação de deficiência na escola pública. Cada participante tem suas percepções que lhe são peculiares, e que, ao serem manifestadas, são consideradas e respeitadas.

Mantoan (2007) considera que há escolas que são resistentes ao movimento de inclusão escolar por que

[...] não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente nos casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais (Mantoan, 2007, p. 46).

Esses casos mais graves são os mais desafiadores para a escola. A escola pesquisada é favorável à inclusão e, pela análise do PPP da instituição foi possível comprovar isso. A instituição é receptiva a todos os estudantes, desde aqueles que se apresentam em situação de deficiência, até os não deficientes. Mas, isso não significa ausência de diversos desafios no processo de inclusão. Diante disso, no próximo tópico abordamos sobre este desafio apresentado pela professora Ana mais profundamente, conjuntamente com os demais desafios apontados pelas professoras participantes.

Assim, ao retomarmos ao eixo principal desse subtema: a formação continuada para as demandas inclusivas e as práticas pedagógicas, após a análise das falas das participantes, vale destacar que para as professoras participantes, no exercício cotidiano da docência, as experiências adquiridas no contexto escolar, por vezes se tornam mais significativas do que a teoria propriamente dita. Conforme os relatos, as trocas de experiências no ambiente escolar favorecem o trabalho dessas professoras.

Diante dessas percepções das professoras, é importante ressaltar que a experiência

destituída do aspecto teórico pauperiza a prática pedagógica. Para as práticas se tornarem fundamentadas e se sustentarem, é necessário considerar tanto o conhecimento advindo das experiências, quanto o conhecimento advindo de formações e estudos teóricos. Consideramos que a formação continuada apresenta seu ponto fundamental na dinâmica de revolver teorias e práticas e conciliá-las ao exercício docente no cotidiano da sala de aula.

No próximo tópico apresentamos as falas que carregam os sentidos e os posicionamentos das professoras participantes sobre as concepções de inclusão e os desafios do ato de incluir, a fim de delinear suas percepções sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência nas escolas regulares.

4.2 Concepções de inclusão e os seus desafios

Nas últimas décadas, as políticas públicas em educação têm avançado, significativamente, em direção à efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, mesmo com as adversidades históricas e com os inúmeros fatores que se referem à formação docente no contexto atual. Apesar desses avanços, os professores ainda se deparam com diversos desafios, dentre eles, o exercício de uma pedagogia que seja capaz de ensinar a todos os estudantes em situação de deficiência, com base na abordagem inclusiva no ensino regular.

Neste tópico enfatizamos que as vivências e as experiências das professoras participantes, relacionadas ao trabalho docente com os estudantes em situação de deficiência, exerceram influência decisiva na construção de sentidos, atribuição de valores e na elaboração das concepções que estas professoras têm sobre a inclusão escolar dos estudantes em situação de deficiência. Para isso, apresentamos reflexões acerca das falas destas professoras, com o intuito de desvelar como elas percebem a inclusão dos estudantes em situação de deficiência na escola regular.

Desta forma, abordamos o eixo 2 da entrevista semiestruturada (Apêndice A) - depreender as concepções das professoras participantes sobre a inclusão escolar dos estudantes em situação de deficiência; promover reflexões sobre os desafios que enfrentam no cotidiano escolar quanto ao ato de incluir e identificar os sentimentos que experimentam quando recebem um estudante em situação de deficiência em suas turmas.

Para isso, este eixo de discussão se desdobrou em três questões geradoras: 1. De uma maneira geral, qual a sua compreensão de inclusão? 2. Como você vê a inclusão das crianças

em situação de deficiência na escola e quais os desafios do docente no contexto de inclusão desses estudantes? 3. Como você se sente quando recebe um estudante em situação de deficiência em sua sala de aula?

As respostas dessas questões geradoras foram estruturadas em dois tópicos. O primeiro tópico intitulado - Concepções de inclusão - traz as respostas da primeira questão geradora; e o segundo tópico, intitulado - Desafios da inclusão -, apresenta a percepção que as professoras têm sobre a inclusão de estudantes em situação de deficiência, as situações desafiadoras que envolvem o movimento de inclusão, no cotidiano docente e o sentimento que as professoras participantes têm ao receber um estudante em situação de deficiência em suas turmas. O segundo tópico fundamenta-se nas respostas das professoras participantes sobre a segunda e terceira questões geradoras acima descritas.

É importante ressaltar que, durante o percurso de análise, há o entrelaçamento de duas ou mais respostas de questões geradoras em um mesmo excerto de fala. Isto, em virtude de, no ínterim das conversas realizadas durante as entrevistas, algumas participantes terem mesclado, naturalmente, as respostas das questões geradoras em um único contexto. Optamos por manter o excerto de fala na íntegra, pois consideramos que fragmentar as respostas das participantes, de acordo com os temas das questões geradoras, tornaria o material raso e a análise de dados descontextualizada.

4.2.1 Concepções de inclusão

Partindo das várias perspectivas que a pesquisa apontou, do sentido singular e, simultaneamente, plural de cada uma das professoras participantes, as experiências por elas vivenciadas foram dando lugar às suas falas repletas de sentimentos e algumas reservas sobre a inclusão escolar dos estudantes em situação de deficiência. Neste tópico descrevemos a inclusão escolar sob a perspectiva das 05 (cinco) professoras participantes. Concordamos com Clandinin e Connelly (2015), no sentido de que, ao mesmo tempo em que as professoras narram suas histórias, elas têm a capacidade de reviver as experiências, de modo que ao relatarem os acontecimentos, elas refletem sobre eles.

Organizamos este tópico a partir da seguinte questão geradora: 1. De uma maneira geral, qual a sua compreensão de inclusão? E, ao analisar as falas das participantes no que se refere a esta questão, o destaque, como uma das enunciações mais recorrentes, foi a importância atribuída ao acolhimento do estudante em situação de deficiência.

Nesse sentido, percebemos que, as falas das participantes quanto a esta questão geradora

estão permeadas de informações que respondem às outras questões geradoras. Ressaltamos nossa decisão de manter as falas em texto único e fluido, visto que elas não fariam sentido se fossem desmembradas do contexto.

A participante Maria apresenta sua concepção de inclusão e alguns desafios percebidos no seu percurso, pautada em suas vivências e experiências como professora regente de uma escola pública municipal, mas, também, fundamentada na realidade vivenciada, como mãe de um estudante em situação de deficiência.

Olha vou te ser sincera. Eu vivo duas situações. Uma como professora e outra como mãe. Como professora, tenho a minha consciência super tranquila que eu tento fazer de tudo pra incluir os meus alunos. E a primeira coisa, pra inclusão, que eu faço, é conseguir criar um vínculo afetivo com eles, e acolher. Então, assim (...) eu faço atividades criativas e lúdicas com toda a turma. E organizo de uma forma pra que todos participem. Outro ponto importante pra acontecer a inclusão é o acompanhamento da família. E as mães dos meus alunos também, são mães bastante parceiras, então elas ajudam as crianças em casa. Então, é nesse sentido que eu consigo incluir meus alunos. Mas, quando não tem essa parceria, eu sento do lado da criança e vou orientando a atividade de casa, em sala de aula mesmo, porque nem sempre a família acompanha. Agora, falando como mãe, eu vejo que meu filho não está sendo incluso, não tá sendo... Ele tem uma lesão no cérebro, que lhe causa limitações e ele não apresenta nenhum trabalho. Não consegue. Ele trava. Ele não vai. E aí, na escola, como ele tem uma disciplina que ele teve nota baixa, o que é que aconteceu? O professor colocou ele pra fazer um seminário. Eu falei: Ficou pior ainda! Porque ele não consegue! E o professor sabe dessa limitação dele, todos eles sabem, porque ele tem laudo. Então (...) eu acho que, talvez, seja até isso que faz com que eu tente fazer diferente na sala de aula. Por eu viver esse lado como mãe, eu sei como é sofrido a gente vê o filho da gente nessa situação. Não é fácil não. Então, a gente pode até sentar e chorar, mas daí a gente pensa (...) Não, não posso chorar. Chorar não vai resolver (Maria, dezembro, 2022).

Em sua fala, a participante Maria apresenta um olhar sensível e carregado de empatia sobre o movimento de inclusão. A sua realidade como mãe de estudante em situação de deficiência, contribuiu consideravelmente para que se tornasse essa professora que acolhe, de modo sensível, a diversidade em sala de aula. Como professora, a participante Maria se veste de empatia, tenta fazer pelos seus alunos o que ela gostaria que os professores fizessem pelo seu filho. É uma profissional que lança mão de estratégias que favorecem a inclusão em sala de aula.

Como mãe, percebemos a angústia da participante ao relatar a experiência escolar envolvendo o filho, um estudante em situação de deficiência a quem o movimento de inclusão, ainda, não alcançou efetivamente. Nesse caso, entendemos que o obstáculo para a efetivação das políticas públicas de inclusão não se refere à ausência de documentos legais que embasam

a inclusão, mas à prática, a aplicação dessas políticas.

Mesmo que existam documentos político-legais (CF, LDBEN, PNEEPEI e LBI) que “refutam as práticas sociais de exclusão e garantem o direito à diversidade e à educação de qualidade para todos, em turmas regulares” (Oliveira, 2023, p. 55), esse aparato legal não assegura a inclusão nos ambientes escolares, de modo efetivo. Segundo Oliveira (2023, p. 55), “as leis por si só, não garantem a inclusão dos estudantes da Educação Especial, garantem, sim, a permanência destes em classes regulares”.

Apesar dos documentos político-legais concederem o acesso dos estudantes em situação de deficiência ao ensino regular, sabemos que muitas mudanças ainda precisam acontecer para que a inclusão ocorra sob os moldes que deveria. E, em análise às respostas que a participante Maria forneceu durante a entrevista, percebemos que ela tem consciência de que a inclusão é um processo em construção e que já avançou muito, mesmo que a passos lentos.

De modo similar, as professoras Lua e Lúcia expressam suas concepções sobre a inclusão escolar, mencionando a importância do acolhimento dos estudantes em situação de deficiência, como descrito a seguir: “Inclusão, na minha opinião, começa com a aceitação primeiro. Você tem que aceitar que é real (...) que você vai receber, em um momento ou outro, uma criança com deficiência. E não é só aceitar isso, mas é você acolher essa criança, do jeito que ela é” (Lua, dezembro, 2022).

A participante Lua apresenta uma percepção positiva sobre a inclusão; observamos que ela tem consciência de que o movimento de inclusão existe e que os estudantes em situação de deficiência têm o direito e devem fazer parte do ambiente escolar e que precisam ser atendidos em suas limitações e especificidades. Sobre isso, Reis (2013, p. 85) destaca que “a diversidade no ambiente escolar é essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos e que, por isso mesmo, é perpassada pela ação docente e pela sua formação”.

Com o mesmo entendimento que a professora Lua quanto à relevância do acolhimento aos estudantes, a participante Lúcia (março, 2023) apresenta sua concepção: “Inclusão é você acolher e trazer para junto das outras crianças, alguém que tenha alguma deficiência seja ela física ou motora. Para que ela possa participar do ambiente escolar e fazer suas atividades, seguindo seu potencial, oprimindo assim o preconceito”.

Em sua fala, a participante Lúcia destacou a importância do acolhimento aos estudantes. Sob essa ótica, Carvalho (2012) confirma que o ambiente escolar precisa ser preparado para acolher a todos os alunos. É importante ressaltar que a escola inclusiva não acolhe somente os estudantes em situação de deficiência, mas lida com a diversidade como um todo. Mesmo que o termo “inclusão” seja muito empregado para se fazer referência aos estudantes em situação

de deficiência, ele não diz respeito exclusivamente a esse grupo, mas, aos diversos grupos sociais minorizados que compõem a sociedade.

Ainda sobre as respostas das participantes acerca do acolhimento aos estudantes, ponto convergente nas falas das professoras Maria, Lua e Lúcia, destacamos que na realidade do ambiente escolar, alguns estudantes em situação de deficiência podem encontrar barreiras capazes de dificultar seu aprendizado. Segundo Pereira (2010), aprender é um ato complexo, que além de considerar o desenvolvimento cognitivo, depende da relação que o estudante constrói e sustenta no dia-a-dia e da influência das pessoas que mediam esse processo.

Essa postura aberta e acolhedora das professoras ao receberem os estudantes em situação de deficiência pode facilitar o estabelecimento de conexões pessoais e fortalecer os vínculos de afetividade entre elas e os estudantes. Além disso, essa afetividade pode refletir no modo de aprendizado dos alunos. Segundo Pereira (2010), o ato de aprender ultrapassa os limites da cognição e se encaminha por diversos aspectos, entre eles o aspecto afetivo/emocional e o acesso positivo a este aspecto; e, ainda, contribui para potencializar a aprendizagem do estudante.

Desse modo, entendemos que o exercício docente exige um investimento emocional e afetivo enorme dos professores. E, concordamos com Tardif e Lessard (2007), que afirmam que devido à sua natureza interpessoal, o trabalho docente envolve emoção e afetividade; contudo, se a conexão entre professor e estudante for ausente, dificilmente ocorre a aprendizagem.

Ainda nesse intento de desvelar o entendimento das professoras participantes sobre a inclusão, apresentamos a fala da professora Cléo. O relato desta participante aponta que sua perspectiva de inclusão é pautada na visão de singularidade da aprendizagem de cada indivíduo e na necessidade de adaptação curricular.

Eu tenho a noção de que inclusão é você incluir, você possibilitar que qualquer criança participe daquele contexto escolar. Então (...) se é inclusão, o que uma criança típica faz no ambiente escolar, as crianças com deficiência também podem fazer, às vezes, de forma limitada, mas que tem o mesmo objetivo, ainda que não teve o mesmo caminho (Cléo, dezembro, 2022).

A participante sugere que em um mesmo contexto escolar, estudantes em situação de deficiência e não deficientes realizem atividades, de acordo com o seu nível cognitivo, mas com a finalidade de se contemplar o mesmo objetivo de aprendizagem. Verificamos que para a participante Cléo, o importante é viabilizar condições para que os estudantes sejam inseridos no ambiente escolar e participem das atividades propostas.

Essa fala nos remete a uma característica da inclusão escolar defendida por Reis (2006),

que se referem às adaptações (em sentido amplo) que precisam ocorrer nos sistemas de ensino para atender os estudantes em suas especificidades. E, nos aponta o desafio que é construir uma inclusão efetiva, que oportuniza o acesso e a permanência dos estudantes em situação de deficiência no contexto escolar, e que, sobretudo, possibilita o desenvolvimento desses estudantes.

Nesse contexto, apenas a matrícula de estudantes em situação de deficiência em uma escola não faz desta instituição de ensino uma escola inclusiva. Para ser considerada inclusiva, além de garantir a matrícula desse público, é fundamental que a escola se reestruture tanto em relação ao espaço físico, quanto em relação às propostas curriculares, aos recursos diferenciados, às estratégias de ensino e, principalmente, em relação à formação continuada dos profissionais que lá atuam.

No tópico seguinte apresentamos as falas das professoras participantes que expõem a visão delas sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência, as situações desafiadoras que envolvem o movimento de inclusão, no cotidiano docente e o sentimento que elas têm ao receber um estudante em situação de deficiência em sua turma.

4.2.2 Os desafios da inclusão

Nas últimas décadas, por força dos documentos político-legais que asseguram o acesso dos estudantes em situação de deficiência às escolas regulares, estas instituições estão buscando adaptar sua estrutura e ação pedagógica para se posicionarem como um ambiente favorecedor da inclusão. Todavia, é importante ressaltar que essa adequação não é um processo simples, pelo contrário, ela é permeada de complexidade. Nesse processo, entremeado às adaptações que precisam acontecer, está o fazer docente.

Atualmente, em face do movimento de inclusão dos estudantes em situação de deficiência nas escolas regulares, a profissão docente tem se tornado desafiadora. Entendemos que nesse processo, em que o fazer docente se constrói e desconstrói, existem experiências permeadas de angústia, medo, incertezas e dificuldades, acerca da inclusão dos estudantes em situação de deficiência. E, neste ponto, consideramos relevante discutir sobre os desafios advindos do ato de incluir e sobre o que as professoras sentem ao receber um estudante em situação de deficiência em suas turmas.

Este tópico aborda o eixo 2 da entrevista semiestruturada (Apêndice A), com a finalidade de promover reflexões sobre os desafios que as professoras participantes enfrentam no cotidiano escolar, quanto ao ato de incluir e sobre os sentimentos que experimentam quando

recebem um estudante em situação de deficiência em suas turmas.

Para direcionar as falas das participantes elaboramos duas questões geradoras: 1. Como você vê a inclusão das crianças em situação de deficiência na escola e quais os desafios do docente no contexto de inclusão desses estudantes? 2. Como você se sente quando recebe um estudante em situação de deficiência em sua sala de aula?

A primeira questão geradora deste tópico foi estruturada para conduzir as participantes a duas reflexões. A primeira reflexão se refere à forma que as participantes veem a inclusão das crianças em situação de deficiência no ambiente escolar. E a segunda reflexão se refere aos desafios vivenciados no contexto de inclusão desses estudantes.

As falas das professoras participantes, de um modo geral, foram díspares. Os desafios mencionados pelas professoras, ao lidarem com a inclusão escolar dos estudantes em situação de deficiência, se referem: à angústia vivenciada no atendimento a estudantes que apresentam um alto nível de comprometimento intelectual, entre outros aspectos; à ausência de acompanhamento familiar referente às atividades extraclasse, ou seja, a falta de compromisso da família quanto à orientação e realização das atividades, no âmbito familiar; à formação docente deficitária para atender às demandas inclusivas; e o medo de não corresponderem às expectativas de ensino, no sentido de não conseguirem colaborar com o desenvolvimento pedagógico do estudante. Em seu posicionamento, a professora Maria mencionou um desafio que, no seu entendimento, impede e/ou dificulta a efetividade da inclusão. Segundo a participante, um dos principais desafios da inclusão se refere à postura desinteressada dos próprios professores, para essas demandas.

Apresentamos, a seguir, a fala da professora Ana que retoma o seu posicionamento, mencionado anteriormente, e discorre sobre os desafios que são apresentados na conjuntura da inclusão:

Na minha opinião, a inclusão funciona desde que a criança tenha condições para estar na escola regular e que a escola tenha o suporte para recebê-la. Porque não adianta inserir uma criança que não tem condições de permanecer no ambiente escolar, assim (...) eu tô falando daquelas com grave comprometimento mental mesmo, aquelas que não têm compreensão da realidade que o cerca (...). Eu tive, faz um tempo já, uma experiência com um aluno assim, que me deixou traumatizada (...) ele não parava, não tinha compreensão, a agente de apoio ficava o tempo todo atrás dele. Ele gritava no meio da sala de aula, do nada. E era só a gente descuidar um pouquinho dele que ele estava em cima das crianças. E ele era agressivo (...). Batia mesmo e mordida... Ele sempre mordida nas crianças, e a agente de apoio, vivia com os braços tudo roxo. Era difícil demais! A gente nunca viveu nada parecido! Assim... teve uma vez que ele mordeu a aluna, que achei que fosse perfurar o braço dela. Nossa! Foi difícil pros pais dela entenderem (...). Mas (...) a gente

sabia que ele não tinha noção do que ele fazia, ele não entendia o que a gente falava... parecia que tava ali, mas a mente não tava (...) parece que ele agia por instinto... Eu, sinceramente, não conseguia entender. Assim...eu via que a turma tinha medo dele e eu tinha medo dele machucar os meninos (...). A realidade dele era difícil, a gente sabia que a mãe era usuária. Não sei como ela fazia com ele em casa. Mas eu sabia que só a escola não adiantava pra ele. Ali, ele não conseguia se acalmar pra aprender, nem pra socializar (...). A gente via que ele precisava de acompanhamento médico (Ana, dezembro, 2022).

A participante Ana reitera o seu posicionamento, já apresentado no tópico anterior, evidenciando que há situações que ultrapassam a esfera pedagógica e vão além do campo de atuação do professor e da escola. Essa participante destaca a dificuldade que a escola enfrenta em lidar com os sujeitos que são moldados pelas relações com o meio em que vivem.

Ana apresenta, em sua fala, argumentos que poderiam ser considerados restritos ou contraditórios aos conceitos de inclusão. Contudo, sua crítica tem como base a realidade vivenciada, sentida na pele por ela, no ambiente escolar. Realidade esta, que necessita ser observada sob a ótica da experiência no contexto escolar. Uma ótica que compreende que há estudantes em situação de deficiência imersos em mazelas sociais, que dependem de cuidadores; e que aqueles que deveriam cuidar-lhes, muitas vezes, necessitam de tanta ajuda quanto os estudantes, em virtude de se apresentarem em realidades de dependência química, ou seja, sequer cuidam de si próprios; uma ótica que evidencia a negligência familiar e a inexistência de acompanhamento médico, e muito menos multiprofissional para o estudante.

Há estudantes em situação de deficiência que se apresentam na escola sem nenhuma referência familiar, nem acompanhamento. Este é o contexto que circunda a fala da professora Ana. Conforme ela pontuou, além de se apresentar em situação de deficiência, o estudante vivia em um meio insalubre, provavelmente desassistido de estímulos e de cuidados básicos, principalmente, de saúde.

Para as professoras participantes (e docentes em geral), o trabalho com a inclusão é um trabalho difícil, que requer maior esforço e dedicação profissional. Não há como romantizar a inclusão, ela é mesmo desafiadora. O movimento de inclusão é extenso e exige intensidade, mudança de crenças e valores, modificação e adaptação das práticas docentes que já se encontram em curso. Segundo Mantoan (2010), a inclusão já está em andamento e não há que se aguardar as condições favoráveis para efetivá-la.

Maturana (2016) ressalta que há alguns casos em que os estudantes em situação de deficiência podem não ser beneficiados pela escolarização na escola regular, mesmo havendo a disponibilização do AEE, e aponta a necessidade de estudo e avaliação de cada caso, em sua

particularidade. A autora ainda ressalta a importância de serem mantidas ambas instituições (as escolas especiais e as regulares de ensino), visto que mesmo os países que possuem uma política de inclusão mais avançada, mantém essas duas formas de escolarização em funcionamento (Maturana, 2016).

Atualmente, há quem defenda o desmonte das escolas especiais em virtude do movimento de inclusão escolar. Mas, ao cogitar o descarte das escolas especializadas, desconsidera-se que os profissionais alocados nessas instituições podem participar da construção do movimento de inclusão por meio de um trabalho coletivo e colaborativo com as escolas regulares. É importante destacar que, atualmente, as escolas especiais se movimentam a favor da inclusão escolar, se preocupando em realizar a transferência de muitos de seus alunos para as escolas regulares (Maturana, 2016).

Recentemente, houve rumores da tentativa de se extinguir as escolas especiais das APAE's. Embora haja muitas críticas circundando as escolas especializadas, consideramos que não é através do desmonte destas escolas que serão construídas instituições inclusivas, no Brasil. Maturana (2016) ainda ressalta que a ausência de suportes enfrentada pela escola regular ainda não permite a eliminação de outras opções de escolarização.

Outro trecho importante enfatizado durante a entrevista da participante Ana, é que em virtude de toda a situação desenhada naquele contexto, a forma que a escola encontrou para contornar a situação, foi deslocar o estudante em situação de deficiência para outro ambiente, de modo a minimizar o tempo que ele passava no interior da sala de aula. Segundo a professora Ana, ela permanecia com a turma e a professora de apoio acompanhava o estudante e o orientava para a realização das atividades (que eram, geralmente, para ampliar o aspecto motor do aluno).

A retirada desse estudante do ambiente de sala de aula, mesmo com razões as quais a escola pode justificar, faz emergir outro movimento, que é a integração. Sobre a ótica de Sasaki (2010, p. 41), “é compreensível que, na prática, ambos os processos sociais coexistam por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prevaleça”. Para o autor, concomitante ao movimento de inclusão, ainda podem ser observados paradigmas da integração, até que gradativamente, a inclusão seja efetivada e o modelo integrativo dissolvido.

A Educação Inclusiva é desafiadora. Esse caso descrito pela professora Ana é apenas um dos desafios da escola. As instituições escolares estão permeadas de situações que desafiam o professor, cotidianamente. Quando a participante Ana sugere que o estudante frequente uma escola especial, ela expõe sua concepção de que há estudantes em situação de deficiência que necessitam de um acompanhamento clínico, antes da abordagem pedagógica que a escola pode

ofertar.

A participante, ao mesmo tempo, anuncia o desafio que é atender um estudante em situação de deficiência que apresenta alto nível de comprometimento intelectual, além de comorbidades não assistidas, vindo de um contexto social precário e em situação de negligência familiar. Reafirmamos, nesse sentido, que essa é uma das realidades presentes nas escolas públicas brasileiras.

Outro desafio apontado na fala da professora Ana, que também está presente na fala da professora Cléo, se refere ao acompanhamento familiar (ou à ausência dele):

Pra mim, a maioria das vezes, a escola é como uma creche, onde os pais deixam as crianças para poder ter um tempo livre para eles (...) Sabe porque? Na questão dos meus alunos com deficiência... as mães trazem, né? Deixam aqui. Mas não pode mandar tarefas para casa, porque elas não têm tempo de fazer com as crianças. Elas nunca traziam a tarefa, porque diziam que as crianças faziam tarefa aqui e ficavam cansadas, e então, em casa não queriam fazer. Mas eu vejo assim, que a família traz a criança com deficiência, mas não tem muito compromisso com o conhecimento que eles estão em processo de adquirir. Exigem muito da escola, mas não fazem nada pra ajudar a criança, em casa (Cléo, dezembro, 2022).

Para a participante Cléo, o maior desafio relacionado ao ato de incluir se refere à ausência de acompanhamento dos estudantes em situação de deficiência, pela família. Em sua fala, ela expõe que a escola é muito cobrada pela família, mas não percebe o engajamento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. As atividades que deveriam ser realizadas pela criança, de modo colaborativo com a família, no ambiente da residência do estudante, não são executadas. Conforme a participante, os estudantes estão sendo privados da oportunidade de vivenciarem experiências pedagógicas no ambiente familiar.

A parceria firmada entre a família e a escola colabora para que a criança construa uma aprendizagem mais significativa e a frequência das interações pedagógicas vivenciadas pela criança, no contexto familiar, pode potencializar esse processo de aprendizagem. Acerca dessa colaboração necessária, Braga (2018) defende que é essencial a conscientização e o engajamento da família em relação à sua parceria com a escola, para que sejam exploradas e aproveitadas as estratégias e adaptações pedagógicas, a fim de se conseguir atingir um desenvolvimento máximo do estudante.

A ausência do acompanhamento escolar retratada pela fala da participante Ana atinge um patamar mais amplo, caracterizando-se como negligência familiar. Segundo Azevedo e Guerra (2000), a negligência familiar se encontra no âmbito das violências domésticas, e se configura por omissão, ou seja, quando se deixa de prover as necessidades físicas e emocionais

da criança ou adolescente. Segundo Azevedo e Guerra (2000), os estudos comprovam que entre os responsáveis negligentes, há o consumo exacerbado de drogas, bebidas alcoólicas e a presença significativa de distúrbios graves de personalidade.

Quando a família tem consciência de que a criança tem necessidade de acompanhamento médico, de suporte medicamentoso, mas se omite, no sentido de não procurar o tratamento, ela está negligenciando a criança. Segundo a professora Ana, vários relatórios e registros em atas foram feitos por ela e pela equipe gestora da escola; inúmeras vezes a mãe foi convocada a comparecer na instituição; inclusive, o Conselho Tutelar municipal foi acionado. Mas até que a justiça decidisse o destino da criança, o ano letivo se findou. A participante não teve mais notícias do estudante, visto que foi remanejada para a escola pesquisada, onde está lotada atualmente.

Ao continuarmos com a análise sobre os desafios apontados pelas participantes, mais uma vez nos esbarramos no viés da formação docente, ou na ausência dela. A participante Lúcia considera sua formação docente para atender às demandas inclusivas, como deficitária, e isso se caracteriza como um desafio para ela.

O desafio, para mim, é a nossa formação, que eu acho que é insuficiente. A gente vê muita teoria nos cursos que a gente faz, mas eu preciso mesmo é de aprender a prática para lidar com cada deficiência. Tem a sala de recursos na escola, mas eu acho que as dificuldades em lidar com algumas deficiências são de todos os professores. Daí, quando fico sabendo que vou receber uma criança com deficiência na minha turma, fico com receio, pensando o que eu vou fazer e como vou fazer para auxiliar essa criança. Dá medo, quando penso que ao invés de incluir, posso estar excluindo (Lúcia, março, 2023).

A participante Lúcia expõe seu receio em receber estudantes em situação de deficiência em sua turma. Isto porque, embora ela tenha formação pedagógica, a professora tem consciência de que há lacunas em sua formação docente e essas lacunas lhe deixam insegura para atender as demandas inclusivas.

Mesmo tendo alguma noção do aspecto teórico, a participante se sente insegura quanto às estratégias a serem utilizadas com os estudantes em situação de deficiência. Para ela, a ausência de previsão sobre os modos de conduta e as formas de aprendizagem deles, potencializam sua angústia. Desse modo, ao projetar sua prática pedagógica para lidar com os estudantes típicos, e receber em sua turma o estudante em situação de deficiência, a professora pode sentir angústias que estão diretamente relacionadas à sua qualificação profissional.

Contrariamente ao posicionamento de Lúcia, a participante Maria pontua que o professor precisa ter uma postura de pesquisador, precisa buscar o conhecimento e deixar a posição estática de quem espera receber formação:

E eu vou te falar uma coisa, pra inclusão acontecer, eu acho que quem precisa melhorar muito ainda, somos nós, nós professores (...). Porque eu acho que nós temos mais dificuldade para fazer a inclusão, do que os coleguinhas de sala. Com os colegas, eles convivem de boa e até cuidam, protegem. Nós [*se refere aos professores*] é que temos, ainda, essa dificuldade. Às vezes, a gente escuta muito os colegas falando: “Como que faz a inclusão, se jogam os meninos de qualquer maneira na escola, sem darem formação sobre isso!?” Daí fico pensando e rebato: nós não recebemos treinamento com a gente para ser mãe (...). Uma colega da escola ficou com raiva de mim porque eu falei: “Quando seu filho nasceu, você fez treinamento, não né? Você não aprendeu a ser mãe? E a educação inclusiva desde a LDB, ela está aí. Então quer dizer que nós já tivemos tempo, também, para nos preparar para aprender a trabalhar a inclusão!” Mas, é que é mais fácil a gente dizer assim: Ah, eu não sei, eu não recebi uma formação! Ou então, às vezes, até tem formação sendo oferecida pelo município e o colega faz descaso: Ah, de novo a mesma leréia, a mesma leréia! Mas, é assim, na prática, ninguém vai mais te dar nada. Na prática, a prática é sua, você que tem que viver e ir se ajeitando (Maria, dezembro, 2022).

A professora Maria menciona a LDBEN (Lei nº 9394/1996) que foi o documento que legitimou o início dos movimentos de inclusão no Brasil, que passou a admitir que a Educação Especial fosse oferecida nas escolas regulares. Sobre a LDBEN, Reis (2013) afirma que este documento foi o primeiro a assinalar o movimento de inclusão e a atribuir à Educação Especial um tratamento legitimado sob o viés da diversidade.

A participante Maria argumenta que, desde a elaboração da LDBEN, a educação inclusiva faz parte da realidade das escolas brasileiras e que desde o período em que a lei foi implementada até atualmente, os professores já deveriam ter tido tempo de se prepararem para atender as demandas de inclusão. Entretanto, ela percebe a resistência de alguns colegas quanto à busca de conhecimento sobre o tema, e mesmo quando a SME disponibiliza formações para elucidar o tema Educação Especial e Inclusiva, existem colegas que se contrariam por participar.

Maria apresenta sua percepção sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência denunciando que há colegas de docência que se encontram inertes, aguardando que o conhecimento teórico e prático chegue até eles, sem terem atitudes de busca, de pesquisa e de estudo. Ela utiliza uma analogia para que eles possam compreender como deve ser a postura de um professor que realiza o movimento de inclusão.

A participante Maria compara o movimento de incluir ao processo de gestação e maternidade da mulher, ressaltando que para passar por esse processo, a mulher não recebe treinamento, ela aprende vivenciando, aprende com as experiências advindas do contato com o outro e com as trocas de experiências com as outras mães. Nesse sentido, seu entendimento é o de que a inclusão se faz no cotidiano da escola, e mesmo que não haja condições favoráveis para a inclusão, não se pode aguardar por elas (Mantoan, 2010).

A participante Maria relata que é favorável ao movimento de inclusão e denuncia que, para ela, um dos principais desafios para se efetivar a inclusão se refere à postura passiva e descompromissada dos próprios professores. Essa participante defende que a prática surge a partir da busca subjetiva dos indivíduos, da necessidade que eles sentem de aprender. Ela reforça que o aprendizado docente, para inclusão, se dá na prática, por meio das vivências, no contexto escolar e das experiências advindas com o próprio trabalho.

A ocupação docente é atravessada por situações desafiadoras e algumas delas suscitam angústias e incertezas nas professoras. E, percebemos que, o que é desafiador para uma professora participante, pode não ser para outra; visto que, cada pessoa tem como base suas vivências, seus sentidos formados, suas motivações, seu modo de ver e entender o mundo. Isso explica a postura da professora Maria, que abraça a diversidade e faz o que pode para que o movimento de inclusão aconteça em sua sala de aula. Como mãe de um estudante em situação de deficiência, ela sofre e se sente angustiada vendo o insucesso escolar do filho, que precisa se adaptar às estratégias do professor.

Além dos desafios apresentados, ressaltamos que, de acordo com as falas da maioria das professoras participantes, as inseguranças e medos referentes ao movimento de inclusão dos estudantes em situação de deficiência, são potencializados quando a criança apresenta uma dificuldade mais severa, quando ela necessita de um nível maior de suporte. As participantes relataram sobre um outro desafio, que é a sobrecarga de trabalho pela qual as professoras passam atualmente.

Após a perspectiva de se pensar nos desafios relacionados pelas professoras participantes, é importante identificarmos os sentimentos que elas experimentam ao terem consciência de que em suas turmas há estudantes em situação de deficiência matriculados. Para isso, utilizamos a seguinte questão geradora: 2. Como você se sente quando recebe um estudante em situação de deficiência em sua sala de aula? Na terceira questão, indagamos sobre a reação/sentimento das participantes quando recebem um estudante em situação de deficiência em sua sala de aula; nossa intenção era levar as participantes a refletirem sobre suas reações e sentimentos.

Identificamos vários posicionamentos sobre os sentimentos e reações docentes durante as discussões deste eixo e, inclusive, apresentados em alguns excertos de fala das participantes. Todas as professoras participantes concordaram que o início da convivência com os estudantes em situação de deficiência é marcado pelas dúvidas e incertezas diversas. Essas incertezas se amenizam a partir do contato diário e ao se ter conhecimento das limitações e potencialidades do estudante.

As participantes Maria e Lua mencionaram que não se sentem incomodadas com a presença dos estudantes em situação de deficiência nas salas de aula, mas sentem um certo receio quando não conhecem o estudante. Elas acolhem seus alunos e consideram que o acolhimento é essencial nesse momento de chegada deles. A postura dessas participantes demonstra uma atitude positiva quanto à inclusão dos alunos em situação de deficiência.

A participante Ana mencionou que ao saber da existência de matrícula de um estudante em situação de deficiência em sua turma, ela se recorda dos desafios de lidar com esses estudantes. E, conforme a participante, inicialmente, ela se apresenta um tanto resistente em receber esses estudantes em sua turma, por considerar que é mais trabalhoso lidar com esse público, mas, em seguida, ela legitima a presença deles e passa a enxergar a inclusão como algo natural.

De primeira, todo professor tem uma certa resistência porque é um trabalho a mais, (...) pelo fato de você ter que planejar adaptação, você tem que fazer atividades diferenciadas. Então, primeiro é uma resistência; depois vem a aceitação; aí, depois, se torna algo corriqueiro. Então, eu acho que são três etapas: primeiro a questão do receio; e depois a gente aceita; e depois se torna algo comum. E a gente tem que aceitar porque o aluno tem o direito de estar na escola. Então, a gente tem o dever de aceitar, essa é a primeira situação. E depois é correr atrás do conhecimento, para gente saber lidar com essa situação, para poder ajudar o aluno (Ana, dezembro, 2022).

O posicionamento da professora Ana reflete o sentimento de resistência, que pode surgir a partir do medo ou da ansiedade. Seu relato demonstra que ela vivenciou situações desafiadoras envolvendo a inclusão e, relembrar essas situações e as experiências traumáticas que experienciou em determinado momento de sua profissão podem potencializar esse sentimento.

Em seu relato, percebemos que a resistência é um sentimento inicial e transitório, ele não se estabiliza, e vai mudando o formato conforme a rotina estabelecida na sala de aula e o convívio com o estudante. Mesmo que haja essa resistência, Ana reconhece que é direito do estudante em situação de deficiência a frequência nas escolas regulares, e também admite que é dever do professor recebê-lo na sua classe.

A professora Ana retorna no tema ‘formação continuada docente’ e elabora em sua fala

que, ao identificarem a presença de um aluno em situação de deficiência em suas turmas, os professores precisam se direcionar em busca de formação para que possam realizar um trabalho pedagógico que contribua efetivamente com o desenvolvimento desses estudantes. Desse modo, com base nesta fala, a professora apresenta seu compromisso em contribuir com o movimento de inclusão.

Nesse movimento de análise das falas das participantes, observamos que as professoras Lúcia e Cléo compartilham de sentimentos similares, já que ambas mencionam o sentimento de insegurança e medo em relação ao aspecto prático do ensino (como desenvolver a aprendizagem com o estudante em situação de deficiência) e ao manejo com os estudantes que se encontram em desregulação ou crise disruptiva.

Conforme uma das participantes: “A gente fica com receio. Será que eu vou dar conta de ensinar? Será que eu vou conseguir lidar? E se a deficiência dela for severa? Eu já vi que as crianças com deficiência severa, quando ficam nervosas, ficam agressivas e eu não sei como agir. Dá medo” (Lúcia, março, 2023).

Sobre esse assunto, Cléo responde que:

Eu só tenho preocupação em saber como lidar, sabe? Tanto lidar com o emocional, quanto com o desenvolvimento do trabalho diário dentro de sala, o cognitivo. Como que eu vou elaborar as atividades? Quais as atividades são para ele? Então a gente sempre fica pensando nessas questões. Mas eu não tenho dificuldade em receber os alunos (Cléo, dezembro, 2022).

O sentimento expressado pelas participantes Lúcia e Cléo se refere ao medo de não conseguirem contribuir com o avanço da aprendizagem dos estudantes em situação de deficiência e de não saberem como conduzir a situação diante da desregulação emocional desses estudantes. De acordo com os relatos, as professoras não conseguem prever de que maneira se dá a aprendizagem dos seus estudantes se não estiverem lidando com eles, na prática.

Do mesmo modo, é necessário que o professor conheça as particularidades do estudante e esteja sempre em contato com a família para ter conhecimento dos gatilhos emocionais que podem desestabilizá-lo e das estratégias que a família utiliza para acalmá-lo quando ele está em crise. Essas informações são importantes, pois auxiliam o professor a contornar a situação apresentada.

Frente às novas experiências inclusivas, as 05 (cinco) professoras participantes se deparam com contextos desconhecidos. Elas vivenciam situações adversas que geram sentimentos de angústia, medo, resistência e insegurança, e são constantemente desafiadas frente às limitações e particularidades dos estudantes em situação de deficiência. E, mesmo que

elas saibam lidar com algumas especificidades de seus estudantes, elas sempre terão alguma coisa nova para aprender e para descobrir com a subjetividade de cada um. Além de sempre poderem se movimentar em busca da aprendizagem.

E, para finalizar esse tópico, transpassado de situações desafiadoras vivenciadas pelas professoras participantes, retomamos o excerto de Nóvoa (2006) apresentado no início desta seção, em que o autor destaca as implicações do trabalho docente, anuncia o professor como um ser capaz de realizar tentativas, erros e acertos e enfatiza a exigência do planejamento e da qualificação para a profissão docente. Nesse sentido, Nóvoa (2006) anuncia que:

Ser professor implica trabalhar com muitos dilemas, culturas e sensibilidades. Implica adotar (...) novos modos de organização do trabalho pedagógico (...). o ensino é a atividade mais apaixonante, e a mais necessária, nos dias que ocorrem. Com as suas dificuldades e com as suas imensas possibilidades. Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super homens, nem super mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para a qual tem que se preparar devidamente, para a qual tem que encontrar apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas, que permitam uma ação serena e qualificada (Nóvoa, 2006, p. 14).

Assim, frisamos que, não sendo anjos e nem demônios, as professoras participantes, cada uma ao seu modo, exercem um importante trabalho, no sentido de tentar efetivar a inclusão dos estudantes em situação de deficiência nas suas turmas. A preocupação dessas professoras, em torno dos desafios elencados neste tópico, é a mola que pode impulsioná-las a buscarem estratégias pedagógicas capazes de superar os desafios e essa postura implica buscar conhecimentos teóricos e práticos sobre a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa estabelecemos como objetivo geral - desvelar as percepções de professoras de uma escola pública de ensino regular do município de Aragarças-GO sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência. Para isso, partimos da materialização dos sentidos sobre a inclusão, atribuídos por cinco professoras do Ensino Fundamental I, no contexto de uma escola pública de ensino regular, do município de Aragarças/GO. E, ao longo da pesquisa, especialmente por meio da coleta de dados, as falas das professoras anunciaram que as experiências inclusivas adquiridas no contexto escolar, e fora dele, reverberam em suas práticas pedagógicas e influenciam suas concepções sobre a inclusão.

Mediante uma capacidade compreensiva e a perspectiva de análise das vivências e experiências das professoras participantes, foi possível demonstrar o caráter subjetivo e particular desta pesquisa. Ressaltamos que os apontamentos apresentados aqui podem ser analisados e descritos sob outros pontos de vista, contudo, o que está desenhado nesta pesquisa sustenta muito do nosso percurso docente. A metodologia adotada foi a aproximação à Fenomenologia, a qual nos permitiu demonstrar as interpretações dos fenômenos, de modo a favorecer a apropriação do percurso de formação docente, de compreensão das concepções de inclusão das participantes e dos desafios experimentados por elas, relacionados ao ato de incluir.

Desvelar as percepções das professoras sobre a ótica da formação docente, das concepções sobre a inclusão e os desafios do ato de incluir, a partir de suas falas, nos possibilitou compreender: como se dão os processos formativos das participantes; como e se a formação docente para inclusão tem refletido na prática pedagógica das participantes; como as participantes veem a inclusão escolar dos estudantes em situação de deficiência; e quais os desafios advindos da inclusão desses estudantes.

Para contemplar o primeiro objetivo da temática específica, analisamos os aspectos conceituais, históricos e político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e estruturamos tal análise nos três primeiros tópicos da seção 3 (três), desta pesquisa. Nessa análise, constatamos que, embora as últimas décadas tenham sido marcadas pela ampliação dos documentos político-legais que fundamentam a Educação Inclusiva nos âmbitos internacional e nacional, ainda é possível observar a presença de fases que antecederam o movimento de inclusão, coexistindo com a inclusão, em um mesmo contexto escolar. Os resultados mostram que a prática de integração escolar ainda se faz presente nos ambientes escolares.

Nesse sentido, por mais que os documentos políticos-legais direcionem a Educação Especial para a perspectiva da Educação Inclusiva e concedam o acesso dos estudantes em situação de deficiência ao ensino regular, esses documentos, por si só, não asseguram a inclusão. Isto porque, a aplicabilidade deles vai além da prática ou da formação das professoras, ou da reestruturação física das instituições. A aplicação das políticas públicas de inclusão transpassa questões sérias e desafiadoras que envolvem toda a sociedade e requer a reestruturação do sistema educacional.

Para contemplar o segundo objetivo da temática específica desta pesquisa, analisamos os documentos municipais e institucionais de Aragarças/GO e estruturamos a análise no último tópico, também da seção 3 (três). Diante da realização da análise desses documentos, observamos que o Plano Municipal de Educação, o Regimento Escolar dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada envolvem as políticas de acesso e permanência na escola, legitimam a oferta da Educação Especial contribuindo com o favorecimento do AEE no próprio contexto escolar pesquisado. Tais documentos preveem o atendimento dos estudantes em situação de deficiência e a possibilidade do acesso deles ao currículo, em conjuntura de igualdade com os demais alunos. O Projeto Político Pedagógico da escola da escola *lócus* da pesquisa delinea claramente em seus objetivos e na sua missão que a instituição se configura como inclusiva.

Os rumos desta pesquisa mostraram que a ligação de uma professora com o tema Educação Inclusiva vai além do aspecto profissional, da atuação em sala de aula e avança para a esfera das experiências pessoais. Os resultados comprovam que a participante que mantém experiências pessoais com indivíduos em situação de deficiência demonstra um olhar mais favorável e provocativo para a efetivação da inclusão. Isto porque somos o resultado das nossas vivências, que nos moldam como pessoas, nos afetam e interferem diretamente em nossas ações, concepções e sentimentos. Assim, a participante que mantém esse vínculo pessoal se destaca pelo engajamento, pela postura de buscar conhecimento e de criar condições para inclusão em sua turma.

As professoras participantes demonstraram um consenso sobre a importância das condições formativas para favorecer sua atuação com as demandas inclusivas. Quanto à abordagem do tema Educação Especial e inclusão nos cursos de formação inicial das participantes, ficou delineado que a maioria das participantes não desfrutaram de uma formação inicial que contemplasse o tema inclusão, inclusive as participantes que realizaram a segunda graduação, comprovando que a formação inicial das professoras participantes foi permeada de lacunas relacionadas às questões inclusivas.

Sabendo das lacunas existentes na formação inicial das professoras participantes, observamos no PME de Aragarças/GO, as metas e as estratégias referentes à formação de professores que pudessem suprir a lacuna deixada pela formação inicial docente. E, embora as metas 15 e 16 do PME de Aragarças tratassem do aspecto formativo docente, nenhuma delas dispunha sobre a formação docente para as demandas de inclusão.

Sendo assim, é importante ressaltar que, ao realizar um paralelo entre o primeiro objetivo da Meta 16, do PME de Aragarças/GO, que faz referência à formação docente em nível de pós-graduação, e o quadro 02, perfil das participantes, evidenciamos que, embora todas as 5 (cinco) participantes tenham Pós-Graduação *Lato sensu*, nenhuma delas declarou ter realizado Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Inclusive, uma participante que manifestou interesse em cursar mestrado, disse de sua impossibilidade devido ao não incentivo do município de Aragarças em relação à formação docente, em nível de Pós-Graduação. O município pesquisado não prevê a concessão de licença remunerada ao professor que esteja cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Assim, se o município de Aragarças prima pela qualidade da educação básica é fundamental que incentive a formação docente para o nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esse incentivo implica a revisão dos documentos políticos e legais do município, no sentido de regulamentar a concessão de licença remunerada para os professores que comprovem seu vínculo, como aluno regular, nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Quanto mais se investe nos professores, maior é o retorno em qualidade para a educação.

Quanto à formação continuada para atender às demandas inclusivas, foi unânime entre as participantes a informação de que o município de Aragarças se preocupa em oferecer formação continuada para os professores da rede municipal de ensino sobre o tema Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ainda a respeito da formação docente para as demandas inclusivas, esta foi considerada insuficiente e, ao mesmo tempo, as experiências no contexto de sala de aula foram consideradas a formação mais eficaz. Observamos, a partir das falas das participantes, que lidar com os estudantes em situação de deficiência que possuem uma maior severidade em sua condição é o maior receio das professoras. De um modo geral, percebemos que essa fragilidade no processo de formação docente é a maior responsável pela insegurança das professoras lidarem com a realidade inclusiva, bem como pela sensação de inaptidão delas para desenvolverem, com os estudantes em situação de deficiência, atividades que demandam abordagens e metodologias específicas.

Em relação às primeiras práticas pedagógicas exercidas com o estudante em situação de deficiência, os resultados demonstram que, para a maioria das participantes, a formação docente para inclusão tem refletido em sua prática pedagógica. As participantes pontuaram que a prática com os estudantes em situação de deficiência é mais complexa quando estes apresentam condições graves que interferem no aspecto intelectual. As participantes possuem uma postura favorável em oferecer atenção individualizada para o estudante em situação de deficiência e a maioria possui o perfil de professora aprendiz, que se compromete em adquirir conhecimentos específicos para atender às demandas de seus alunos.

Conforme os relatos, as primeiras experiências das professoras participantes, com os estudantes em situação de deficiência, no ambiente escolar, foram atravessadas por hesitações. A identificação de que há matrículas de estudantes em situação de deficiência em suas turmas faz suscitar nas professoras os sentimentos de angústia, medo, resistência e insegurança. Esses sentimentos emergem devido às professoras projetarem mentalmente os desafios frente às limitações e particularidades destes estudantes.

Contudo, mesmo que esses sentimentos movimentem as emoções das professoras, geralmente, eles não são duradouros. Vimos por meio de suas falas que o estabelecimento da rotina da sala de aula e o conhecimento mais abrangente sobre as limitações e as potencialidades do estudante em situação de deficiência vão dissipando a angústia, o medo, a resistência e a insegurança das professoras participantes.

Mesmo com ressalvas, as participantes reconhecem que os estudantes em situação de deficiência têm o direito ao acesso, à permanência e a serem atendidos em suas especificidades. As ressalvas consistem na divergência de respostas no que tange à inclusão total e compulsória. Uma das participantes sugere que a inclusão escolar esteja condicionada a determinados critérios. Ela considera a necessidade de ser implementada uma avaliação dos estudantes com graves comprometimentos cognitivos antes de os matricularem nas escolas regulares.

Desse modo, os resultados apontam um desdobramento no que se referem aos posicionamentos sobre as concepções de inclusão. O primeiro posicionamento reconhece a escola regular como um ambiente a ser frequentado por todos os estudantes, legitima o movimento de inclusão e reconhece que os estudantes em situação de deficiência têm direito ao acesso e à permanência no ambiente escolar, e a serem atendidos em suas limitações e especificidades.

No segundo posicionamento, a concepção sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência se forma dependendo do nível de comprometimento cognitivo do estudante. Nesse segundo posicionamento, defende-se que há casos que ultrapassam o campo de atuação

do professor e a alçada pedagógica ofertada pela escola e que necessita de abordagem clínica, anteriormente à pedagógica.

Nesse sentido, acreditamos que é muito importante que as escolas regulares firmem parceria com as instituições especializadas, de modo que estas possam fornecer suporte para fortalecer o movimento de inclusão escolar no ensino regular. Para isso, é necessário redefinir o papel de cada uma dessas instituições (escolas especiais e escolas regulares) para que elas coexistam em parceria.

Embora exerçam um papel primordial para o movimento da inclusão, entendemos que não é justa a culpabilização das professoras pelos passos lentos da inclusão; antes, existe todo um sistema de educação historicamente arraigado que necessita ser reestruturado. Todavia, é no decorrer das inúmeras experiências relacionadas ao trabalho da inclusão que o professor vai adquirindo sua prática, vai contornando e superando seus desafios. A inclusão não tem receita pronta, ela é feita todos os dias, coletivamente, na prática de sala de aula e do contexto escolar.

As falas das professoras participantes, ao descreverem os desafios provenientes do movimento de inclusão, apontaram a inclusão como um processo cheio de dificuldades a serem superadas, pois a maioria explicita que não está preparada e nem segura para lidar com as demandas inclusivas.

Os desafios mencionados pelas professoras participantes se referem: às dificuldades no atendimento aos estudantes com alto nível de comprometimento cognitivo; ao acompanhamento familiar inexistente para orientação e realização das atividades; à ausência de formação continuada docente sobre a inclusão; e, ao medo de não conseguir contribuir para o desenvolvimento do estudante.

Ao longo da coleta de dados um posicionamento contraditório emergiu da fala de uma professora participante, que também experimenta a maternidade atípica. Seu olhar sobre os desafios da inclusão compreende que um dos principais desafios para a efetivação da inclusão escolar é a postura inadequada de alguns professores, que optam por uma atitude passiva, frente à busca de conhecimento, e experimentam o descompromisso com a inclusão.

Entendemos que embora a sociedade e os sistemas de educação esperem muito dos docentes, no sentido de efetivar a inclusão dos estudantes em situação de deficiência nas escolas regulares de ensino, eles não podem ser os únicos responsabilizados por viabilizá-la. A escola que atende aos princípios da inclusão atribui relevância à aprendizagem de todos os envolvidos no processo de educação: estudantes, família e profissionais da educação; movimentando-se para promover a qualidade do seu trabalho de inclusão. Esse propósito demanda, cada vez mais, investimento nas conexões entre os sujeitos que participam do cotidiano da escola.

Isto posto, depreendemos, após as informações apresentadas nesta pesquisa, que as percepções das professoras quanto à inclusão dos estudantes em situação de deficiência no contexto de uma escola regular de ensino, são díspares. Cada percepção se forma a partir das vivências e das experiências das professoras participantes.

Conforme as falas, os fatores que influenciaram o modo como as professoras participantes perceberem a inclusão, foram: o envolvimento pessoal com o tema; as situações de inclusão experimentadas durante a trajetória docente; a experiência de ensinar; a formação continuada docente (ou ausência dela); o engajamento (ou não) da família no processo de ensino; e a necessidade de adaptação curricular. As professoras participantes concordam com o movimento de inclusão, contudo, suas percepções se apresentam menos favoráveis quando elas precisam incluir estudantes que apresentam um comprometimento mais severo, em suas turmas.

Efetivar a inclusão é mesmo um desafio enorme que requer diversas modificações, a principal delas se refere à mudança de concepções. É preciso repensar conceitos. Mas transformar pontos de vista já consolidados e arraigados, sob o pretexto da criação de um modelo educacional diferente, é um tanto desafiador; especialmente quando essas transformações são realizadas para favorecer um grupo de pessoas que há tanto tempo foi excluído e marginalizado pela sociedade e, também, pela escola.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

ANDRADE, Maria Jose Nunes de Negreiros. **Educação Física Escolar: Um Estudo Sobre as Práticas Pedagógicas de Professores na Inclusão de Alunos com Deficiência**. Dissertação (Mestrado). Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Federal do Acre. Cruzeiro do Sul/AC. 2021.

ARAGARÇAS. Secretaria Municipal de Educação Cultura e desporto de Aragarças. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. Aragarças, GO: SMECD: 2015.

ARAGARÇAS. Secretaria Municipal de Educação Cultura e desporto de Aragarças. **Plano Político Pedagógico**. Aragarças, GO: SMECD: 2022.

ARAGARÇAS. Secretaria Municipal de Educação Cultura e desporto de Aragarças. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Aragarças (2019-2025)**. Aragarças, GO: SMECD: 2019.

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I**. 2019.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: 2019.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. Azevedo. **Crianças vitimizadas: a Síndrome do Pequeno Poder**. 2ª. Ed. São Paulo: Iglu, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 15 abr. 2023

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128**, de 24 de dezembro de 2008. Define as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência. Portaria DOU nº 251, 26 de dezembro de 2008b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html Acesso em: 24 jan. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª Edição. Mediação. Petrópolis, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORBELLINI, S. **A Cooperação Intelectual entre os discentes na Educação Online: um método em ação**. 03/03/2015 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

COSTA, Denise Ferreira da *et al.* Educação Inclusiva: Breve Contexto Histórico das Mudanças de Paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000092, 30/11/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacaoinclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COSTA, Lubia Mara Carvalho. **Percepção dos Professores do Município de Presidente Kennedy-ES sobre Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Ciência, Tecnologia e Educação. Centro Universitário Vale Do Cricaré. São Mateus/ES. 2022.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2012.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DENARI, Fátima Elizabeth. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: dos olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63

DENARI, Fátima Elizabeth; COSTA, Vanderlei Balbino da. Formação docente: reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência na escola comum. **Coleção Inclusão - Livro 2 - Educação Especial e Inclusão**. 2024. p.74 a 79. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap09.html Acesso em: 22 jan. 2024

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, Félix et al. (Orgs.). **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas. Salvador: Edufba, 2009. p. 39-48.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília, MEC/SEESP, p. 13-22, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-67.

FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=denari+f%C3%A1tima+elisabeth&oq=denari+f%C3%A1tima
Acesso em: 15 abr. 2023.

FERRAZ, Maria Isabel Raimondo; LABRONICI, Liliana Maria. Fragmentos de corporeidades femininas vítimas de violência conjugal: uma aproximação fenomenológica. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, p. 842-849, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/w8RQB4MxbnfgNdfxsZx8tMJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes. 16. ed., 2012.

FIGUEREDO, Ana Zilda dos Santos Cabral. **Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA**: o que dizem os professores? Dissertação (Mestrado). Educação; Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA. 2020.

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

FLICK, Uwe. Orientação. In: FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Person, 2013. p. 13-51.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

FREITAS. Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf Acesso em: 02 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 13 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONZÁLEZ, Eugênio. A educação especial: conceito e dados históricos. In: GONZÁLEZ, (Org.). **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 17-46.

MAKHOUL, Carmem S. **Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva-Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P; MANTOAN, Teresa Eglér (org.). **Atendimento Educacional Especializado**. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006, p. 17- 26.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7566/TeseAPPM.pdf?sequence=1>
Acesso em: 10 fev. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

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

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. In: **Estudos de Psicologia**. Vol. 13, No. 2, Natal, 2008, p. 141-148, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2008000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 06 nov. 2023.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. Edição 142. Maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

NÓVOA, Antônio. Nota de Apresentação. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 9-15.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de.; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YVrKGrhSTrgHNNCTCFmsRfS/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 fev. 2023.

OLIVEIRA, Shirlene Gomes da Silva. **Educação Inclusiva no ensino de Ciências: percepção de professores dos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado). Educação Em Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus/BA. 2022.

OLIVEIRA, Késia Teófilo de. Perspectiva Político Legal da Educação Especial Inclusiva no Brasil. **Revista Fisio&Terapia**, v. 27, p. 49-57, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/perspectiva-politico-legal-da-educacao-especial-inclusiva-no-brasil/> Acesso em: 18 fev. 2024.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. **O ato de aprender e o sujeito que aprende**. Construção psicopedagógica, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-69542010000100010 Acesso em: 16 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 04 fev. 2023.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1998.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (Org.). **Experimentos com história de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

QUEROZ, Juliana Candido. **Vivências de professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia sobre inclusão escolar**. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,GO. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEG-2_19a1367e70d3267af6881333f9ef9e24 Acesso em: 21 nov. 2023

REIS, Marlene Barbosa de Freitas *et al.* Inclusão Escolar: Um olhar para a formação docente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **REVELLI**, v. 9, n. 2, p. 255–269, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6012>. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 28/06/2021 147 f. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp-Araraquara. 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ROMAGNOLLI, Glória Suely Eastwood. **Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino**: Orientação para professores. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná – UFPR Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-4.pdf> Acesso em: 24 jan. 2024.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual. **VIII EDUCERE**. Anais...Curitiba: Educere, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf Acesso em: 07 dez. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade**: a questão da sala de recursos multifuncionais. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis/GO, 2017.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 10, n.2, p. 330-344, 2016. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>. Acesso em 17 set. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiências [online]. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. Ano 3, V. 12, nº 12, Out/Dez. 2012. Disponível em: <http://audiodescriptionworldwide.com/rbtv/por-falar-em-classificacao-de-deficiencias/>. Acesso em: 07 de dez. de 2022.

SILVA, Byanca Teles; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A inclusão na rede regular de ensino fundamental: um olhar para o atendimento educacional especializado. In: Semana de Integração de Pedagogia e Letras. 2016, Inhumas. **Anais da V Semana de Integração: Pedagogia e Letras – Interdisciplinaridade na educação**: redimensionando práticas pedagógicas. 2016. p. 618 – 624.

SILVA, Fabiany de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/> Acesso em 05 dez 2022.

SILVA, Maria Odete Emygdio da; Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, 13, 135-153. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>. Acesso em 05 jan. 2023.

SILVA, Wilton Carlos Lima da; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Contribuições do Materialismo Histórico para a Educação. In: CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da. (Org.). **Sociologia e Educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 39-56.

SISSON, Daya. A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 5, n. 1- 4 SE- Artigos de Atualização, p. 48–62, 18 dez. 2009.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. **Autoeficácia e a Percepção de Professores de Educação Infantil Sobre sua Formação e Atuação com Crianças com Transtorno do Espectro**

Autista. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita. Marília/SP. 2022.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A Educação Especial No Ensino Superior: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás.** 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás. 2019.

SOUZA, Blandina Alves Tôres Queiroz *et al.* **Curso: Estratégias Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Mental – AEE.** Belém – Pará: UEPA, 2010/2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente.** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIANNA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas.** Bauru: Edusc, 2008.

VITALINO, Célia R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p. 399-414, 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-473018> Acesso em 23 jan. 2024.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS REGENTES

Eixo 1: Formação docente.

1. Pensando na sua formação inicial, ela abordou de alguma forma a educação inclusiva?
2. Tem alguma formação específica na área da educação especial e inclusão? Se sim, essa formação contribui com sua prática em sala de aula?
3. Qual deficiência ou outra condição que gera necessidade educacional especial têm os estudantes matriculados em sua turma? Quais são as suas primeiras práticas com eles?
4. Como você avalia a sua formação para as necessidades inclusivas?

Eixo 2: Concepções de inclusão e seus desafios

1. De uma maneira geral, qual a sua compreensão de inclusão?
2. Como você vê a inclusão dos estudantes em situação de deficiência na escola e quais os desafios do docente no contexto de inclusão desses estudantes?
3. Como você se sente quando recebe um aluno com deficiência em sua sala de aula?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Percepções de professoras de uma escola municipal sobre a inclusão de estudantes em situação de deficiência”. Meu nome é Késia Teófilo de Oliveira, sou mestranda, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubricue 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. Esclareço que em caso de recusa na participação você **não** será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail kessiateofilo@yahoo.com.br, endereço Rua Odelino Parreira de Matos, nº 2973, Vila União, Aragarças –GO, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (66) 99204 2449. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é 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.

As pesquisadoras que compõem essa equipe de pesquisa são a mestranda Késia Teófilo de Oliveira e a orientadora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis. 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 refletir como os professores percebem a inclusão das crianças da educação especial nas escolas regulares de ensino. A educação inclusiva é uma realidade que vem se destacando nas últimas décadas e sendo inserida em todas as modalidades de educação. O público que era oculto há décadas, hoje está visível na sociedade. A presença dessas pessoas em sala de aula pode suscitar dúvidas ao educador sobre a posição que este deve ter e como deve ser sua prática pedagógica com as crianças com deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento, visto que, mesmo as instituições de ensino superior formando pedagogos e licenciados com vastos conhecimentos, ainda deixam lacunas referente ao tema: inclusão. Muitas vezes, percebida pelo graduado apenas no momento em que este recebe em sua turma um educando com necessidades educacionais especiais. Como professora efetiva do município de Aragarças desde 2004 e como atual coordenadora da Educação Especial, tenho sentido a necessidade e urgência em ampliar as pesquisas em torno da Educação Especial e buscar entendimento, do ponto de vista docente, acerca da inclusão, dos desafios do ato de incluir e das experiências de inclusão no contexto educacional.

Objetivo geral do estudo é desvelar as percepções de professoras de uma escola municipal de Aragarças-GO sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência. Especificamente, têm-se como objetivo: descrever as considerações realizadas pelos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento na escola regular.

Os procedimentos de coleta de dados se darão por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais serão realizadas presencialmente, nas dependências do [...], no município de Aragarças – GO. A pesquisadora entrará em contato, previamente, com os participantes e conforme a disponibilidade de horário de cada um deles serão agendados os horários para a realização de cada entrevista. O material empírico analisado será apreciado a partir dessa entrevista com os participantes. O roteiro de entrevista constará questões geradoras, as quais delinearão a compreensão dos docentes acerca da relevância atribuída por eles à essa modalidade de ensino, entre outros pontos que poderão ser suscitados. O tempo dispensado para a entrevista e conversa com o pesquisador 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 mínimos, de modo que ao serem suscitadas questões mais sensíveis e particulares do trabalho docente e de sua atuação, talvez o participante possa sentir momentos de desconforto e constrangimento. Sendo esse o risco eminente. Contudo, 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 terá como benefícios a promoção de reflexões sobre o seu fazer docente, bem como a possibilidade de ressignificar suas práticas pedagógicas e experiências vividas frente a educação inclusiva, contribuindo assim para valorização das discussões em favor de uma escola cada vez mais inclusiva. Essa pesquisa intenta ser o início de um estudo maior. Espera-se que seja a base para identificarmos as dificuldades, desafios e angústias, dos docentes do ensino fundamental I, em relação à inclusão das crianças com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, 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: 66-99204 2449 e o e-mail: kesiateofilo@yahoo.com.br.

Declaração da Pesquisadora Responsável

Eu, Késia Teófilo de Oliveira, 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 Késia Teófilo de Oliveira sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro 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.

Aragarças, ____ de _____ de ____.

Assinatura da participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/_____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/_____

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PARTICIPANTES

I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL DOCENTE

1. Vínculo empregatício na escola pública municipal: () Contratado () Efetivo
2. Sexo: Masculino () Feminino ()
3. Faixa etária: 20 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () 50 a 60 () Superior a 60 ()
4. Possui alguma deficiência? Sim () Não ()
- 4.1 Se sim, qual? _____
5. Há quanto tempo atua na educação básica? _____
6. Qual sua carga horária de trabalho total: 30 h () 60 h () Acima de 60 h ()
7. Além de atuar na rede municipal de Aragarças, você atua em outra rede de ensino em outro turno? Se sim, Qual? _____
8. Se você não atua em outra rede municipal, você dobra sua carga horária em Aragarças? Em qual função? _____

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Graduação

Nome do(s) curso(s): _____

Universidade: _____

Ano de conclusão: Década de 70 () Década de 80 () Década de 90 ()

De 2000 à 2010 () Após 2010 ()

2. Pós-graduação *lato sensu* (especialização): Nome do(s) curso(s) e ano de conclusão:

3. Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado): Nome do(s) curso(s) e ano de conclusão:

4. Formação continuada na área da Educação Inclusiva: Nome do(s) curso(s) e ano de conclusão:

APÊNDICE D – SOLICITAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DOS DADOS REFERENTES ÀS MATRÍCULAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA, NA ESCOLA PESQUISADA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPGIELT)

Prezada Secretária Municipal de Educação,

Sou aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Estou realizando uma pesquisa de dissertação, orientada pela Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, que busca compreender as percepções de professoras de uma escola municipal sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência, em turmas regulares de ensino.

Gostaria de solicitar, por meio deste documento, sua participação no trabalho de campo desta pesquisa por meio de disponibilização do Plano Municipal de Educação; e de dados que especifiquem: a quantidade de matrículas de crianças com DEFICIÊNCIA, que cursaram o ENSINO FUNDAMENTAL I, na rede municipal de ensino de Aragarças, no ano de 2022; bem como, a disponibilização do quantitativo de matrículas de crianças com DEFICIÊNCIA, especificamente, da escola [...], no ano de 2022.

Desde já, agradeço a atenção e conto com vossa colaboração.

Atenciosamente,

Késia Teófilo de Oliveira, Especialista.

Professora concursada do município de Aragarças/Goiás e aluna de Mestrado do PPGIELT/UEG (Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 - Bairro Jundiáí, Caixa Postal 459, Anápolis – GO, CEP: 75.110-390, Bloco II - 3º Andar).

Telefone para contato: +55 (66) 992042449

E-mail para contato: kesiateofilo@yahoo.com.br

APÊNDICE E – SOLICITAÇÃO DO REGIMENTO ESCOLAR, DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PESQUISADA E DADOS ESCOLARES.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPGIELT)

Prezada Diretora,

Sou aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Estou realizando uma pesquisa de dissertação, orientada pela Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, que busca desvelar as percepções de professoras de uma escola pública de ensino regular do município de Aragarças-GO sobre a inclusão dos estudantes em situação de deficiência.

Gostaria de solicitar, por meio deste e-mail, sua participação no trabalho de campo desta pesquisa por meio de disponibilização do Regimento Escolar, do Plano Político Pedagógico da escola pesquisada e dos seguintes dados referentes à escola: a quantidade de turmas por turno e a relação dos docentes lotados na escola, por turma.

Desde já, agradeço a atenção e conto com vossa colaboração.

Atenciosamente,

Késia Teófilo de Oliveira, Especialista.

Professora concursada do município de Aragarças/Goiás e aluna de Mestrado do PPGIELT/UEG (Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 - Bairro Jundiá, Caixa Postal 459, Anápolis – GO, CEP: 75.110-390, Bloco II - 3º Andar).

Telefone para contato: +55 (66) 992042449

E-mail para contato: kesiateofilo@yahoo.com.br