



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



MARLA DOS SANTOS STADLER

**A INCLUSÃO ESCOLAR E O OLHAR DOCENTE: desafios e mudanças de
paradigmas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**

PONTA GROSSA

2026

MARLA DOS SANTOS STADLER

A INCLUSÃO ESCOLAR E O OLHAR DOCENTE: desafios e mudanças de paradigmas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Dissertação apresentada como avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof. Orientador: Dr. Everson Manjinski.

PONTA GROSSA

2026

S777 Stadler, Marla dos Santos
A inclusão escolar e o olhar docente: desafios e mudanças de paradigmas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva / Marla dos Santos Stadler. Ponta Grossa, 2026.
154 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino regular - Inclusão. 3. Formação docente. 4. Inclusão escolar. 5. Práticas inclusivas na educação. I. Manjinski, Everson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9046



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

MARLA DOS SANTOS STADLER

A INCLUSÃO ESCOLAR E O OLHAR DOCENTE: DESAFIOS E MUDANÇAS DE PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **EVERSON MANJINSKI**
Data: 23/04/2026 19:40:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **VERA LUCIA MARTINIAK**
Data: 28/04/2026 14:07:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Martiniak
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **SHEILA FABIANA DE QUADROS**
Data: 24/04/2026 09:43:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Sheila Fabiana de Quadros
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

PONTA GROSSA
17 de abril de 2026

Dedico este trabalho primeiramente a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade concedida em compartilhar novos saberes. E à minha família, pelo apoio, incentivo e compreensão de sempre.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por dar-me inteligência, sabedoria, força e coragem para conquistar mais esta vitória em minha vida. Este Deus que, acima de tudo, é Pai e que em todos os momentos da minha vida se fez presente, pois se consegui caminhar até aqui, foi por seu amor, sua misericórdia e sua presença constante no meu dia-a-dia. Eu quero agradecer com todo o meu ser.

À minha amada família, meu filho João Miguel, meu esposo, irmãos e principalmente aos meus pais, que com suas sábias palavras e exemplos, plantaram em mim sementes de determinação, de coragem, de fé. Por serem pacientes e compreensivos nos momentos em que precisava me ausentar para estudar e realizar este trabalho, cuidando do meu filho para que eu pudesse participar das aulas e realizar todos os trabalhos. Enfim, agradeço por estarem sempre ao meu lado a cada instante da vida, vocês são minha base, minha fortaleza!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Everson Manjinski, que com seu imenso conhecimento e experiência acreditou em mim, me escolhendo como sua orientanda e orientou-me com dedicação e compreensão, meus sinceros agradecimentos.

Às professoras membros da banca Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Martiniak, Prof^a. Dr^a. Sheila Fabiana de Quadros, e Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia da Silva Oliveira pelas relevantes contribuições e pela disponibilidade em colaborar com esse estudo compartilhando seus conhecimentos e suas experiências.

A todos os meus alunos, que me inspiram a lutar sempre por uma escola inclusiva, acolhedora e humanizada.

Aos meus colegas de trabalho, colegas e professores de Mestrado da turma 4 do PROFEI, enfim, a todos aqueles que contribuíram diretamente ou indiretamente na realização deste trabalho, meus sentimentos de gratidão e o meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a ocorrência da inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular e a perspectiva dos docentes sobre a inclusão, sua formação e preparo no que se refere a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em uma instituição pública municipal de Ponta Grossa/Pr. Os objetivos específicos foram: conhecer os aspectos históricos e políticos que nortearam a Educação Especial até o período da inclusão; refletir sobre as concepções e características historicamente e socialmente construídas em relação à pessoa com necessidades especiais; analisar a perspectiva dos docentes sobre a inclusão e as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE. O estudo foi realizado em uma escola municipal que abrange da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Todos os professores e gestores da instituição foram convidados a contribuir com esta pesquisa. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, de natureza teórica, documental e bibliográfica. Os instrumentos de coleta de dados foram através de questionários eletrônicos disponibilizados aos participantes através de link de acesso pelo aplicativo whatsapp, contendo vinte e uma (21) questões o questionário A destinado aos docentes, sendo destas, doze (12) questões fechadas e nove (9) questões abertas. Quanto ao questionário B destinado aos docentes na função de gestores contendo dezenove (19) questões, destas nove (9) questões fechadas e dez (10) questões abertas, e levantamento bibliográfico de dissertações, teses, artigos e documentos de políticas públicas internacionais, nacionais e municipais. Os principais autores que nortearam esta pesquisa foram: Bernardelli (2021), Freitas (2010), Gonçalves (2022), Heredero (2010), Mantoan (2003) Silva (2022), entre outros. Com este estudo pôde-se analisar como a escola e seus docentes concebem e efetivam a inclusão, assegurando condições de acessibilidade aos recursos pedagógicos, meios de locomoção, comunicação e inclusão escolar. Nesta perspectiva, foi desenvolvido um recurso educacional no formato de E-book, para servir como guia de orientação para os docentes e gestores que atuam na escola regular com alunos público alvo da educação especial (PAEE). Sendo assim, percebe-se a importância de serem ofertados periodicamente, cursos de formação continuada voltados ao trabalho inclusivo e propiciar momentos de reflexão com troca de experiências que possam colaborar para uma maior compreensão, por parte dos docentes e equipe gestora, em relação ao seu papel inclusivo na escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva, ensino regular, formação docente, inclusão, práticas inclusivas.

ABSTRACT

This research its general objective is to analyze the occurrence of the inclusion of children with specific needs in regular education and the perspective of teachers on inclusion, their training and preparation with regard to special education from the perspective of inclusive education in a municipal public institution of Ponta Grossa/PR. The specific objectives were: to know the historical and political aspects that guided Special Education until the period of inclusion; reflect on the conceptions and characteristics historically and socially constructed in relation to people with special needs; to analyze the perspective of teachers on inclusion and the barriers found in the teaching and learning process of PAEE students. The study was carried out in a municipal school that covers from Early Childhood Education to Elementary School. All teachers and managers of the institution were invited to contribute to this research. The present study is characterized as an exploratory research, with a qualitative approach, of a theoretical, documentary and bibliographic nature. The data collection instruments were through electronic questionnaires made available to the participants through an access link through the whatsapp application, containing twenty-one (21) questions to questionnaire A for teachers, of which twelve (12) were closed questions and nine (9) were open questions. As for questionnaire B intended for teachers in the role of managers, containing nineteen (19) questions, of which nine (9) closed questions and ten (10) open questions, and a bibliographic survey of dissertations, theses, articles and documents of international, national and municipal public policies. The main authors who guided this research were: Bernardelli (2021), Freitas (2010), Gonçalves (2022), Heredero (2010), Mantoan (2003) Silva (2022), among others. With this study, it was possible to analyze how the school and its teachers conceive and implement inclusion, ensuring conditions of accessibility to pedagogical resources, means of locomotion, communication and school inclusion. In this perspective, an educational resource was developed in the format of an E-book, to serve as an orientation guide for teachers and managers who work in regular schools with students who are the target audience of special education (PAEE). Thus, it is important to periodically offer continuing education courses aimed at inclusive work and to provide moments of reflection with the exchange of experiences that can contribute to a greater understanding, on the part of teachers and management team, in relation to their inclusive role in the school.

Keywords: Inclusive education, regular education, teacher training, inclusion, inclusive practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo (1973 - 2013)	26
Figura 2 – Mapa conceitual: Educação Especial e Educação Inclusiva.....	37
Figura 3 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 _ Faixa etária dos sujeitos da pesquisa _ docentes.....	61
Gráfico 2 _ Formação em nível médio _ docentes.....	62
Gráfico 3 _ Formação Acadêmica em Nível de Pós-Graduação _ docentes.....	64
Gráfico 4 _ Títulos de formação acadêmica em nível de pós-graduação _ docentes.....	65
Gráfico 5 _ Formação acadêmica/profissional recebida na área de Educação Especial _ docentes.....	66
Gráfico 6 _ Tempo de experiência profissional na educação _ docentes	67
Gráfico 7 _ Área de atuação profissional na instituição pesquisada _ docentes.....	68
Gráfico 8 _ Índice de alunos PAEE presentes nas turmas.....	73
Gráfico 9 _ Índice de existência de profissionais de apoio escolar ou auxiliar de inclusão nas turmas dessa instituição.....	74
Gráfico 10 _ Índice da existência de suporte para a realização de um trabalho inclusivo.....	76
Gráfico 11 _ Índice de preparo dos docentes no trabalho com alunos PAEE	77
Gráfico 12 _ Frequência de participação dos docentes em formações oferecidas pela SME.....	89
Gráfico 13 _ Faixa etária dos sujeitos da pesquisa _ Equipe Gestora.....	96
Gráfico 14 _ Formação em nível médio dos docentes da equipe gestora.....	96
Gráfico 15 – Formação em nível de Pós-Graduação dos docentes da equipe gestora.....	97
Gráfico 16 – Formação na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva dos docentes da equipe gestora.....	98
Gráfico 17 – Tempo de experiência profissional na educação _ Equipe Gestora.....	99
Gráfico 18 – Atuação profissional na equipe gestora.....	100
Gráfico 19 – Índice de participação em palestras/formações da equipe gestora sobre educação especial na perspectiva inclusiva oferecidas pela SME.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 _ Títulos de formação acadêmica em nível de graduação.....	63
Quadro 2 _ Percepção dos docentes em relação a inclusão.....	69
Quadro 3 _ Percepção dos docentes em relação as vantagens e desvantagens da inclusão.....	72
Quadro 4 _ Diagnósticos apresentados em estudantes PAEE.....	73
Quadro 5 _ Orientações e suporte oferecidos no trabalho inclusivo.....	76
Quadro 6 _ Desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com alunos PAEE na escola.....	79
Quadro 7 _ Principais fontes de conhecimento e apoio para inclusão relatadas docentes no trabalho com alunos PAEE na escola.....	81
Quadro 8 _ Principais recursos disponíveis na escola para inclusão.....	82
Quadro 9 _ Atividades e/ou estratégias elaboradas pelos docentes para os alunos PAEE.....	83
Quadro 10 _ Formação/curso indicado pelos docentes como eficiente na área de inclusão.....	85
Quadro 11 _ Fatores facilitadores apontados pelos docentes para a realização de práticas inclusivas.....	86
Quadro 12: Possibilidades ou fragilidades a respeito do tema inclusão destacadas pelos docentes.....	91
Quadro 13: Vantagens e desvantagens da inclusão destacadas pelos docentes da equipe gestora.....	102

LISTA DE SIGLAS

AACD _ Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE _ Atendimento Educacional Especializado
AH/SD _ Altas Habilidades / Superdotação
APAE _ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVDs _ Atividades de Vida Diária.
BNCC _ Base Nacional Comum Curricular
CENESP _ Centro Nacional de Educação Especial
CNE _ Conselho Nacional de Educação
CNS _ Conselho Nacional de Saúde
DF _ Deficiência Física
DI _ Deficiência Intelectual
DNEEEB _ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DUA _ Desenho Universal para Aprendizagem.
DV _ Deficiência Visual
INES _ Instituição Nacional de Educação de Surdos
LBI _ Lei Brasileira de Inclusão
LDB _ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS _ Língua Brasileira de Sinais
MEC _ Ministério da Educação
NEE _ Necessidades Educacionais Especiais
OMS _ Organização Mundial da Saúde
ONU _ Organização das Nações Unidas
PAEE _ Público Alvo da Educação Especial
PNEE _ Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI _ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEESP _ Secretaria de Educação Especial
SME/PG _ Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa
SRM _ Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH _ Transtorno do déficit de atenção com Hiperatividade
TDICS _ Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

TEA _ Transtorno do Espectro Autista

TOD _ Transtorno Opositivo Desafiador

UEPG _ Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO _ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS QUE NORTEARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATÉ O PERÍODO DA INCLUSÃO.....	19
3 A INCLUSÃO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	27
3.1 LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....	28
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	36
3.2.1 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): uma abordagem inclusiva.....	46
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
4.2 CAMPO DA PESQUISA.....	51
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	52
4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	53
4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	55
5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	59
5.1 PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO E AS BARREIRAS ENCONTRADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS PAEE.....	59
5.1.1 Perspectiva Docente.....	60
5.1.2 Perspectiva Docente Sob o Olhar da Gestão.....	94
5.2 RECURSO EDUCACIONAL.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	129
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A (DOCENTES).....	131
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO B (EQUIPE GESTORA)	140

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UEPG.....	148
ANEXO B – ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA INSTITUIÇÃO.....	153
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	154

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da observação da realidade vivenciada em sala de aula, em uma escola pública municipal de Ponta Grossa, na qual esta pesquisadora atua como professora regente de classe, ou professora referência da turma, em uma sala regular de ensino, fase de alfabetização, em que há alunos público-alvo da educação especial (PAEE).

A escola é uma das principais instituições com funções que promovem a educação, por isso é importante investigar como a criança com necessidades específicas está sendo inserida no âmbito escolar de modo que receba o atendimento adequado que auxilie em seu processo de ensino e aprendizagem? Outro aspecto importante a ser refletido é sobre a perspectiva do professor sobre a inclusão e qual seu preparo e formação, para receber e realizar um trabalho com práticas inclusivas com seus alunos PAEE?

A falta de orientação por parte da escola ou equipe gestora muitas vezes deixa o professor inseguro ao trabalhar com crianças com necessidades específicas. Quando o professor e a escola não estão preparados para receber e atender as necessidades desses alunos, a inclusão não acontece como deveria, com qualidade e responsabilidade, de modo que o aluno receba o atendimento adequado e o processo de ensino se efetive como deve ser perante as leis e políticas educacionais.

Diante disso, ao perceber as dificuldades enfrentadas por esta pesquisadora enquanto docente em sala de aula e dos demais colegas de trabalho no que se refere a prática pedagógica e atendimento dos estudantes da educação especial na sala regular de ensino, e, por acreditar na necessidade de uma prática mais efetiva, bem como, da importância do acesso ao conhecimento científico, surge a necessidade desta pesquisa.

A parceria entre família e escola fornecerá condições adequadas para que o ensino-aprendizagem e a inclusão se realizem com sucesso. É necessário ter em mente que a inclusão é uma realidade que, para ser vivida adequadamente, torna-se necessário o comprometimento, a mudança de velhos paradigmas, além de adaptações curriculares, estruturais e principalmente mudanças atitudinais.

Nesta perspectiva, este estudo apresentou como objetivo geral analisar a ocorrência da inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular e

a perspectiva dos docentes sobre a inclusão, sua formação e preparo no que se refere a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em uma instituição pública municipal de Ponta Grossa/Pr. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: 1) conhecer os aspectos históricos e políticos que nortearam a Educação Especial até o período da inclusão; 2) refletir sobre as concepções e características historicamente e socialmente construídas em relação à pessoa com necessidades especiais; 3) analisar a perspectiva docente sobre a inclusão e as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE; 4) desenvolver um recurso educacional no formato de E-book, para servir como guia de orientação para os docentes e gestores que atuam na escola regular com alunos público alvo da educação especial.

Os docentes e gestores precisam buscar novos saberes, a fim de conhecer para poder repensar suas práticas, buscando novas habilidades e metodologias, pois o seu papel neste contexto educacional é o de acolher, dando subsídios para que o educando desenvolva sua autonomia, responsabilidade e conhecimento.

Esta pesquisa caracterizou-se como exploratória, de abordagem qualitativa, de natureza teórica, documental e bibliográfica. Para isso foi feito o levantamento bibliográfico de dissertações, teses, artigos e documentos de políticas públicas internacionais, nacionais e municipais, abordando assuntos relevantes sobre o tema inclusão, tendo como embasamento principal as leis que regem o país, a educação, e principalmente a modalidade de Educação Especial.

Nessa direção, visou-se compreender as bases teóricas e legais que fundamentam a educação inclusiva. Aliado à pesquisa de campo através de aplicação do questionário, como instrumento de coleta de dados. O estudo foi realizado em uma escola municipal de ensino regular, na qual esta pesquisadora atua como professora referência (regente de classe), que abrange desde a Educação Infantil de 4 e 5 anos ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano das séries iniciais, por meio do questionário eletrônico, no qual os docentes e a equipe gestora foram questionados quanto ao trabalho, formação e preparo referente e inclusão escolar.

Como pesquisadora e professora que vivencia a inclusão escolar e percebe a necessidade de abordar este tema, surgiu a necessidade de buscar conhecer melhor como ocorre a inclusão escolar e as práticas docentes enquanto práticas inclusivas, com a finalidade de aprofundar estudos sobre a realidade, aprimorar conhecimentos adquiridos enquanto docente e refletir sobre as próprias práticas e sobre outras

práticas que beneficiem os estudantes público-alvo da educação especial, garantindo seu direito a inclusão e educação de qualidade. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Sendo assim, esta pesquisa traz reflexões sobre como a escola e seus docentes concebem e efetivam a inclusão, assegurando condições de acessibilidade aos recursos pedagógicos, meios de locomoção, comunicação e inclusão escolar. Buscando apresentar sugestões, procedimentos, cuidados e adaptações para o atendimento e inclusão de alunos público-alvo da educação especial sob a perspectiva inclusiva, necessárias para a mudança de paradigmas na sociedade e no ambiente escolar.

Em uma breve análise a respeito da educação especial no município de Ponta Grossa/PR, percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação (SME) somente iniciou o seu trabalho sobre este tema a partir de 2005, escolhendo não elaborar sua própria política municipal de educação especial, mas acolher as propostas do Governo Federal, para então na sequência abordar no plano municipal 2015/2025, a educação especial, criando o DECRETO Nº 22.110/2023 que dispõe sobre a criação do Centro Integrado de Atendimento à Criança da Educação Especial Inclusiva SUPERAÇÃO da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa (CIAC SUPERAÇÃO).

Durante esta pesquisa houve a necessidade de realizar um comparativo entre a educação especial e educação inclusiva. Sendo a educação especial uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, possibilitando o atendimento educacional especializado, através da disponibilidade de recursos e de serviços, orientando, alunos e professores, quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.16).

Quanto a educação inclusiva, implica em rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar, valorizando a contribuição ativa de cada aluno na construção de um conhecimento construído e partilhado, para atingir a qualidade

acadêmica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p. 2). A educação inclusiva é um processo do qual amplia-se a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

Nesse sentido, a inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, segundo Mantoan (2003, p. 16): “Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. Sendo assim, é necessário compreender que a verdadeira inclusão escolar demanda o afetivo atendimento de todos, sem distinção, para a extinção da segregação escolar.

Em uma escola inclusiva, as práticas pedagógicas precisam romper com os paradigmas de práticas tradicionais e segregadoras, com a finalidade de assumir um novo paradigma, de abordagem diversificada, flexível e colaborativa. “A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração)” (Pacheco, 2007, p. 15).

O referencial teórico pauta-se em autores que abordam o contexto histórico e a formulação das políticas públicas que nortearam a educação especial e educação inclusiva como: Bernardelli (2021), Freitas (2010), Gonçalves (2022), Heredero (2010), Mantoan (2003), Silva (2022), entre outros pertinentes ao tema.

A organização desta pesquisa contempla cinco capítulos e o recurso educacional. No primeiro capítulo faz-se a introdução da pesquisa, no segundo capítulo aborda-se os aspectos históricos e políticos que nortearam a Educação Especial até o período da inclusão, enfatizando a dimensão da sua implementação em vários momentos históricos e políticos do Brasil.

O terceiro capítulo discorre sobre a inclusão, concepções e características, trazendo também uma reflexão sobre a educação especial e educação inclusiva.

No quarto capítulo descreve-se os procedimentos metodológicos adotados desde a coleta de dados até a análise dos dados e tratamento dos resultados obtidos, os quais trazem as contribuições de estudiosos como Bogdan e Biklen (1994), Gil

(2002). Neste capítulo descreve-se o instrumento de coleta de dados utilizado, sendo o questionário, os sujeitos da pesquisa (docentes e gestores) e o método utilizado no processo de análise de dados que foi a análise de conteúdo de Bardin (2011) o qual orienta que os temas repetidos com frequência sejam recortados “[...] do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p. 100).

O quinto capítulo destina-se à análise dos dados coletados na pesquisa, mediante a perspectiva docente sobre a inclusão e as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE. Ainda, traz uma descrição do recurso educacional proposto no formato de e-book, a partir das reflexões desse estudo, bem como dos dados coletados na pesquisa de campo, como guia de orientação para os docentes e gestores que atuam na escola comum com alunos público-alvo da educação especial.

Por fim as considerações finais acerca desta pesquisa, enfatizando os resultados obtidos e a relevância deste estudo para uma prática docente inclusiva.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS QUE NORTEARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATÉ O PERÍODO DA INCLUSÃO

A Educação Especial em sua trajetória histórica passou por várias fases, adquirindo muitos conceitos e princípios, caminhando na atualidade para o contexto de educação inclusiva, superando as antigas concepções no que se refere aos indivíduos com deficiência.

Para compreender melhor esse mundo de mitos e preconceitos que a sociedade gerou em relação à deficiência, torna-se necessário inserir os primórdios da Educação Especial, em seu contexto histórico, que foi marcado por períodos caracterizados pela ignorância e rejeição aos indivíduos com deficiência. Perceber como foi possibilitado a esses indivíduos, em determinados momentos, o atendimento ou assistência as suas necessidades básicas da vida como educação, trabalho, saúde, até os dias de hoje nos quais tem os direitos e deveres como todo e qualquer cidadão.

Desde a antiguidade, a sociedade demonstrou haver dificuldades em lidar com as diferenças entre as pessoas e principalmente no que diz respeito a forma de aceitar essas diferenças e/ou deficiências.

Nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades em crianças. Essa fase ficou conhecida como **período do extermínio**. Acreditava-se que as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram “filhos do demônio”, “castigos de Deus”.

Os nobres, nos tempos da Roma antiga, tinham permissão para sacrificar crianças que nasciam com deficiência. Em Esparta, também era de costume lançar as pessoas que apresentassem qualquer deficiência ao mar ou em precipícios. Fonseca (2000) destaca:

Na Antiguidade remota e, entre os povos primitivos, o tratamento destinado aos portadores de deficiência assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e, outros, os protegiam e sustentavam para buscar a simpatia dos deuses, ou como gratidão pelos esforços dos que se mutilavam na guerra. (Fonseca, 2000, p. 482).

Durante a Idade Média e Igreja condenou esta prática de extermínio, porém dissipava a ideia de atribuir as causas sobrenaturais às anomalias de que padeciam

essas pessoas, considerando-as possuídas por espíritos malignos e submetendo-as as práticas de exorcismo.

Com a ideia de que todos são filhos de Deus, o cristianismo mudou essa mentalidade, pois divulgou o pensamento de que matar é proibido conforme as leis de Deus, portanto, um pecado imperdoável. Essa forma de preconceito que fazia com que as crianças com deficiência não tivessem direito a vida fica claramente expressa nos preceitos de Sêneca (filósofo e poeta romano nascido antes de Cristo):

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las." (SEESP, 1997. p. 14)

As palavras deste filósofo e poeta romano permitem uma reflexão referente a forma de pensamento na sociedade antiga, que de certo modo, persistiu na sociedade por muito tempo, pois não “asfixiam os recém-nascidos mal construídos”, mas geravam atitudes de uma humanidade que excluía seus semelhantes, não eliminando literalmente tais crianças, mas excluindo-as do seu convívio e condenando-as a viverem de forma como se não existissem, para que não “corrompessem” a sociedade.

Na Idade Média, o clero e congregações religiosas passaram a acolher caridosamente nas igrejas as pessoas com deficiência, retirando-as da sociedade com o intuito de cuidar delas. Assim, os indivíduos com deficiência foram reconhecidos como seres que possuem alma, passando a condição de filhos de Deus.

O Cristianismo pregava aos seus fiéis os valores éticos e o amor ao próximo, aos irmãos, porque todos são filhos de Deus, todos devem ser amados. Acreditando-se nessa doutrina, de forma caridosa, caritativa, e assistencialista ficou conhecido o **período de segregação**. Sendo assim, as pessoas com deficiência eram acolhidas em instituições religiosas, e eram vistas como pessoas incapazes, doentes e inválidas. Nessa época oferecia-se a vaga, porém em classe separada, paralela à educação, e a maioria em instituição privada.

Na Bíblia, algumas passagens relatam como eram tratadas as pessoas que apresentavam alguma deficiência, limitação funcional, ou necessidades especiais como nas passagens do cego, do manco, do paraplégico, do epilético, do surdo-mudo e até do leproso. Normalmente eles eram pessoas rejeitadas pela comunidade, e vistos

como portadores de doenças transmissíveis, pois deveriam ser separados da sociedade sã, para que não adquirissem a mesma doença ou que não fossem amaldiçoados pelos deuses, conforme era o pensamento daquele tempo.

Pessoas com deficiência mental geralmente eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões e outras instituições, fazendo com que o frade Pedro Ponce de Leon, por exemplo, tomasse a iniciativa de iniciar o ensino para surdos. A partir de então outras pessoas passaram a ter interesse pelo assunto e começaram a se preocupar com a educação de pessoas com necessidades especiais (Lima, 2010).

Ao passar dos anos foram criados lugares especialmente para acolher indivíduos com deficiência, buscando retirá-los da sociedade, acentuando uma fase de exclusão social e de cunho assistencialista. Neste período as pessoas com qualquer tipo de deficiência eram colocadas juntamente com outras que apresentavam doenças mentais, ou psíquicas de qualquer categoria, em hospitais psiquiátricos criados naquela época. As pessoas com deficiência e pessoas com problemas psíquicos eram internadas e permaneciam todas no mesmo ambiente, por isso, por muito tempo os indivíduos com qualquer deficiência eram concebidos pela comunidade como “loucos”.

No século XVI, médicos e pedagogos acreditavam na possibilidade da educação para pessoas consideradas ineducáveis, porém, neste período o cuidado, que era assistencial, acontecia somente em manicômios e asilos (Bueno, 1993).

O surgimento da Educação Especial teve grande importância no final do século XVIII, época em que o “portador de necessidades especiais” (termo utilizado na época) era discriminado e rejeitado pela sociedade.

Apesar dos avanços e conhecimentos da medicina, a institucionalização das pessoas com deficiência em conventos, asilos, hospitais psiquiátricos permaneceu por muitos anos. Os mitos e preconceitos continuaram e a ideia de que o indivíduo com deficiência era um fardo para a sociedade, impossibilitou o acesso desses às escolas, fazendo com que as famílias dessas crianças e jovens com deficiência buscassem meios para dar outros rumos a essa situação. Neste contexto surgem as escolas especiais por iniciativa dos pais e amigos de pessoas com deficiência, tendo como finalidade o acesso à educação em escolas comuns de ensino regular.

Aproximadamente entre as décadas de 1960 e 1970, a segregação foi contestada e então surge a fase denominada de **período de integração**. Este período apresentou, primeiramente na Dinamarca, alguns princípios que foram e continuam

sendo primordiais na elaboração de programas e práticas educacionais para pessoas com necessidades educacionais especiais denominados de *Princípios Norteadores da Educação Especial: Normalização, Individualização e Integração*.

No *princípio da Normalização* as pessoas com deficiência conquistam o reconhecimento e o direito de serem diferentes e terem suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas. Duas ideias são apresentadas neste princípio, primeiramente a de condição de vida, que proporcione meios e as mesmas oportunidades educacionais, sociais e profissionais para todos. A forma de vida, que possibilite os resultados, ou seja, aceitação da maneira de viver da pessoa com deficiência com os mesmos direitos e deveres.

Quanto ao *princípio da Individualização* é caracterizado por respeitar o ritmo e as características pessoais de cada pessoa, priorizando o atendimento educacional adequado às necessidades de cada uma.

Já o *princípio de integração* preconiza o direito de viver e conviver em comunidade, sendo útil e exercendo tarefas comuns junto aos demais membros da sociedade tendo respeitada sua individualidade e diferença. Este princípio justifica-se pelos valores democráticos da Igualdade (direitos e deveres iguais), Participação ativa (indispensável para a integração social) e por fim o Respeito (direitos e deveres socialmente construídos).

O desenvolvimento científico permitiu dispor de métodos de avaliação que auxiliaram no tratamento médico, psicológico e educacional. Alguns defensores de uma pedagogia nova como Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932), trabalhavam em educação especial e logo sentiram a necessidade de criar uma pedagogia terapêutica. Nesta época multiplicaram-se as escolas especiais para atendimento aos cegos, surdos, pessoas com deficiência intelectual (DI) e deficiência física (DF), etc. Esses centros especiais eram separados dos regulares, e tinham programas próprios, técnicas especializadas, com um subsistema que diferenciava a educação especial dentro do sistema educacional geral.

Em relação as pessoas com deficiência intelectual, pensamentos médico-pedagógicos deram origem a educação especial por meio de iniciativas precursoras como Maria Montessori, Sociedades Pestalozzi, Froebel e outras.

Os tratamentos em hospitais psiquiátricos aconteceram no período Imperial, mais precisamente na Bahia, em 1874. Neste período, surdos e cegos eram isolados do convívio social, mesmo não necessitando de tal isolamento.

A necessidade de criar um ambiente onde as habilidades de cada uma dessas pessoas com necessidades especiais pudessem ser desenvolvidas adequadamente levou ao surgimento de vários centros especializados.

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atualmente Instituição Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-mudos em 1857 (atualmente Instituição Nacional de Educação de Surdos – INES), na cidade do Rio de Janeiro, foi um marco para a educação especial no Brasil. Embora semelhantes aos institutos parisienses, que desenvolviam oficinas de trabalho, os institutos brasileiros se diferenciavam por seu caráter assistencialista. Entretanto, tais institutos sofreram um processo de deterioração devido a diversos conflitos de ordem social, política e econômica (Bueno, 1993).

Durante o período de integração foram criadas as classes especiais. As crianças com deficiência frequentavam a escola de ensino regular, mas ficavam em salas especiais, ou classes especiais. Essas crianças estudavam, lanchavam e brincavam separadamente das demais crianças da escola. Durante este período, no Brasil, cresceram as oficinas em que as pessoas com deficiência, especialmente as com deficiência mental (termo utilizado na época), com o objetivo de prepara-las para o mercado de trabalho e sua posterior integração na sociedade. Fase em que a educação era pensada com base na teoria do capital humano visando a diminuição dos gastos do Estado.

Esse movimento de integração se expandiu e chegou ao Brasil por volta da década de 1980. Nesse período a educação oferecida a essas crianças caracterizou-se em duas formas de atendimento: as classes especiais e as escolas especiais. Os alunos eram encaminhados para as classes especiais o que reforçou o fracasso escolar conforme Ferreira (1992) define como “deficiência da escola”.

Nessa época a classificação dos alunos acontecia conforme o Quociente de Inteligência (QI). A proposta curricular para os deficientes mentais educáveis (termo da época) baseava-se na idade mental x idade cronológica, sendo assim, a aprendizagem deveria ser adaptada à capacidade cognitiva do aluno, medida pela sua idade mental em comparação com sua idade cronológica, por exemplo: um aluno com 10 anos de idade cronológica, tendo sua idade mental equivalente à de uma criança de 7 ou 8 anos, o currículo e as estratégias de ensino deveriam ser direcionados para essa realidade.

Os alunos menos prejudicados, ou seja, aqueles que apresentavam um grau menor de deficiência eram destinados ao atendimento em classes especiais, e os alunos que apresentavam maior grau de deficiência, ou casos de maior gravidade, eram atendidos em escolas especiais.

Somente após a Proclamação da República em 1889 a educação especial evoluiu lentamente. Os casos mais graves de deficiências eram atendidos e os mais leves eram desconsiderados, mostrando falhas na educação especial ainda neste período.

A instauração do federalismo aumentou a responsabilidade política educacional, e na área médica aumentou o interesse pela educação para pessoas com deficiência. Começa, assim, o trabalho com a higiene mental e a saúde pública, originando a inspeção médica escolar.

Em 1911 foi criada a inspeção médica escolar, visto que a pessoa com DI refletia uma preocupação com a higiene. Este processo originou as classes especiais nas escolas e demandou a especialização de profissionais para trabalhar nessa área educacional (Bueno, 1993).

Segundo Bueno (1993) as entidades para atendimento de deficientes tiveram um aumento numérico significativo nas décadas de 1930 e 1940. Em 1948 acontece um movimento internacional, em que o Brasil é signatário, chamado Declaração Universal dos Direitos Humanos, que teve grande importância nos direitos e garantias coletivas e individuais do cidadão no Brasil e no mundo, e que mais tarde, serviria como base para a elaboração da Constituição Federal de 1988 (Facion, 2009).

No período de 1950 a 1959 ocorreu um aumento no número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com DI. Alguns desses estabelecimentos eram públicos e em escolas regulares. As instituições especializadas e as secretarias de educação receberam assistência técnica-financeira do Ministério de Educação em 1958, aumentando assim o atendimento às classes mais populares e a implantação de classes especiais para casos leves de deficiência intelectual.

A institucionalização da educação especial aconteceu oficialmente com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, junto ao Ministério da Educação (MEC), durante o período da ditadura militar. Depois foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SESPE). No final desta década começam a ser implantados cursos de formação profissional na área de educação

especial. A lei 5.692/71 torna obrigatório nos cursos de pedagogia a formação em educação especial. Em 1985 o Governo Federal cria um comitê de fiscalização, planejamento, de traços políticos e de ações conjuntas em favor das pessoas com deficiência. Um ano depois, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Com a Constituição Federal de 1988 o Estado assumiu a educação de pessoas com deficiência. Em 1990 o SESPE é fechado durante o governo Collor e extinta em 2011.

Pode-se perceber que nessa fase da educação especial esse movimento de integração era unilateral, pois demonstrava pouco interesse em exigir da sociedade mudanças atitudinais, de práticas educacionais, sociais e arquitetônicas. Antes de frequentar a educação comum, ou ensino regular, o aluno com necessidades especiais deveria alcançar um nível educacional pré-estabelecido, com isso as classes especiais que pertenciam as escolas de ensino regular acabaram tornando-se depósitos de alunos com deficiência.

Por esse motivo espaços que deveriam ser vistos como ambientes de atendimento que oferecem oportunidades educacionais especiais, transformaram-se em espaços de discriminação social e educacional.

No Paraná, o processo de desenvolvimento da educação especial possui estreita relação com os fatos históricos que marcaram a trajetória e evolução dessa, no contexto educacional brasileiro que, por sua vez, foi influenciado por tendências pedagógicas internacionais. A primeira instituição especializada para o atendimento as pessoas com deficiência visual foi o Instituto Paranaense de Cegos, e no decorrer dos anos inúmeras outras instituições surgiram, visando o atendimento de diferentes áreas da deficiência.

Em todo o Brasil ainda existem escolas especiais e no momento a questão é lutar pela inclusão e integração das pessoas com necessidades especiais, não somente no campo educacional, mas também social, incluindo o apoio e a orientação familiar, profissional e realização pessoal de um modo geral.

No decorrer do século XX foram registrados vários avanços significativos, que no início do século XXI demonstraram os principais passos para uma nova fase da educação especial, conhecida por **inclusão**. Fase essa caracterizada pelo direito de ser diferente, de viver e conviver em sociedade.

Figura 1 – Linha do Tempo (1973-2013)



FONTE: Elaborado pela autora Stadler (2024)

A educação especial teve uma trajetória significativa com algumas conquistas em termos de leis no Brasil, recebendo influências externas. Conforme análise de Pavezi e Mainardes (2018), os documentos internacionais influenciaram muito na elaboração das políticas públicas educacionais nacionais, sendo uma desconstrução textual, contribuindo para uma recontextualização do discurso.

A análise dessas políticas visa questionar os efeitos delas sobre a sociedade e expor os processos ideológicos implícitos à produção do texto elaborado. Por isso é de suma importância observar as contribuições de teorias que fundamentam os processos que levaram a recontextualização do discurso.

3 A INCLUSÃO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

A inclusão destina-se a todos os ambientes, sejam eles sociais, profissionais, religiosos e educacionais. No entanto a inclusão escolar deve ser entendida como um processo de mudança, de reforma e reestruturação das escolas, de modo a exigir e assumir uma postura de convivência e aprendizagem que beneficie a todos.

O indivíduo, enquanto pessoa e membro da sociedade, necessita de uma formação que possa, igualmente, ser posta para todos, na perspectiva de uma educação que se estenda ao longo de toda a sua vida, sob uma ótica global, integral, do ser humano.

Essa educação integral deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens que são consideradas fundamentais e que, no percurso da vida, servirão para cada indivíduo como base que os auxiliará na compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. São estas aprendizagens que na concepção de Jacques Delors é denominado de: “Quatro Pilares da Educação” que compreendem: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser.

O objetivo da inclusão escolar é garantir que todas as crianças participem de todas as oportunidades ofertadas pela escola, pois esta seria uma forma de impedir o isolamento e a segregação (Mittler, 2003).

A materialização prática da oferta da educação inclusiva consiste em promover ações que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema educacional, independente de suas peculiaridades e demandas individuais. O que implica desde a adaptação da estrutura e ambiente educacional até a utilização de metodologias e estratégias pedagógicas que atendam essas demandas respeitando a diversidade existente.

Sendo assim, a materialização prática da inclusão necessita do esforço de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do educando, visando garantir que todos possam ter acesso a uma educação de qualidade desenvolvendo suas potencialidades.

Um dos desafios de uma educação inclusiva está em encontrar uma forma de unir o desenvolvimento do currículo, a organização da escola e o desenvolvimento profissional do professor para o atendimento as necessidades desses alunos.

3.1 LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

A partir dos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, houve a busca por uma sociedade igualitária idealizada na Declaração mencionada.

No artigo 208 da Constituição Federal promulgada em 1988, assegura as pessoas com deficiência o direito ao ensino de qualidade, preferencialmente, na rede regular, em instituições públicas de ensino. Determina a criação de programas de prevenção, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas, buscando garantir a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Todavia, esse direito por vezes não se cumpre da forma que deveria acontecer, por diversos motivos.

A defesa em favor da inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais fica evidente após as propostas político-pedagógicas que resultaram de duas grandes conferências internacionais que são consideradas marcos da educação: 1º) a *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; 2º) a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida em 1994, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994), da qual sobreveio a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a Estrutura de Ação em Educação Especial.

Nessa perspectiva, a partir dessas duas declarações buscava-se combater as adversidades sociais e econômicas vivenciadas no mundo todo que impediam muitas pessoas da realização do direito básico à educação formal, junto a seus pares. Diante do exposto, entende-se que:

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990).

Em 1990, a responsabilidade na implementação da política nacional é assumida pela Secretaria Nacional de Educação Básica (Dota, 2007). Neste mesmo ano, a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, recomendava a

garantia de acesso à educação aos portadores de deficiências (termo utilizado na época), como parte do sistema educativo. (Facion, 2009).

A Espanha, juntamente com a UNESCO, realizou em 1994 a Assembleia Mundial, na cidade de Salamanca, onde representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais se reuniram para discutir o processo de inclusão escolar, originando a Declaração de Salamanca.

Uma modificação estrutural de toda a sociedade foi aconselhada pela declaração citada, a fim de oferecer escola para todos e reduzir as desigualdades. O documento delineou mais precisamente o projeto de escola inclusiva, dando um novo enfoque ao sistema educacional. No Brasil este documento influenciou o ordenamento jurídico, por meio de emendas que modificaram o texto constitucional e possibilitaram inclusões importantes na política educativa e que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNL 2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB 2001).

Segundo a Declaração de Salamanca, é fundamental que a rede pública de ensino regular preste atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo classes especiais e atendimento em escolas especiais públicas ou particulares, pois a exclusão nas escolas cria o desagrado e a discriminação social. Também é dever da escola modificar o seu funcionamento para incluir todos os alunos, pois estes possuem o direito à educação.

A Declaração destaca também medidas extremas em que o aluno não possui rendimento algum no ensino regular, e neste caso sugere-se que este aluno frequente escolas de educação especial, onde terá atendimento mais especializado e determinado à sua demanda.

Quanto as orientações e procedimentos em diferentes aspectos na área de Educação Especial, esta Declaração proclama: a) *O Direito da Criança*: no qual toda criança tem direito a educação e à ela deve ser oportunizada a possibilidade de atingir o nível adequado de aprendizagem; b) *Princípio Fundamental*: refere-se ao respeito as características e necessidades de aprendizagem que cada criança tem, por isso as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, religiosas ou outras; c) *Necessidades Educativas Especiais*: diz respeito aos sistemas educacionais que devem levar em consideração a diversidade das características e necessidades

presentes; d) *Escola Integradora*: é aquela cuja a criança com suas necessidades educacionais especiais tem acesso à escola regular, na qual é acolhida e acomodada com base numa pedagogia centrada na criança, buscando atender tais necessidades; e) *Pressupostos*: parte da ideia de que todas as diferenças são normais e assim buscando combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

A LDB 9.394/96 estabelece a preferência do ensino à portadores de necessidades educacionais especiais (termo utilizado na época) em escolas regulares, exigindo serviços de apoio especializado e assegurados currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos alunos. Também incita que os professores devem ser capacitados para trabalhar com esses alunos em classes regulares. Porém, só a legislação não gera mudanças. Pode-se observar, o que a lei determina, no capítulo específico sobre a Educação Especial:

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

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

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 2010, p.51)

A lei determina que as autoridades devem proporcionar o acesso das crianças com deficiência nas redes de ensino e garantir sua permanência, bem como qualidade de ensino. Também determina que somente em casos graves é que o aluno deverá ser encaminhado a uma escola específica conforme sua necessidade.

Para Ferreira (*apud* Facion, 2009) essa legislação ainda é falha por não definir quem é o educando, qual o local que deve ser realizada a sua escolarização e a relação entre a escola e o atendimento especializado. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), no artigo 5º, o educando é definido da seguinte forma:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
 I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
 II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
 III – altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Brasil, 2001)

Mediante as leis acima citadas, a inclusão está sendo cada vez mais exigida, acarretando o aumento do número de pessoas com necessidades especiais em escolas de ensino regular, que muitas vezes não estão preparadas para recebê-los e auxiliá-los.

Conforme analisa Freitas (2010), as escolas ainda estão despreparadas quanto: às instalações físicas, material didático pedagógico e, principalmente, à capacitação de professores, o que diminui a qualidade da inclusão. Destes obstáculos, o maior é o despreparo profissional, pois os professores não estão acostumados com alunos com necessidades especiais. Isso acontece porque os cursos que formam professores abordam pouco, ou nada, sobre a inclusão. Existe “[...] a carência de articulação de uma rede de serviços, fundamentais para a inclusão educacional, e para a qualidade de vida dos cidadãos [...]” (Paulon, Freitas e Pinho, 2005, p. 30).

O conceito “*necessidades educacionais especiais*”, na DNEEEB (Brasil, 2001, p. 33) refere-se a uma nova forma de ver a pessoa com deficiência, pois em vez de focar na deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e

condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar.

Em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. O professor não poderá encontrar maneiras de adaptar seu aluno a escola, mas deverá adaptar a escola ao seu alunado.

Para realizar a inclusão de forma que obtenha sucesso é necessário um trabalho interdisciplinar, e repensar a formação do professor, para que esta corresponda às demandas atuais (Freitas, 2010).

No processo de inclusão, após a fase de compreensão e adaptação, a família se torna importante para o desenvolvimento da criança, colaborando principalmente ao fornecer informações para os profissionais da escola, sobre as formas de comunicação utilizadas pela criança, além de outros hábitos que ela possa apresentar. Nesse processo a parceria entre escola e família é fundamental.

Quando a inclusão é proposta, torna-se importante respeitar as características, necessidades e/ou peculiaridades apresentadas. O mais importante é fazer com que os pais tenham um comportamento realista, evitando a ilusão de cura quanto a deficiência. Dessa maneira, quando a criança é incluída no ambiente escolar, sua família acaba sendo incluída também neste contexto.

Um dos maiores objetivos da Educação Especial e da Inclusão da criança no âmbito da escola regular, é diminuir as barreiras que impedem a criança de realizar atividades e participar na sociedade em que está situada (Serra, 2004).

A inclusão reformula os sistemas de ensino, para que a oferta seja de qualidade, e modifica os olhares a respeito da deficiência, quebrando velhos paradigmas. Então, pode-se dizer que por muito tempo a sociedade conviveu com indivíduos considerados “normais”, se afastando daqueles que não possuísem este padrão. E infelizmente, até os dias atuais, existe a discriminação por grande parte da sociedade, por não se identificarem com as pessoas que apresentam necessidades específicas. Daí a importância da convivência desde os primeiros anos na educação.

A escola deve comprometer-se com sua função essencial que é ensinar e educar, no sentido de fornecer uma educação complementar, além de sistematizar conteúdos específicos, buscar oferecer uma formação e qualificação do aluno para o

mundo de igualdade e diferenças que devem ser respeitadas para, enfim, fazer parte do universo da cidadania, onde todos são iguais em direitos e deveres.

Antigamente muitos consideravam que a palavra ‘deficiente’ tinha um significado muito forte, carregado de valores morais, contrapondo-se a ‘eficiente’. Essa ideia demonstrava que a pessoa com deficiência não era capaz, sendo assim, caracterizada como uma pessoa preguiçosa, incompetente e sem inteligência. A ênfase recai no que falta, na limitação, no ‘defeito’, gerando sentimentos de desprezo, indiferença, piedade ou pena. Conforme Rabello:

[...] Eles precisam, apenas, demonstrar que possuem a mesma capacidade para participar do desenvolvimento sócio-econômico cultural [...] Atualmente a situação não se apresenta dessa forma, principalmente no que diz respeito a legislação [...] Mas o que se observa é que existe uma contradição entre o discurso e a realidade vivida pelo deficiente. (Rabello, 1989, p. 40).

A concepção de deficiência no mundo mudou significativamente ao longo da história. Os conceitos apresentados sobre as pessoas com deficiências foram se modificando ao longo do tempo conforme as crenças, aos valores morais, religiosos e culturais. Passando de uma visão da pessoa incapaz e marginalizada para um paradigma social no qual enfatiza a inclusão e a participação na sociedade. As transformações que ocorreram em diferentes momentos históricos modificaram a concepção de homem e de sociedade.

Antigamente a sociedade, de um modo geral, estabelecia padrões de normalidades, considerava-se perfeita e com base nesta ‘perfeição’, media a competência dos indivíduos pela sua perfeição anatômica e aquele que não se enquadrasse nestes padrões de normalidade ou perfeição eram excluídos, impedidos de conviver em meio a sociedade. As pessoas com deficiência, naquela época, eram vistas como seres possuídos por espíritos malignos, por isso eram banidas do convívio social, e todo aquele que tivesse alguma relação ou contato com essas pessoas estariam tendo contato com um espírito do mau. Então o ‘deficiente’ era considerado como objeto de temor religioso.

Segundo Amaral (1995), a cegueira era aplicada como um castigo, ou punição, aos crimes dos quais os olhos faziam parte, como por exemplo: crimes cometidos contra a divindade e faltas graves às leis do matrimônio. A pessoa ao cometer esse tipo de crime recebia como pena, ou castigo, de acordo com os costumes e leis da época, a cegueira, na qual eram os olhos da pessoa punida eram perfurados.

Com a chegada do Cristianismo, como uma forte tendência religiosa, houveram modificações na situação das pessoas com deficiência, recebendo nova concepção, na qual todas as pessoas, sem exceção, passaram a ser consideradas como filhos de Deus, merecendo amor e respeito. Podemos observar na Bíblia, especificamente nos Evangelhos de Marcos (8, 22 - 26), Lucas (18, 35 - 43), e João (9, 1 - 41), onde o cego é dignificado, deixando de ser 'o pecador', ou seja, aquele que era punido ou castigado pelos pecados seus ou de seus pais. A cegueira deixa de ser vista como punição, como culpa, indignidade, transformando-se em uma forma de 'ganhar o céu', tanto para a pessoa cega quanto para aquele que dele tiver piedade (Amaral, 1995).

Com o passar dos anos um avanço ocorreu na história das pessoas com deficiência por volta dos séculos XVIII e XIX. Com o apoio da Coroa francesa Valentin Háüy, fundou em Paris o Instituto Real dos Jovens Cegos, sendo esta a primeira escola para a educação de pessoas cegas no mundo. Esta Instituição tinha o objetivo de educar e preparar profissionalmente as pessoas cegas, através de várias metodologias, como a escrita em relevo que foi elaborada por Valentin e Lesueur, que conseguia discernir pelo tato as várias moedas da época.

Nos anos seguintes, este lugar de atendimento as pessoas cegas, recebe o nome de Instituto para Cegos de Nascimento e passou a atender apenas cegos que apresentassem condições de trabalhar. A partir de então esse instituto foi renomeado, tornando-se o Instituto dos Trabalhadores Cegos, preparando-os para o mercado de trabalho.

Em menos de dez anos, essas instituições de atendimento, que a princípio tinham a proposta de sistematizar a educação de pessoas com deficiência, transformaram-se em escolas profissionais e/ou industriais, nas quais os 'alunos com deficiência' tinham moradia, alimentação e cuidados e em troca realizavam diversos trabalhos manuais, sendo assim, essas instituições obtinham mão-de-obra manual e barata.

Por volta do século XIX, um oficial do exército francês, Charles Barbier, criou um método que permitia mensagens secretas e cifradas impressas em papelão, uma forma de método fonético no qual os sons eram registrados e não as letras, utilizando-se de 12 pontos em relevo. Esse método de comunicação acabou sendo utilizado com as pessoas cegas, mas infelizmente, devido ao grande número de sinais usados, esse método tornou-se longo, o que dificultava a leitura e comunicação. Aos 12 anos de idade Louis Braille conheceu o método de Barbier, decidiu pesquisar e aprofundar-se

na grafia sonora, o que o levou a desenvolver um novo método de leitura tátil com apenas seis pontos, que é utilizado até hoje por pessoas cegas, conhecido como *Método Braille*.

No Brasil, o Instituto Benjamin Constant (conhecido anteriormente como Imperial Instituto dos Meninos Cegos), foi a primeira e a única Instituição Federal de Ensino que se destinou a promover a educação de pessoas cegas. Em 1926, aproximadamente, no Rio de Janeiro fundou-se a primeira Imprensa Braille no país, que oportunizou aos cegos o acesso a materiais de leitura impressos no Sistema Braille.

Ao passar dos anos surgiram, no Brasil, outras instituições especializadas para a educação de pessoas com deficiência, que seguiram o mesmo modelo e métodos do Instituto Benjamin Constant. No Paraná, criou-se o Instituto Paranaense de Cegos, sendo a primeira instituição especializada no Estado, conservando algumas características como de internato e semi-internato, conforme era o regime nos tempos de sua fundação.

Desde a década de 1990, problemas econômicos e educacionais aumentaram e 2/3 das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos não eram beneficiados pela escola. Surgem então, três modalidades de exclusão: 1) Impossibilidade de acesso; 2) exclusão precoce da escola (evasão escolar) e 3) inclusão sem acesso ao ensino de qualidade.

A partir da forte tendência inclusiva internacional, fortaleceu-se o discurso em prol dos direitos sociais e educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais que apresentasse qualquer deficiência ou condições atípicas de desenvolvimento. Segundo Mantoan, "A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo". (Mantoan, 2006, p. 11)

No Brasil, em 2001, o MEC elabora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual garante o direito a matrícula na classe regular com suporte da Educação Especial, seja ela complementar ou suplementar, em sala comum ou no contra turno em salas de recursos.

Desde então, o governo federal passou a implementar programas e políticas públicas de inclusão, buscando uma Educação Inclusiva com direito à diversidade. As metas desses programas visavam disseminar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de garantir o direito

dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas públicas da rede regular de ensino.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

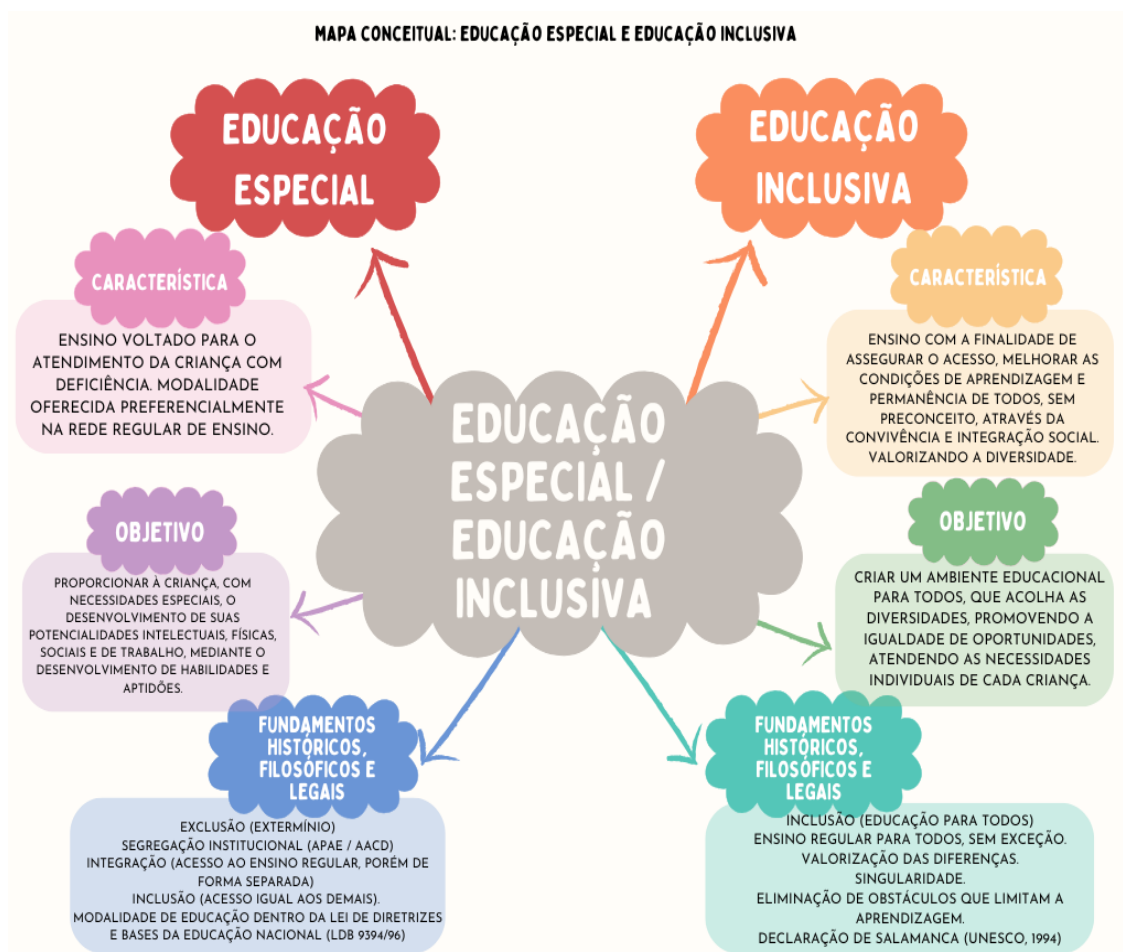
O pensar contemporâneo sobre a educação, sobre o ensino e a aprendizagem, de um modo geral, tem assumido cada vez mais uma concepção integral do ser humano. Busca-se superar as teorias e posturas que privilegiam apenas o racional. Prioriza-se somente a dimensão cognitiva compreendida no ser humano, ignorando outras dimensões como, por exemplo: emocional, social, psicológica, afetiva, espiritual, ética, etc., que também são de grande importância para o desenvolvimento da criança e para a construção de seu conhecimento.

A educação especial em sua trajetória histórica passou por várias fases, adquirindo diversos conceitos e princípios, superando as antigas concepções no que se refere aos indivíduos com deficiência.

O surgimento da educação especial teve grande importância no final do século XVIII, época em que o ‘portador de necessidades especiais’ (termo utilizado na época) era discriminado e rejeitado pela sociedade.

No decorrer do século XX foram registrados vários avanços significativos, que no início do século XXI demonstraram os principais passos para uma nova fase da educação especial, conhecida por *inclusão*. Fase essa caracterizada pelo direito de ser diferente, de viver e conviver em sociedade.

Figura 2 – Mapa conceitual: Educação Especial e Educação Inclusiva



FONTE: Elaborado pela autora Stadler (2024)

A educação especial superou a fase da ‘exclusão’ (extermínio), na qual as pessoas com deficiência eram literalmente exterminadas, eliminada da sociedade e do convívio com os seus. Após essa fase houve o período da ‘segregação institucional’, nesta época as pessoas com deficiência superaram o extermínio obtendo o direito de sobreviver, desde que fossem separados dos demais da sociedade em instituições filantrópicas, surgindo nesta época instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

Superando essa fase, a educação especial parte para uma nova fase, chamada ‘integração’, na qual se caracteriza pelo acesso da criança com deficiência ou necessidades especiais ao ensino regular, porém em classes separadas (classe especial). Por fim, a educação especial entra na fase da ‘inclusão’ que busca garantir o acesso à educação de forma igual para todos. Nesta fase, a educação especial

torna-se uma modalidade da educação dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

A partir de então a educação especial tem enfrentado uma intensa e significativa luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais.

Um dos maiores desafios da educação especial é a inclusão da criança com deficiência no ensino regular, diminuindo as barreiras que impeçam o educando de realizar atividades e participar na sociedade em que está situada.

Há muito tempo a sociedade convive com indivíduos considerados “normais”, se afastando daqueles que não possuem este padrão. E infelizmente, até os dias atuais, existe a discriminação por boa parte da sociedade, por não se identificarem com as pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas.

A educação especial caracteriza-se pelo ensino voltado para o atendimento da criança com deficiência, sendo a modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

O objetivo principal é proporcionar a criança com necessidades especiais, o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, físicas, sociais e de trabalho, mediante o desenvolvimento de habilidades e aptidões.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, também conhecida como *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, representa um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, principalmente no que diz respeito à educação:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015).

Essa legislação estabelece, de forma clara e contundente, o direito de todos à educação em igualdade de condições, reforçando o compromisso do país com a construção de uma sociedade comprometida com a equidade e a diversidade.

A educação inclusiva caracteriza-se pelo ensino com a finalidade de assegurar o acesso à educação, melhorar as condições de aprendizagem do estudante e sua permanência no ambiente escolar, sem discriminação ou preconceito, através da convivência e interação social, valorizando a diversidade, sem padrões de ‘normalidade’.

O objetivo principal da educação inclusiva é criar um ambiente educacional para todos, que acolha as diversidades, não apenas as pessoas com deficiência, mas todos de modo geral, promovendo a igualdade de oportunidades, atendendo as necessidades individuais de cada criança.

Esta perspectiva educacional parte do princípio da ‘educação para todos’, no ensino regular, sem exceção, valorizando as diferenças e singularidades, buscando a eliminação de obstáculos que limitam a aprendizagem, seguindo como princípios norteadores o disposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Um dos desafios de uma educação inclusiva está em encontrar uma forma de unir o desenvolvimento do currículo, a organização da escola e o desenvolvimento profissional do professor para o atendimento as necessidades de todos os estudantes.

A perspectiva inclusiva, parte das duas importantes declarações internacionais, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que foram de grande influência na elaboração de políticas públicas no país, incitou a busca por combater as adversidades sociais e econômicas vivenciadas no mundo todo, que impediam muitas pessoas, a realização do direito básico à educação formal.

Esses documentos propagaram, sob o aval e financiamento de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, com a frase “*educação para todos*”, promovendo a proposta de uma escola comum inclusiva, de modelo único, com a intenção de eliminar os serviços segregados e/ou paralelos de Educação Especial, dos sistemas públicos de ensino.

Acreditando que esta seria a forma mais indicada de acolher e acomodar todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência ou necessidades educacionais especiais, sem priorizar espaços especializados ou diferenciados, com a proposta de que todas as crianças devem aprender juntas, conforme os “quatro pilares da educação”, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar em um ambiente favorável à igualdade de oportunidades e participação total (UNESCO, 1994).

A proposta de uma inclusão escolar ampla e sem restrições ou discriminações, no Brasil, aconteceu por volta do século XXI, entre os anos de 2001 a 2010, de forma oficial a partir da consideração de todos os alunos denominados público alvo da

educação especial (PAEE) que passaram a ser matriculados nas escolas e classes comuns, independente das suas características ou particularidades.

Neste contexto, a educação inclusiva transforma-se em uma expressão ideológica dominante que camufla muitas contradições socioeconômicas que deixam a margem da história real de exclusões, opressões e individualismo, característicos de uma sociedade capitalista, que quer através do discurso incluir e acolher. Todavia, a inclusão de alunos PAEE é pensada em termos de custo-benefício e eficiência administrativa, ou seja, desejo de retorno.

Sob essa ótica, a perspectiva inclusiva não se fundamenta no princípio de humanização do homem, já que está vinculada aos princípios obedientes as regras do mercado de trabalho e ideologia política atual. Bezerra (2016, p.70) afirma que: “*A educação é interpretada como mais uma mercadoria a ser (re)produzida, de acordo com a racionalidade da produção fabril*”.

Quanto a inclusão escolar, conforme Mantoan:

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. (Mantoan, 2006, p. 16)

Essa concepção dualista que algumas instituições de ensino ainda praticam, é criticada pela autora, pois a escola para ser inclusiva de fato, precisa mudar essa visão binária de ver o mundo em termos opostos e excludentes: preto/branco; rico/pobre; normal/especial.

As disputas na educação inclusiva e na educação especial buscam a melhor forma de atender as demandas dos alunos com deficiência e/ou necessidades específicas, numa perspectiva inclusiva, visando integrar esses alunos nas escolas regulares de ensino e a educação especial oferecida como suporte especializado necessário.

O que torna contraditório são as questões que envolvem a autonomia do aluno, a forma de implementação e organização da educação especial, a questão do financiamento na iniciativa privada e a responsabilidade do Estado.

Para que uma escola realmente seja inclusiva é importante que não haja uma identidade que sobreponha sobre a outra, que todas sejam respeitadas e tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem.

Uma escola que não realiza essas adaptações necessárias para receber e acolher o aluno com deficiência ou outra necessidade específica, está criando, o que para Mantoan é, um “recorte de realidade”, ou seja, recortes de uma exclusão escolar.

Torna-se necessário reavaliar as concepções existentes dentro do ambiente educacional no que se refere a inclusão, pois ainda existe uma visão equivocada de inclusão na qual, na prática, ainda é realizada “categorizações” entre os alunos.

A inclusão escolar parte do conceito de gerar oportunidades de aprendizagem e permanência dos cidadãos nas escolas, buscando promover uma educação mais inclusiva, respeitando as diferenças e particularidades de todos.

Conforme a Constituição Federal, a educação é obrigação do Estado e não cabe as instituições educacionais fazer distinção de qualquer tipo, seja étnica, racial, crença, gênero, condição social ou quaisquer outra forma de discriminação, e este é o princípio da educação inclusiva.

Porém, a instituição escolar, no que se refere a uma educação para todos, apresenta soluções das quais compreende como o encaminhamento dos alunos para classes especiais, ou salas de recursos, currículos, ferramentas e instrumentos adaptados, ensino diferenciado, planejamento diversificado, e tempo diferenciado para a realização das atividades e formação docente para o atendimento especializado.

Nesse contexto, não há como não haver uma divisão de sujeitos, o que acaba por excluir no sentido de criar grupos com sujeitos que apresentam características semelhantes. Essa categorização acaba por criar uma certa diferença na educação ofertada, e, portanto, essa educação não é para todos, já que há distinção e diferenciação.

Conforme a lei 13.146/2015 que se destina a assegurar e promover condições de igualdade para o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a inclusão social e cidadania, expressa no capítulo II, no artigo 4º: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015). E ainda complementa no parágrafo 1º:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa

de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, 2015)

Esta lei vem complementando o que já estava previsto na Constituição de 1988, quando se fala em direito de acesso à educação. Sendo assim, em seu texto complementa o direito de igualdade de oportunidades sem discriminação.

A elaboração de um projeto político pedagógico eficiente voltado para a inclusão nos moldes da educação inclusiva são fundamentais nos dias atuais. A formulação e a reformulação de um currículo que envolva a atenda a todos é essencial.

Um dos aspectos essenciais para a educação inclusiva além da estrutura física acessível é a formação dos profissionais da educação, através de práticas pedagógicas que contemplem não apenas a maioria, mas todos os educandos, e isso implica também na utilização e elaboração de recursos didáticos adequados que possam atender as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Assegurar o direito a todos à educação, além das intenções legais, traz muitas preocupações e inquietações quanto a sua aplicabilidade. Pois o direito através das leis é garantido, porém na prática ainda existem muitas barreiras a superar quanto a efetivação desse direito como deveria acontecer, a começar pela elaboração do currículo, que deveria, desde o início, contemplar a diversidade existente no meio escolar.

Desde a promulgação da Lei 13.146/2015, houveram avanços significativos na área educacional. Um dos principais é a garantia do acesso à educação em escolas regulares, com a oferta de atendimento educacional especializado, recursos de acessibilidade e formação adequada dos profissionais da educação. Essa orientação rompe com a lógica excludente das escolas especiais como única alternativa e promove a convivência e a aprendizagem conjunta de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Conforme o artigo 3º, especificamente no inciso I, a lei define:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2015).

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de estudantes com deficiência nas escolas regulares, impulsionado não apenas por marcos legais, mas também por mudanças culturais e sociais que valorizam a diversidade. Iniciativas de capacitação profissional aos docentes, adaptações curriculares e investimentos em tecnologia assistiva têm sido fundamentais nesse processo inclusivo. No entanto, é preciso reconhecer que os desafios infelizmente persistem.

Essa é uma realidade que vivemos ainda nos dias de hoje, apesar de tantas leis, informações e formações a respeito da Inclusão. Existem lugares que não mudam suas atitudes e muitos profissionais da educação, que sem saber como trabalhar com essas crianças, se acomodam e não buscam conhecimento na área para desenvolver uma prática pedagógica que inclua a atenda às necessidades de seus educandos.

Conforme Heredero (2010, p.197):

O fato de haver uma escolarização de todos em escolas regulares tem consequências importantes na organização do ensino: estas escolas deverão, em consequência, adaptar-se aos novos alunos que nelas entram, e não ao contrário, e isso precisa de adaptações. (Heredero, 2010, p.197).

Uma escola realmente inclusiva, pensa no educando como um todo, formando e envolvendo seus profissionais de todas as áreas, preparando-os para o trabalho não apenas pedagógico, mas pensando em todos aqueles que trabalham e atuam na escola com esses educandos de forma direta ou indireta.

A educação inclusiva ainda enfrenta barreiras estruturais, como a falta de acessibilidade física nas escolas, carência de profissionais especializados e resistência de parte da comunidade escolar. Além disso, o preconceito e a desinformação ainda limitam o potencial de desenvolvimento pleno de muitos estudantes com deficiência.

Ainda no artigo 3º, inciso IV, a LBI apresenta o conceito de barreiras e como elas são classificadas:

Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Dentre essas barreiras apresentadas na lei, torna-se importante refletir sobre o item *e) Barreiras atitudinais*, hoje em dia, infelizmente, ainda enfrentamos uma das piores barreiras que é a barreira atitudinal, vemos atitudes na qual a escola apenas acolhe a criança com deficiência e a coloca na sala de aula, por vezes ao fundo da sala. E o professor dessa sala, muitas vezes sem formação na área inclusiva, e sem preparo algum, não recebe orientações ou informações a respeito dessa criança, apenas acolhe a criança e a deixa lá em “um canto da sala”, com ou sem auxiliar de inclusão, sem saber como trabalhar com ela. E neste contexto, muitas instituições ainda se denominam inclusivas, pois “incluíram a criança na escola”, tendo uma concepção errônea da palavra inclusão. Para Ribeiro, Simões e Paiva (2017):

As barreiras atitudinais alimentam preconceitos e ideologias que não possibilitam reconhecer e acreditar no potencial de alunos com deficiência, levando assim à falta de reflexões e metodologias que proporcionem recursos didáticos eficientes para o processo educacional de alunos com características particulares de aprendizagem (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017, p. 218).

As atitudes discriminatórias na escola podem excluir os alunos que aprendem de forma diferente. Professores, ao seguirem um padrão de “normalidade”, muitas vezes rotulam esses estudantes como problemáticos, ignorando suas necessidades específicas, como deficiências, problemas de visão, depressão ou dificuldades sociais. Isso reforça um modelo de ensino que não considera a diversidade dos alunos e acaba deixando muitos deles fora do processo de aprendizagem. É preciso mudar essa lógica e promover uma educação que acolha e valorize as diferenças existentes no ambiente escolar.

Em outras palavras, “violência simbólica” materializada em barreiras atitudinais pode ser percebida em discursos que rotulam alunos como inferiores. Professores que atuam em salas regulares de ensino, ao perceberem que educandos têm um tempo de aprendizagem diferente dos demais da sala, categorizam estes alunos como problemáticos. Esses alunos são, em muitos casos, sujeitos com problemas na visão e ainda sem o

diagnóstico, ou alunos com baixa visão, com deficiência intelectual, cegos, surdos, obesos, depressivos, de baixo capital cultural, econômico, tantas outras possíveis características. Esses sujeitos são reais e não são contemplados, em suas particularidades, no processo didático. São ignorados em planejamentos, aulas e tarefas escolares, haja vista que o modelo educacional é projetado para um padrão dominante de sujeitos que atende aos princípios de normalidade culturalmente construídos para o campo educacional. (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017, p. 221).

Essa é uma realidade que vivemos nos dias de hoje, apesar de tantas leis, informações e formações a respeito da Inclusão. Existem lugares que não mudam suas atitudes e muitos profissionais da educação, que sem saber como trabalhar com essas crianças, se acomodam e não buscam conhecimento na área para desenvolver uma prática pedagógica que inclua a atenda às necessidades de seus educandos.

Apesar desses obstáculos, a Lei 13.146/2015 permanece como um instrumento vital para a promoção da inclusão e da equidade, garantindo o direito à educação para todos. Ela não apenas assegura direitos, mas também convoca a sociedade a repensar paradigmas educacionais excludentes, fortalecendo o pensamento de que todos têm direito ao conhecimento, à convivência e ao respeito às diferenças.

Percebe-se que mesmo diante de tantos avanços legais na educação inclusiva, muito tem a ser estudado e debatido para que os professores possam mudar sua concepção de integração, imposta por muito tempo na sociedade, para a concepção de inclusão, e que as escolas possam, em todas as modalidades de ensino, mudar sua visão de “inclusão legal” e implementem a “inclusão de fato.”

Portanto, quando se trata de inclusão ainda há muitos desafios a serem superados no ensino regular para que realmente as escolas possam agir com igualdade e equidade. Os avanços da educação inclusiva no Brasil, com base na LBI, refletem um movimento em constante construção, com conquistas importantes, mas que exige atenção permanente, investimentos e, sobretudo, o compromisso coletivo com uma educação que respeite e valorize a diversidade.

A abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), surge como uma referência para o processo de planejamento curricular, e consequentemente das ações dos professores em sala de aula com práticas voltadas para a inclusão e superação de barreiras que impedem a efetivação da inclusão escolar e educacional.

3.2.1 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): uma abordagem inclusiva

A ação pedagógica, na perspectiva da educação inclusiva, nas escolas tem exigido novos olhares sobre o currículo, levando os professores a pensar em novas estratégias e propostas curriculares que possibilitem o acesso a educação de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja garantido a todos e atenda as diversas necessidades que os estudantes possam apresentar.

O DUA, neste contexto, é uma abordagem que busca beneficiar a todos os estudantes e visa atender as mais diversas necessidades de aprendizagem, reduzindo assim as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que é um conjunto de princípios e estratégias que auxiliam o professor no processo de ensino de modo que crie oportunidades para que todos possam aprender.

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. (Heredero, 2020. p. 735).

Os princípios norteadores do DUA são classificados em três, da seguinte forma:

Princípio I: *Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo*. Este princípio tem como base “o que aprender”. Os estudantes não concebem ou compreendem o que lhes é apresentado da mesma forma, sendo assim eles diferem na forma como recebem e compreendem as informações que lhes é apresentada. Por isso é importante oportunizar os conhecimentos e os conteúdos de diversas formas visando torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os estudantes de modo que a aprendizagem possa acontecer.

Princípio II: *Oferecer múltiplas forma de ação e de expressão da aprendizagem pelo estudante*. Este princípio refere-se ao “como aprender”. Significa promover situações variadas, métodos alternativos e suportes de comunicação dentro da sala de aula. Desta forma permite aos estudantes expressarem seus saberes da maneira mais adequada possível.

Princípio III: Promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas. Este princípio consiste no “por que aprender”. Isso significa motivar, incentivar, estimular o interesse do estudante para a

aprendizagem, proporcionando modos múltiplos, através de alternativas flexíveis, para que possam desenvolver suas habilidades, implicações e envolvimento com a aprendizagem.

Os componentes que compõem o currículo do DUA são baseados em quatro ideias gerais: objetivos, métodos, materiais e avaliação.

Os objetivos devem ser claros de modo que permitam o reconhecimento da diversidade estudantil, diferenciando-se a maneira e os meios para alcançá-los. Sendo assim os professores conseguem oferecer opções variadas, caminhos, ferramentas, estratégias e bases que possibilitem alcançar o domínio de tal aprendizagem.

Os métodos são variados, de acordo com a diversidade de estudantes existentes, podendo ser ajustados com base no acompanhamento contínuo do progresso do estudante.

Os materiais são flexíveis e variados, pois para ensinar conhecimentos conceituais oferece o conteúdo de múltiplas formas, acessíveis. Quanto as aprendizagens estratégicas fornecem ferramentas e suportes para acesso, organização, sintetização e compreensão de várias maneiras.

A avaliação baseia-se em melhorar o planejamento estratégico e os resultados desse processo, de forma ampla e articulada de modo que oriente o ensino de todos os estudantes, com foco nos objetivos e não nos meios. Reduzindo as barreiras para averiguar conhecimentos, habilidade e envolvimento dos estudantes:

Neste sentido, o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

É importante salientar a necessidade de uma reflexão crítica sobre os currículos e planos de aula implementados nas escolas, com a finalidade de observar se estes estão contemplando os princípios fundamentais para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), e desta forma proporcionando uma educação sob a perspectiva inclusiva.

O DUA pode fortalecer o trabalho colaborativo no contexto escolar, uma vez que promove a construção conjunta de estratégias pedagógicas mais acessíveis e

inclusivas. Ao incentivar a parceria entre o professor do ensino comum, o professor da Educação Especial (AEE) e outros profissionais especializados, o DUA contribui para o planejamento de práticas que considerem as diferentes necessidades dos estudantes, favorecendo a participação, o acesso ao currículo e a aprendizagem de todos na sala de aula do ensino regular.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para a construção desta investigação, bem como os métodos científicos e estudos realizados, caracterização do local na qual a pesquisa se desenvolveu, os sujeitos participantes da pesquisa, as etapas, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise e coleta de dados.

Considerando que a pesquisa deve respeitar os preceitos éticos enquanto investigação e construção histórica, social e cultural, esta orienta-se com respeito à integridade humana, cumprindo com as exigências relativas às pesquisas que envolvem pessoas. Portanto, o projeto deste estudo foi submetido a Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). As resoluções 466/2012 e 510/2016 informam que toda pesquisa em seres humanos apresentam um potencial risco, nesse caso, as informações obtidas foram mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes.

Todos os dados dos protocolos de pesquisa foram analisados sob sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade, respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013. Sigilo das informações: Dando atendimento a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) LEI Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Art. 13.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP através do parecer consubstanciado de nº 7.089.637, em 20 de setembro de 2024, que por sua vez encontra-se no anexo A desta pesquisa. Foi autorizada pela diretora responsável pela instituição de ensino, campo de pesquisa, através da carta de anuência e autorização assinada pela diretora da instituição, em 04 de setembro de 2024, conforme o disposto no anexo B. E também obteve a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa – PR, por meio de um Termo de Anuência da Instituição Coparticipante, assinado em 12 de novembro de 2024, conforme o Decreto Municipal nº 18.211 de

1º/01/2021, pela Secretária Municipal de Educação, Profa. Dra. Simone do Rocio Pereira Neves, presente no anexo C.

Somente após obtenção de todas as autorizações e a aprovação do projeto pelo CEP, deu-se entrada ao campo de pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa, de natureza teórica, documental e bibliográfica. As pesquisas exploratórias: “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e entrevistas [...]” (Gil, 2002, p.41).

Antes da coleta de dados em campo, buscou-se uma melhor compreensão dos aspectos históricos e políticos que fundamentaram a educação especial até o período da inclusão, enfatizando a dimensão da sua implementação em vários momentos históricos e políticos do Brasil. Inicialmente mediante um levantamento bibliográfico de dissertações, teses, artigos e documentos de políticas públicas internacionais, nacionais e municipais, buscou-se fundamentar este estudo:

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (Godoy, 1995, p. 21).

Através da pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa, os dados coletados são: “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico [...]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Nesta perspectiva procurou-se refletir sobre as concepções e características historicamente e socialmente construídas em relação às pessoas com necessidades especiais, discorrendo sobre a educação especial e educação inclusiva.

Os dados coletados muitas vezes não exigem uma comprovação de hipóteses, pois visa absorver as concepções apresentadas pelos sujeitos participantes da pesquisa e a complexidade dos fenômenos nela existentes. Optou-se pela abordagem

qualitativa por entender a escola como um ambiente composto por uma variedade de significados e discursos no qual os sujeitos sociais, históricos e culturais se relacionam. Sendo assim, busca-se a compreensão e interpretação do objeto de estudo (Minayo, 2001), o que proporciona maior reflexão e interpretação, que vão além de dados quantitativos: “[...] abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (Minayo, 2001, p. 22).

Sendo assim, a abordagem qualitativa permite retratar a perspectiva dos sujeitos participantes, pois os: “[...] investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem, estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50), e esse processo investigativo: “ênfatisa mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes [...]” (Lüdke; André, 2012, p. 13).

Nesta direção, por meio da análise dos dados coletados na pesquisa, apresenta-se a perspectiva docente sobre a inclusão e as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE.

A partir dos resultados obtidos em campo, apresenta-se uma descrição de um recurso educacional oriundo desta pesquisa, a partir das reflexões desse estudo, e percepções docentes apresentadas. Este recurso servirá como um guia de orientação para os docentes e gestores que atuam na escola regular com alunos público alvo da educação especial.

4.2 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública municipal pertencente a zona urbana da cidade de Ponta Grossa, na qual esta pesquisadora atua como professora regente de turma. A escola abrange desde a Educação Infantil (4 e 5 anos) até o 5º ano do Ensino Fundamental I, funcionando nos períodos parcial e integral, com 4 turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) apenas no regime parcial (manhã/tarde), 15 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I no regime parcial (manhã/tarde) e 3 turmas do 3º ao 5º ano no regime integral (manhã e tarde), totalizando 22 turmas pertencentes ao ensino regular.

A escola conta com 561 alunos no total, sendo 88 na Educação Infantil e 473 no Ensino Fundamental I. Dentre esses alunos, 27 são PAEE e possuem laudos de

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), associados a outras comorbidades e/ou deficiências.

Nesta instituição há 42 funcionários, dentre eles 37 funcionários efetivos, e os demais terceirizados, divididos em: 10 funcionários da cozinha e limpeza; 1 assistente de educação; 22 professores de Ensino Fundamental e Educação Infantil; 1 professora de atendimento educacional especializado (AEE) da sala de recursos multifuncional (SRM); 2 pedagogas e 1 diretora.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa envolveu os professores (docentes regentes e corregentes) e a equipe gestora (pedagogas e diretora) de uma escola pública municipal de ensino regular. O grupo de participantes foi composto por 21 professores, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, distribuídos em 14 "professores referência" (regente de classe), com exceção desta pesquisadora, e 7 "professores de área" (corregentes). Adicionalmente, 2 pedagogas e a diretora da escola que foram convidadas a participar, totalizando 24 participantes.

A partir do universo dos participantes que compõem a investigação, foram selecionados uma amostra, ou seja, uma parcela conveniente deste universo. A opção pela amostragem ocorre quando não se abrange totalmente os componentes do universo, sendo assim, torna-se necessário investigar apenas parte desse universo (Lakatos; Marconi, 2003).

Nesta pesquisa optou-se por investigar a partir dos professores regentes e corregentes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, por serem os profissionais que possuem maior contato de forma direta com os alunos PAEE em sala de aula, no trabalho pedagógico. E a opção de obter dados a partir da equipe gestora, surgiu da necessidade de analisar como está sendo este trabalho, enquanto equipe gestora, na inclusão dos alunos PAEE nesta escola.

Os 21 professores que participaram desta pesquisa foram identificados pela sigla D, que se refere a Docente (professores regentes e corregentes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental), seguida pelo respectivo número, a partir da ordem de aceite e consentimento dos sujeitos para a participação da pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pela sequência das respostas obtidas. E as 3 participantes docentes pertencentes a equipe gestora foram

identificadas pela sigla DEG, que se refere a Docente da Equipe Gestora (pedagogas e diretora), seguida pelo respectivo número, a partir da ordem de aceite e consentimento para a participação da pesquisa, através do TCLE e pela sequência das respostas obtidas.

4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para esta pesquisa se deram através de questionários, elaborados por meio do Google Forms, aos participantes e levantamento bibliográfico de dissertações, teses, artigos e documentos de políticas públicas internacionais, nacionais e municipais.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico abrangendo livros, artigos, leis e outras bases de dados que fundamentaram a educação especial até o período da inclusão, incluindo concepções historicamente e socialmente construídas sobre educação especial e educação inclusiva.

Antes da coleta de dados, a escola, campo da pesquisa, foi escolhida justamente por ser o ambiente de trabalho desta pesquisadora que tem conhecimento do contexto de atuação de cada um dos participantes envolvidos.

Para tanto, foi solicitada autorização por escrito para a diretoria da instituição e para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Para os sujeitos participantes, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A). Após obter todas as autorizações e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, a coleta de dados foi iniciada através de questionários online (Google Forms).

Sendo esta pesquisadora pertencente ao quadro de funcionários efetivos nesta instituição, foi escolhido como instrumento para coleta o questionário online, viabilizando-o através de um grupo de WhatsApp criado propriamente para a disponibilização do link de acesso ao questionário e ao TCLE, referentes a pesquisa. Para tanto, durante a elaboração do instrumento de pesquisa, optou-se pela *não coleta de e-mails*, para que desta forma os participantes se mantivessem no anonimato e pudessem ter maior liberdade de expressão em suas respostas.

O Questionário A (apêndice B) destinou-se aos docentes (professores regentes e professores corretores da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I da unidade

escolar de ensino, campo da pesquisa. O Questionário B destinou-se aos docentes pertencentes a equipe gestora da mesma unidade escolar. Ambos os questionários A e B foram compostos por *perguntas abertas* e *perguntas fechadas*. As questões abertas são perguntas na qual o entrevistado tem a possibilidade de dissertar, expondo seu conhecimento e ponto de vista. Nestas questões é realizada primeiramente a transcrição fiel das respostas e depois realizada a leitura com o objetivo de elencar temas recorrentes para então definir categorias de codificação para análise. Já as perguntas fechadas ou objetivas, são questões com opções de resposta para o entrevistado escolher. Conforme Manzato e Santos (2012):

As questões podem ser “abertas” ou “fechadas”; as primeiras não restringem a resposta do entrevistado; e as segundas fornecem certo número de opções codificadas (incluindo “outras”). As vantagens de um ou outro tipo de questão dependem das propostas do estudo e da necessidade de análise; se for o caso, podemos codificar os resultados das questões “abertas” em diferentes categorias e fornecer apenas uma lista com diferentes respostas, mas, se isso for feito, perdemos a informação qualitativa. (Manzato; Santos, 2012, p. 11).

No questionário A o total foi de 21 questões para os professores, sendo na última questão, a de número 21, de caráter livre e não obrigatória, pois caracteriza-se como uma pergunta aberta para comentários referentes as possibilidades e fragilidades encontradas pelos mesmos no trabalho com alunos PAEE. Este questionário foi composto por 12 questões fechadas e 09 questões abertas.

No questionário B (apêndice C) destinado aos docentes da equipe gestora, com 19 questões, sendo que na última questão, número 19, de caráter livre e não obrigatória ao participante, pois é uma pergunta aberta para sugestões ou comentários a respeito do tema. Este questionário foi composto por 09 questões fechadas e 10 questões abertas.

Segundo Gil (2008) o questionário pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p.121).

Através deste instrumento de pesquisa buscou-se analisar como ocorre a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular e o olhar docente sobre a inclusão, sua formação e preparo no que se refere a educação inclusiva.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram inicialmente organizados, incluindo os registros bibliográficos e os dados de campo obtidos através dos questionários. Os termos autorizações foram arquivados e anexados a esta pesquisa. A análise dos dados foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e os resultados apresentados de forma compreensível através de quadros e gráficos.

Conforme Bogdan e Biklen (1994) a análise é semelhante a um processo de busca e organização dos dados coletados, sendo assim, uma tarefa analítica de compreensão e interpretação de dados. Para isso, nesta pesquisa, primeiramente foi apresentado o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, pois acredita-se que a formação e o tempo de experiência na educação de cada um dos participantes são muito relevantes e influenciam no desenvolvimento e análise da questão norteadora desta pesquisa.

Uma das etapas fundamentais da pesquisa é a análise dos dados, pois é nesse processo que o pesquisador classifica e organiza os dados coletados para então investigar as relações existentes mediante as informações obtidas em campo, tais como pontos de convergências e divergências.

Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (Lüdke; André, 2012, p. 45).

Os dados obtidos através de uma pesquisa de abordagem qualitativa devem ser analisados com coerência, por meio de técnicas que possibilitem um olhar mais reflexivo, compreensível e dinâmico.

Uma das técnicas de análise de dados de abordagem qualitativa na área de educação é a Análise de Conteúdo (AC), que é um conjunto de técnicas que busca a

compreensão dos significados expressos pelos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão.

Após a coleta, os dados foram devidamente organizados a fim de possibilitar uma análise estruturada, sendo utilizada a *análise de conteúdo* como uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa e está fundamentado na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2011), que define a AC como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47).

Essa técnica é uma das mais utilizadas em pesquisas qualitativas. Bardin (2011) apresenta três fases fundamentais para a análise de conteúdo, definidos como: *pré-análise*; *exploração do material* (codificação ou categorização) e *tratamento dos resultados* (interpretação e inferência), sendo assim a capacidade de compreender as respostas e de deduzir o que não é dito diretamente, mas que se encontram nas entrelinhas.

Na análise de conteúdo, as categorias são como classes que unem elementos com características semelhantes. Para Minayo (2001):

Categoria: '(...) se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. (...) está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. (...) significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso' (Minayo, 2001, p. 70).

Sendo assim, os temas que se repetiam com frequência foram agrupados conforme suas semelhanças, dando ênfase a própria fala dos participantes, visando interpretar o problema da pesquisa à luz do referencial teórico.

As etapas da análise de conteúdo de Bardin (2011) podem ser melhor compreendidas conforme apresentado na Figura 3 de acordo com Cecílio e Castro (2015).

Figura 3 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin
Passos metodológicos da Análise de Conteúdo fundamentada por Bardin
Elaborado para fins deste estudo, baseado em Bardin (2011).



FONTE: Cecílio; Castro (2015, p.85)

Na primeira fase, a *pré-análise*, é o momento de organização do material pesquisado, estabelecendo um esquema de trabalho com procedimentos definidos. Segundo Bardin (2011) esse processo envolve a chamada “leitura flutuante”, sendo assim o primeiro contato com os textos e documentos que serão utilizados para análise, a escolha dos documentos que irão compor o ‘*corpus*’ de análise, elaboração de hipóteses e objetivos, e a organização dos temas ou indicadores que servirão para orientar a interpretação do material.

Na segunda fase, a *exploração do material*, são escolhidas as unidades de codificação e categorização, nesta etapa segundo Bardin, é o processo de transformação dos dados brutos, como textos, em unidades de análise significativas para a pesquisa.

E na terceira fase, *tratamento dos resultados*, é o processo interpretativo que pode ser entendido como o momento em que o pesquisador dá sentido e significado às expressões encontradas e estabelece o diálogo com a teoria, transformando em resultados significativos e válidos.

Sendo assim, neste estudo foi realizada a transcrição das respostas obtidas, em seguida, uma leitura visando identificar temas recorrentes possibilitando desta forma, a definição de categorias de codificação.

E por fim, na interpretação dos dados é preciso retornar o referencial teórico, buscando embasar as análises para que a interpretação seja significativa, visto que,

as interpretações pautadas em inferências buscam descobrir o que se esconde por de trás dos significados das palavras, em profundidade, a maior expressão do sujeito, pois para o pesquisador o importante é o conteúdo implícito, ou seja, o pesquisador deve interpretar, ir além do que está manifesto nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

5.1 PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO E AS BARREIRAS ENCONTRADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS PAEE

A proposta de uma inclusão escolar ampla e sem restrições ou discriminações, no Brasil, aconteceu por volta da década de XXI, entre os anos de 2001 a 2010, de forma oficial a partir da consideração de todos os alunos denominados público alvo da educação especial (PAEE) que passaram a ser matriculados nas escolas e classes comuns, independente das suas características ou particularidades.

Neste contexto, a educação inclusiva transforma-se em uma expressão ideológica dominante que camufla muitas contradições socioeconômicas que deixam a margem da história real de exclusões, opressões e individualismo, característicos de uma sociedade capitalista, que quer através do discurso incluir e acolher. Todavia, a inclusão de alunos PAEE é pensada em termos de custo-benefício e eficiência administrativa, ou seja, desejo de retorno.

Quando se trata da questão da inclusão, muitos pensam que ela se refere apenas ao inserir os alunos PAEE nas salas de aula regulares, e por vezes acreditar que serão atendidas todas as suas necessidades. Essa é uma visão equivocada de inclusão. Pensar que a educação inclusiva se refere apenas aos alunos PAEE, também é um equívoco, pois ela deve abranger a todos, ou seja, as mais variadas especificidades existentes no âmbito escolar: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. (Mantoan 2003, p 13).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) objetiva ofertar um Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores, a participação efetiva da família e da comunidade e a articulação das políticas públicas, para a garantia do acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação dos profissionais da educação, sejam eles professores ou gestores, para que exista um trabalho efetivo inclusivo, levando esses profissionais à ação-reflexão-ação. Para que isso aconteça é necessário que o processo de formação reflita na própria atuação da gestão escolar,

no papel da coordenação pedagógica, a fim de promover práticas variadas e participativas que possam considerar os interesses, necessidades e especificidades individuais, fornecendo condições para que os professores atuem de forma inclusiva em sala de aula.

Por entender que os docentes pertencentes a equipe gestora é acompanhada pelos mesmos desafios que os demais docentes atuantes em sala de aula. Nesse sentido, torna-se indispensável compreender as implicações da PNEEPEI, para poder enxergar as fragilidades do currículo escolar, em especial, as possíveis razões pelas quais os professores não desenvolvem ações inclusivas.

A reflexão sobre as ações planejadas e executadas precisam partir do contexto real dentro da própria escola e podem servir como uma das alternativas para as formações continuadas dos profissionais para a atuação com a educação inclusiva. Porém, o governo tem deixado a critério de políticas locais ou privadas a promoção de cursos que capacitem a escola para atuar no contexto da inclusão, dificultando ao professor encontrar os estudos que mais cabem a sua realidade (Amaral, 2017).

Considerando a relevância da perspectiva docente sobre a inclusão e as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE, investigou-se a percepção desses profissionais com a intenção de dar voz aos docentes que atuam diretamente com esses alunos em sala de aula e através da coordenação pedagógica por meio da equipe gestora. Nesse sentido buscou-se verificar quais os desafios, as fragilidades e as possibilidades vivenciadas por esses profissionais da educação e comparar com o que têm sido abordado pela literatura no que diz respeito a inclusão, quando se trata da atuação esperada para acolher e incluir em sala de aula regular os educandos pertencentes ao PAEE.

5.1.1 Perspectiva Docente

Sendo esta pesquisadora docente pertencente ao quadro de funcionários efetivos nesta instituição, foi escolhido como instrumento para coleta o questionário online, viabilizando-o através de um grupo de WhatsApp criado propriamente para a disponibilização do link de acesso ao questionário e ao TCLE, referentes a pesquisa. Para tanto, durante a elaboração do instrumento de pesquisa, optou-se pela *não coleta de e-mails*, para que desta forma os participantes se mantivessem no anonimato e pudessem ter maior liberdade de expressão em suas respostas. Ao ler e

aceitar o TCLE o participante passou a ser direcionado para as questões próprias do questionário. Na escola pesquisada houve participação de 100% dos docentes.

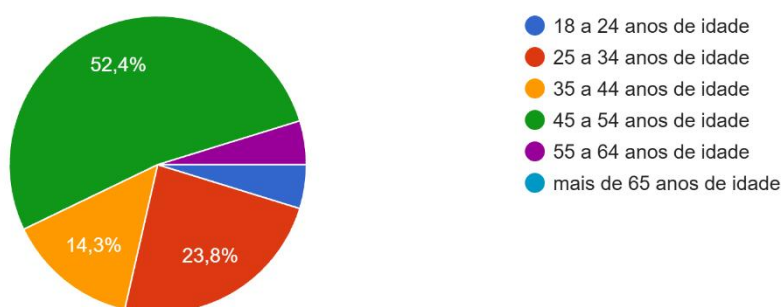
A pesquisa de campo foi realizada através do questionário organizado em três seções, sendo que a primeira seção do questionário apresenta o perfil profissional dos docentes, com base na *Formação Profissional*, abordadas nas questões (1) à (5), seguindo as ordens das questões: (1) faixa etária dos sujeitos da pesquisa; (2) formação em nível médio; (3) formação em nível superior; (4) possuir pós-graduação; (5) formação na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na seção seguinte cuja questão (6) refere-se ao *Tempo de experiência profissional na educação*. A questão (7) à (21) contemplam a *Atuação Profissional* e suas percepções sobre o tema abordado.

Por entender a relevância do perfil profissional dos docentes como influente na prática pedagógica, buscou-se apresentar o perfil profissional dos docentes atuantes nesta instituição de ensino pesquisada, levando em consideração sua formação e experiência na educação.

Gráfico 1 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa _ docentes.

1 - Qual sua faixa etária?
21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Conforme o resultado obtido pode-se perceber que mais da metade, ou seja, 52,4% dos docentes atuantes em sala de aula como regentes e corregentes possuem a faixa etária de 45 a 54 anos, enquanto 23,8% são docentes de 25 a 34 anos e 14,3% tem de 35 a 44 anos os demais 9,5% de 18 a 24 anos e de 55 a 64 anos. Com base nestes dados pode-se perceber que a maioria dos docentes são nascidos nos anos 1970, período em que se iniciou a discussão sobre a Educação Especial e os primeiros

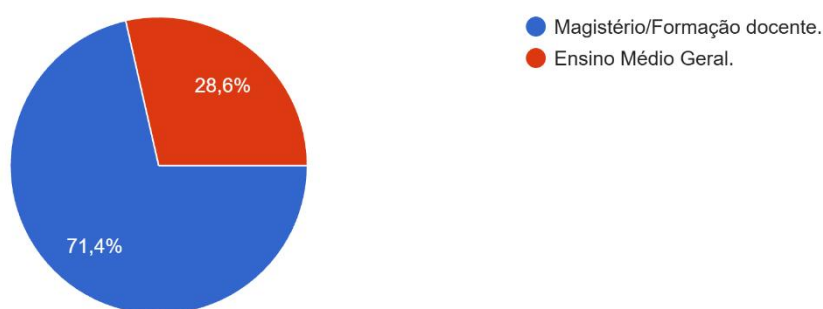
passos para inclusão no Brasil. A partir de então a criação de instituições públicas de educação especial e órgãos normativos tiveram um impulso significativo para formalizar o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para melhor entender o nível de formação desses docentes buscou-se averiguar qual formação receberam quanto ao nível médio, compreendendo o Ensino Médio Geral e o Magistério/Formação de docentes como formação inicial desses profissionais. Sendo o Magistério/Formação de docentes um ensino de nível profissionalizante voltado para a área de educação, conforme o gráfico 2:

Gráfico 2 – Formação em nível médio _ docentes

2 - Qual sua formação em nível médio?

21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Pode-se perceber que 71,4% dos docentes tiveram sua formação inicial na área da educação através do Magistério/Formação docente. Enquanto 28,6% cursaram o Ensino Médio Geral, sem disciplinas específicas voltadas para educação.

Quando se refere a formação em Nível Superior (Graduação), esse índice modifica, pois 100% dos docentes possuem uma ou mais de uma graduação.

Para a questão (3) houve a necessidade de especificar qual a formação em nível de graduação e as respostas obtidas encontram-se no quadro 1:

Quadro 1: Títulos de formação acadêmica em nível de graduação

Curso/Formação	Quantidade de Ocorrências
Pedagogia	15
Educação Física / Licenciatura	3
Letras	7
Ciências Biológicas	1
Direito	1
Matemática / Licenciatura	1

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Segundo o quadro demonstra, a maioria dos docentes atuantes nesta instituição possuem graduação em Pedagogia, sendo 15 a quantidade de ocorrências dessa formação citadas pelos participantes, ou seja, formação voltada diretamente a educação e ao trabalho pedagógico em sala de aula com os estudantes. Em segundo lugar pode-se observar que formação em Letras se destaca com 7 ocorrências, sendo que há professores que possuem as duas graduações mais citadas. Educação física com habilitação para licenciatura há um número de 3 profissionais formados nesta área, que tem grande importância no desenvolvimento motor dos estudantes. As demais áreas de formação: Ciências Biológicas, Direito e Matemática, aparecem com ocorrência de 1 para cada área.

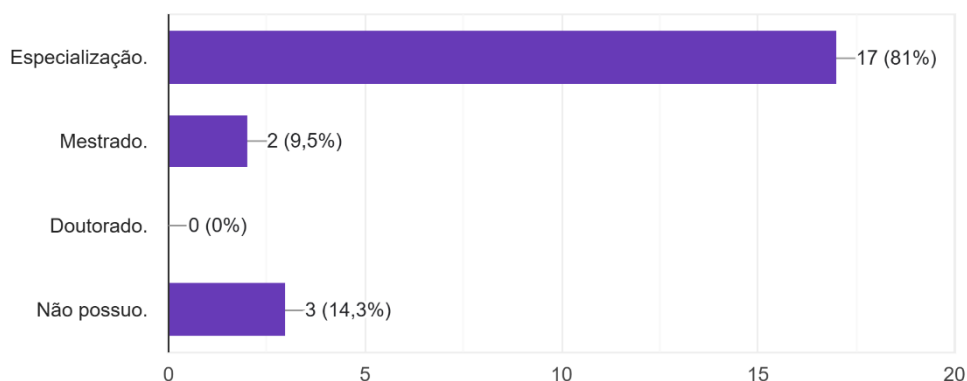
Conforme Candau (2003, p 69): “[...] a formação do educador não se concretiza de um só vez. É um processo”. Sendo assim, a formação inicial a nível de graduação não é suficiente para suprir todos os saberes que o docente necessita em seu dia a dia na prática pedagógica, pois a construção do saber e da identidade do professor acontece a partir da sua formação e da continuidade dela.

Quando na pesquisa se é questionada a questão da formação em Nível de Pós-Graduação, observa-se a mudança no percentual conforme o gráfico 3:

Gráfico 3: Formação Acadêmica em Nível de Pós-Graduação _ docentes.

4 - Possui Pós-graduação? Caso possua mais de uma, favor indicar quais:

21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

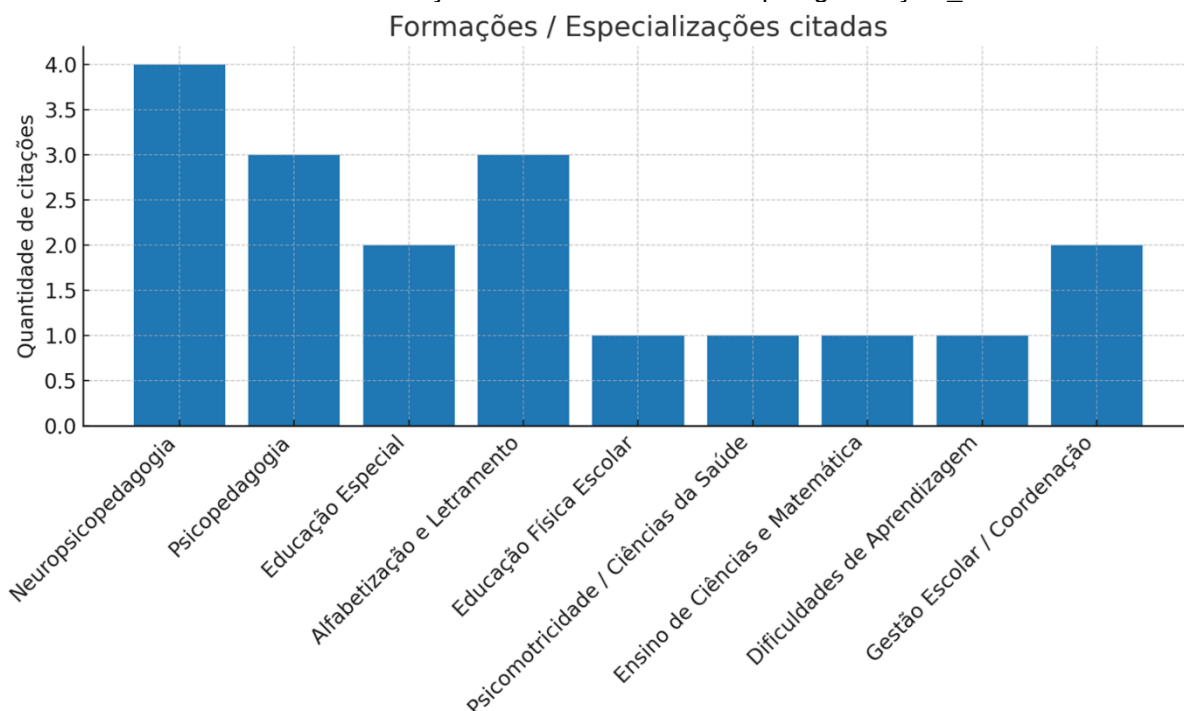
Conforme pode-se perceber, 81% dos docentes possuem Pós-Graduação a nível de Especialização (Lato Sensu) em diversas áreas da educação. Quanto ao nível de Mestrado (Stricto Sensu) apenas 9,5 % obtém esse título. No nível de doutorado, não houve ocorrências sendo 0% dos profissionais, ou seja, nenhum possui esse título. E 14,3% dos docentes não possuem nenhuma formação a nível de Pós-Graduação.

Segundo Saviani (2017), a formação em nível de pós-graduação seria uma continuidade da graduação que possibilita o aprimoramento através do encontro entre os avanços da pesquisa e as transformações no campo de atuação profissional:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, [...] se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores (Saviani, 2017, p. 4-5).

Para melhor entender a área de formação buscada por esses profissionais da educação, no gráfico 4, fica expresso quais áreas de maior predominância:

Gráfico 4: Títulos de formação acadêmica em nível de pós-graduação _ docentes.



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Conforme as formações citadas pelos participantes a Educação Especial está em 4º lugar juntamente com a Gestão Escolar/Coordenação. Isto é, ainda são poucos os profissionais com formação em Educação Especial, formação esta tão importante neste cenário em que a educação e a inclusão necessitam caminhar juntas.

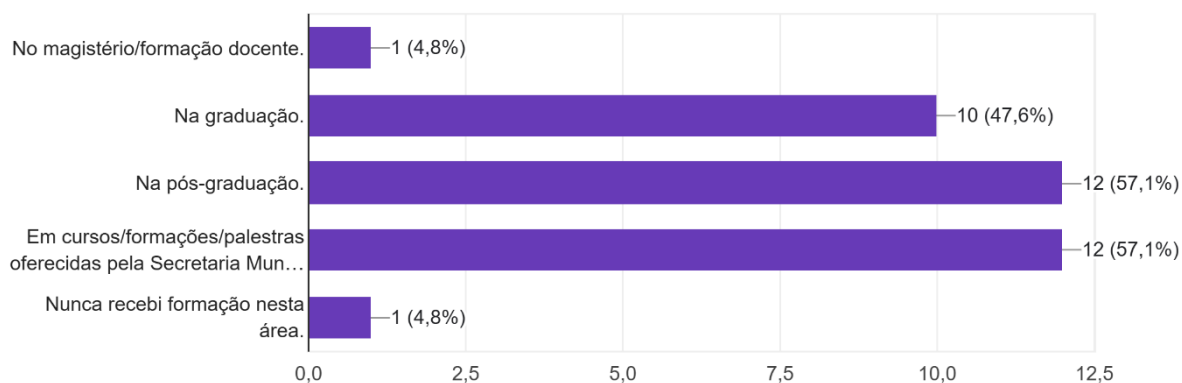
Sabemos que tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para a atuação dos professores, principalmente quando pensamos no âmbito da educação inclusiva, que exige uma pluralidade de saberes, um olhar para a diversidade e uma práxis voltada para a heterogeneidade. (Gonçalves, 2022, p. 36).

O professor precisa estar em constante formação, pois a diversidade está presente nas escolas e a educação especial exige conhecimento e reflexão sobre a prática docente. Por isso, na questão (5), o objetivo era investigar em qual momento da formação acadêmica/profissional esses docentes tiveram contato com a formação voltada para área da educação especial na perspectiva inclusiva, e desde modo pode-se perceber no gráfico 5:

Gráfico 5: Formação acadêmica/profissional recebida na área de Educação Especial _ docentes.

5 - Ao longo de seu percurso acadêmico/profissional qual(uais) formação(ões) recebeu na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? *Marque mais de uma caso se aplique.

21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

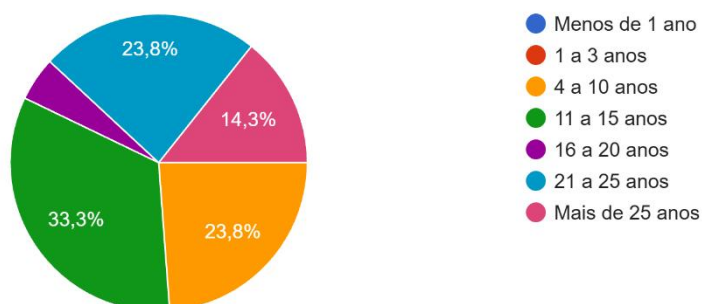
Os resultados obtidos mostram que o maior índice se encontra nos cursos de pós-graduação e através da formação continuada como cursos/formações/palestras oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) do município. Outro índice significativo é na graduação. Através deste gráfico pode-se perceber que a maioria dos profissionais atuantes nesta escola tem formação ou já tiveram alguma formação voltada para a inclusão. Isso mostra a importância da formação continuada para a capacitação dos docentes. Como já ressaltava Mantoan (2003, p. 25): “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Nesta próxima questão (6), refere-se ao tempo de experiência profissional na educação, pois a prática pedagógica é de suma importância no processo inclusivo, conforme demonstra o gráfico 6:

Gráfico 6: Tempo de experiência profissional na educação _ docentes.

6 - Tempo de experiência profissional na educação?

21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

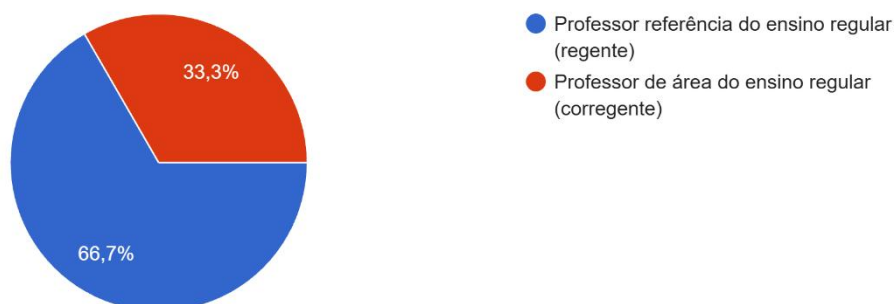
Dos docentes desta instituição 33,3% atuam na educação há aproximadamente de 11 a 15 anos, enquanto 23,8% de 21 a 25 anos; e a mesma porcentagem de 4 a 10 anos; 14,3% atuam a mais de 25 anos e 4,8% de 16 a 20 anos. Com esses resultados pode-se observar que são poucos os profissionais que atuam a pouco tempo na educação, pois a maioria já tem uma longa caminhada na educação e alguns já passaram por algumas fases da educação especial na escola, como o caso dos profissionais com mais de 25 anos na educação.

A próxima pergunta foi destinada a atuação profissional dos sujeitos da pesquisa, da questão (7) à (21). Na pergunta (7) buscou-se indagar qual a área de atuação desses docentes, se atuam nesta instituição como professor referência de ensino regular (professor regente) ou como professor de área do ensino regular (corregente). Os professores regentes são aqueles que permanecem com a turma pela maioria do tempo, trabalhando com as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Formação Humana/Ensino Religioso. Os professores corregentes, nesta instituição, são os profissionais que atuam com as disciplinas de Educação Física, Inglês, Informática, Artes e Ciências, perpassando em quase todas as salas, conforme o seu horário de aula. No gráfico 7 observa-se a porcentagem de docentes em cada função:

Gráfico 7: Área de atuação profissional na instituição pesquisada _ docentes.

7 - Qual sua área de atuação profissional?

21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Os professores referência ou regentes de turma representam cerca 66,7% dos docentes, ou seja, a maior parte da carga horária de aula fica sob a responsabilidade desses profissionais, além dos cuidados diários, pois nesta escola estudam crianças de 4 a 10 anos. Esses docentes são aqueles que convivem a maior parte do tempo escolar com a turma e conhecem bem cada criança da sua classe. Cerca de 33,3% desses profissionais são professores de área ou corregentes, pode-se dizer que são os profissionais que mais conhecem os alunos da escola de modo geral, pois perpassam a maioria das salas com aulas de 1 hora a 1 hora e 30 minutos de duração na semana. Esses profissionais são os que mais tem contato com a diversidade presente na escola, pelo fato de não estarem vinculados apenas a uma única turma, mas compreendendo várias outras classes na escola.

Nesta subseção ressalta-se a percepção dos docentes sobre a Inclusão. Ao realizar uma leitura de todos os questionários recebidos, buscou-se identificar temas. Nesta análise foi possível verificar quais temas aparecem com maior e menor frequência. A primeira categoria analisada, através de uma abordagem temática, visa atender aos objetivos desta pesquisa, parte da compreensão de que esse tipo de abordagem acontece por meio da identificação de assuntos que se destacam e se repetem com maior frequência, caracterizados por temas, expressões, palavras, frases ou resumos (Minayo 2024).

Através da transcrição das respostas obtidas foi possível aprofundar a análise de cada contribuição do discurso do material identificado na etapa da pré-análise, procurando categorizar pela exploração da matéria. Sendo assim destaca-se as

respostas obtidas na questão (8), de caráter subjetivo, que foi direcionado aos docentes da seguinte forma: *“Para você professor(a), o que é inclusão? Descreva em poucas palavras”*:

Para melhor compreensão e análise do conteúdo das respostas obtidas nesta questão foram organizadas em 5 categorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Percepção dos docentes em relação a inclusão.

Categoria	Percepções Docentes
1. Respeito, Empatia e Valorização das Diferenças	D1: “É ter uma prática educacional baseada no respeito, empatia e desenvolvimento máximo do potencial...” / D5: “Fazer a criança pertencer ao meio, respeitando suas limitações.” / D9: “Trabalhar com as diferenças.” / D11: “É acolher, socializar e trabalhar com a criança em todas suas particularidades.” / D12: “É quando conseguimos proporcionar oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos, considerando as diferenças e respeitando cada limitação.”
2. Participação, Pertencimento e Inclusão Escolar	D2: “Alunos inseridos no contexto escolar.” / D3: “É a participação efetiva de todos os alunos nas atividades, respeitando a diversidade existente em cada turma.” / D6: “Incluir.” / D16: “Incluir um aluno é proporcionar condições especiais de aprendizagem dentro das especificidades de cada um.” / D18: “Todos terem oportunidade iguais de se desenvolverem dentro de suas capacidades apesar de suas limitações.”
3. Equidade e Igualdade de Oportunidades	D7: “É o ato de possuir a garantia na qualidade de ensino com equidade.” / D8: “Buscar estratégias pedagógicas para oferecer um ensino de qualidade a todos, respeitando as dificuldades.” / D10: “É disponibilizar o ensino a todos colocando a equidade em prática, a fim de efetivar a inclusão.” / D13: “É colocar o aluno especial ou com algum transtorno em igualdade e em equidade com outros alunos permitindo que atinjam os mesmos objetivos.” / D14: “Garantia de oportunidade de aprendizagem para todos.” / D20: “Fornecer equidade a todos os alunos independente das suas particularidades.” / D21: “É dar oportunidade, acesso e atenção igualmente a todos os estudantes.”
4. Adaptação Curricular e Apoios	D4: “Proporcionar para o aluno as mesmas atividades, ou diferenciadas, porém que tenham os mesmos objetivos... com adaptações necessárias...” / D15: “É adaptação tanto do espaço físico quanto do aluno para que tenha conforto e ótimo relacionamento e aprendizado.” / D17: “É fundamental, para que todos, independentes de suas necessidades, recebam atendimento adequado as suas necessidades.”
5. Direito e Garantia Legal	D19: “Inclusão é um direito constitucional que deve ser garantido e efetivado por todos.”

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

A partir das respostas dos docentes, pode-se perceber a diversidade de percepções apresentadas e também a compreensão de inclusão associada a educação especial. Mediante o tratamento dos resultados, se estabeleceu uma análise interpretativa, na qual revela-se que a concepção docente de inclusão está vinculada a concepção de integração, na qual os alunos são inseridos no ambiente escolar, ou sala regular, havendo uma diferenciação entre os estudantes.

A partir da proclamação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, abriram-se as portas para que avanços acontecessem na educação em relação a inclusão. Com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146/2015, posteriormente promulgada, reforça a inclusão reafirmando que pessoas com deficiência tem direito à educação escolar com qualidade, com projetos, visando o melhor desenvolvimento de todos os estudantes, com garantia de acesso pleno à educação, conforme o artigo 28, o qual proclama que o poder público deve garantir, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar os estudantes neste processo de inclusão:

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (Brasil, 2015).

A inclusão é uma construção coletiva que vai além de apenas inserir os estudantes com deficiência na sala de aula ou no mesmo espaço físico que os demais na escola. É necessário ações inclusivas que possam garantir não apenas o acesso, mas também condições de aprendizagem:

A inclusão como conceito pretende assegurar que todos os estudantes desenvolvam e aprendam nos mesmos espaços educativos e com a mesma qualidade, o que envolve modificações relevantes nas concepções escolares e docentes. Garantir o acesso à escola comum institui a parte mais simples, pois depende, primeiramente, da legislação; mas se concretiza apenas com ações nas escolas e salas de aula. O acesso a um currículo que realmente assegure o envolvimento e a aprendizagem de todos é a parte mais complexa deste processo inclusivo. (Heredero; Anache, 2020, p. 1021).

No que diz respeito a questão (9): *“Quais as principais vantagens e desvantagens que você percebe na inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular em sua escola? Comente.”* Em relação a essa questão os docentes responderam:

D1: A maior vantagem é garantir o respeito e igualdade entre todos. Infelizmente as escolas não estão preparadas, com auxiliares na sua maioria acadêmicas e sem um mínimo de experiência e com muitos professores que não tem interesse e empatia pelo público alvo da educação Especial.

D2: Vantagem para alunos de nível leve que se socializam e se desenvolvem. Já alunos de nível grave, não verbais e até agressivos não é inclusão, pois não tem como trabalhar na sala juntamente com os outros não inclusos. É muito sofrimento para ambas as partes.

D3: A vantagem para os alunos inclusos é a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem em um ambiente acessível, derrubando muitas barreiras, antes existentes para o público alvo. A desvantagem é a

falta de formação para os professores, falta de professores ou estagiários capacitados para atuar como tutores juntamente com os professores em sala de aula. Falta de recursos e infraestruturas para melhorar o acesso de muitas crianças a escola. Falta de envolvimento familiar que veem a escola como creche, ou não fazem sua parte para promover a inclusão do seu filho.

D4: Depende do grau de dificuldade/ desenvolvimento do aluno. Acredito que os alunos que tem uma capacidade cognitiva mínima para compreensão e assim vivenciam a inclusão, ganham muitos benefícios, que vão desde a socialização até a evolução real na aprendizagem. Porém alunos que tem muita dificuldade de compreensão e que são incapazes de relacionar, acabam não tendo vantagens. Sofrem e choram o tempo todo e não conseguem nem sequer vivenciar as atividades, e claro a escola não recebe suporte real para que seja possível um avanço com eles. Na verdade, eles só passam o tempo dentro do ambiente escolar. Sem nenhuma interação, se quer aprendizado, sendo assim, não acredito que tenham benefícios, precisam e deveriam ter um atendimento totalmente exclusivo e pensado para as suas capacidades/ limitações.

D5: Vantagens - socialização, aprendizado, sensação de pertencimento
Desvantagens - a escola é muito limitada para o desenvolvimento desses alunos. Falta conhecimento, falta recurso, falta suporte, que eles teriam em um lugar especializado.

D6: Vantagem: acesso ao aluno ao ensino público regular. Desvantagem: falta de profissional capacitado para tal atendimento.

D7: A falta de diagnóstico antecipado do aluno. E a necessidade de ter uma tutora para cada aluno.

D8: Vantagens: igualdade de direitos. Desvantagens: profissional para fazer um atendimento individualizado, relação recíproca entra a família, etc.

D9: Falta de suporte pedagógico, e clínico falta de investimento e desvalorização dos profissionais. A socialização deles.

D10: Vantagens: Um tutor para auxiliar a criança, a professora e a turma, a qual pertence. Desvantagens: falta de estrutura e preparado da escola como um todo.

D11: Como vantagem é possível perceber que os alunos inclusos no ensino regular auxiliam na promoção da diversidade e respeito às diferenças, porém, vejo como desvantagem a falta de formação específica para os professores, falta de estrutura específica tanto para professores quanto para esses alunos, o que acaba dificultando a inclusão de qualidade.

D12: Vantagens: oportunidades de progresso e igualdade. Desvantagens: tem casos que a criança precisa frequentar uma escola especial.

D13: Proporcionar convivência com crianças da mesma faixa etária. Acompanhamento com maior proximidade.

D14: O auxiliar de inclusão deveria ter especialização em crianças com necessidades especiais. Ter equipe de profissionais qualificados para acompanhar o menor na escola.

D15: A vantagem é que tem sala Multifuncional para eles participarem e a desvantagem são os estagiários despreparados e sem interesses ativo atendendo de suas necessidades.

D16: Hoje a demanda está muito grande de crianças atípicas que necessitam desse atendimento, e os profissionais são muito poucos.

D17: Vantagens para as crianças é estar em contato com outras crianças, porém muitas vezes devido as suas limitações, isso se torna um problema, tanto para crianças com necessidades especiais, quanto para as outras, pois falta preparo psicológico, e experiência ao profissional que atende essas crianças, e a professora muitas vezes com 30 alunos 3/ 4 laudados em sala, se torna impossível atendimento de qualidade. O que faz o atendimento especializado em escola regular, ser somente "utopia".

D18: Estar dentro de um ambiente educacional que lhe proporcione um desenvolvimento integral levando em conta suas limitações e e capacidades, porém muitas vezes a falta de profissionais especializados, ambientes

inadequados e limitações, acabam deixando o ambiente educacional pesado e sem a funcionalidade necessária

D19: Muito bonito no papel. Na prática encontramos profissionais desnorteados, políticas que não atingem todos, auxiliares de inclusão despreparados, estrutura carente.

D20: A teoria é linda, a prática não acontece!

D21: Vantagem é ter um profissional auxiliando o aluno. Desvantagem é o profissional não ter formação acadêmica para tal e muitas vezes as atividades não são adaptadas. (QUESTIONÁRIO A, 2024).

Para este questionamento a partir das respostas obtidas foram organizadas em 5 categorias, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 3: Percepção dos docentes em relação as vantagens e desvantagens da inclusão.

Categoria	Vantagens	Desvantagens
1. Desenvolvimento e Aprendizagem	Oportunidades de progresso, evolução cognitiva e acesso a um ambiente estimulante.	Alunos com grau severo, não verbais ou agressivos têm dificuldades de inclusão efetiva, sofrendo e não participando das atividades.
2. Socialização e Pertencimento	Convivência com colegas, respeito às diferenças, sensação de pertencimento e inclusão.	Muitas vezes, as limitações individuais tornam a socialização difícil e geram sofrimento para os alunos e colegas.
3. Direitos e Igualdade	Acesso à escola regular, garantia de equidade, respeito constitucional.	Falta de políticas efetivas e acompanhamento real: inclusão “bonita no papel, mas difícil na prática”.
4. Apoio Pedagógico e Estrutural	Presença de tutor, salas multifuncionais, apoio especializado quando existente.	Falta de professores capacitados, estagiários despreparados, ausência de recursos e infraestrutura.
5. Diversidade e Respeito	Inclusão promove diversidade, derruba barreiras sociais e culturais.	Falta de envolvimento familiar e desvalorização do papel da escola como parceira no processo inclusivo.

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Assim como os professores destacam como vantagem da inclusão o “acesso a um ambiente estimulante”, Heredero (2010) destaca como uma das vantagens para ações inclusivas seria quando a criança é escolarizada com estudantes da mesma idade cronológica, possibilitando, portanto, a convivência em um cenário semelhante ao qual se desenvolve. Para garantir isso, o acesso não é o suficiente; é preciso garantir qualidade e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais desenvolvendo práticas educativas inclusivas em vários níveis, com mudanças de estratégias desde a escola até a sala de aula.

As maiores desvantagens apresentadas pelos docentes dizem respeito a agressividade presente em alguns estudantes, principalmente os que apresentam

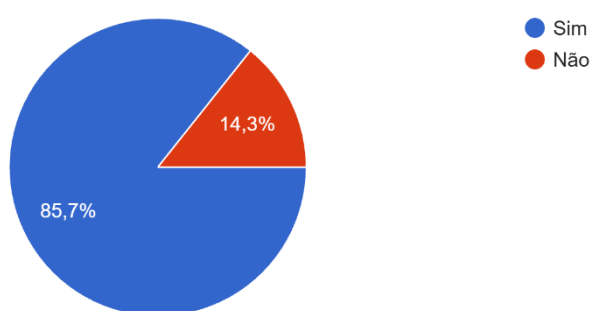
grau severo de deficiência ou transtorno, além das limitações individuais, ausência de recursos, falta de capacitação e participação da família no processo inclusivo.

Outro questionamento realizado foi a questão (10), a qual buscou-se averiguar o índice de alunos PAEE presentes nas turmas de atuação dos docentes, participantes da pesquisa, nesta instituição de ensino conforme o gráfico 8:

Gráfico 8: Índice de alunos PAEE presentes nas turmas.

10 - Na(s) turma(s) em que você atua, têm alunos PAEE?

21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Complementando a questão 10, foi solicitado aos docentes que indicassem quais diagnósticos esses estudantes apresentam. As respostas obtidas foram agrupadas e organizadas no seguinte quadro:

Quadro 4: Diagnósticos apresentados em estudantes PAEE

Diagnósticos	Frequência
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	15
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	11
Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)	6
Deficiência Intelectual (DI)	3
Ansiedade	1
Transtorno de Conduta (TC)	1

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Perante os resultados obtidos, em 85,7% das turmas possuem alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), enquanto 14,3% das turmas não apresentam alunos PAEE. Mediante esses índices, mais da metade das turmas possuem estudantes com alguma deficiência ou transtorno. Conforme o quadro 4, com maior

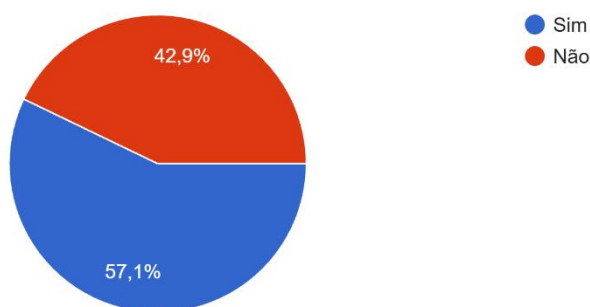
frequência, foi citado o Transtorno do Espectro Autista (TEA)_ (15) e na sequência o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)_ (11), logo em seguida o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD)_ (6) e Deficiência Intelectual (DI)_ (3). O Transtorno de Conduta (TC) e Ansiedade também são citados, porém com menor frequência (1). Lembrando que esses números correspondem apenas aos alunos com diagnósticos comprovados mediante laudo médico apresentado à escola.

Vale ressaltar que nestas turmas há alunos que possuem características do PAEE, mas que por questões particulares e familiares não foram diagnosticados, sendo assim sem laudo médico, mas que também necessitam de um atendimento especializado e individual em sala de aula, e não entraram no quantitativo desta pesquisa.

Tendo em vista o grande número de alunos PAEE presentes nas turmas desta escola no período letivo de 2024, foi questionado na pergunta (11) a existência de profissionais de apoio escolar ou auxiliar de inclusão, como suporte aos professores regentes e corregentes. O resultado obtido apresenta-se no gráfico 9:

Gráfico 9: Índice de existência de profissionais de apoio escolar ou auxiliar de inclusão nas turmas dessa instituição.

11 - Na(s) turma(s) em que você atua há profissional de apoio escolar ou auxiliar de inclusão?
21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Os dados coletados demonstram que 57,1% das turmas possuem profissionais de apoio escolar (que são os professores efetivos do município que acompanham esses estudantes) ou auxiliar de inclusão (que são estagiários da área de educação que estejam cursando, preferencialmente, Pedagogia). E 42,9% das turmas não possuem um profissional de apoio escolar ou auxiliar de inclusão.

Todavia, no Estatuto Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Ponta Grossa, Lei nº 14.497, de 28/12/2022, no capítulo XI, destinada a Educação, no Artigo 41, deixa claro que: “Nas salas de aula da rede municipal de ensino em que houver pessoa com deficiência, o Poder Executivo fica obrigado a manter mais de um professor para melhor atendimento e ensino destes alunos.” (Ponta Grossa, 2022). Os resultados apontam que infelizmente não são todas as turmas com alunos PAEE que possuem mais de um professor para auxiliar no atendimento e ensino desses estudantes. Recentemente, a Lei nº 15.443, de 30/04/2025, promoveu alterações na Lei nº 14.497 de 28/12/2022, conforme o artigo 1º, parágrafo 1º:

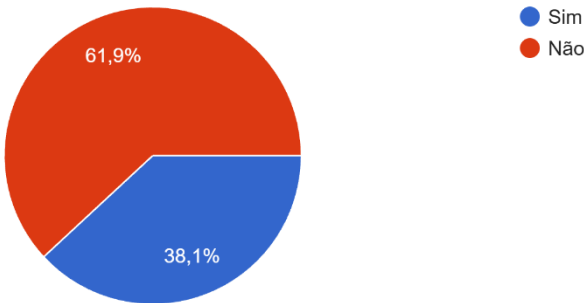
§ 1º - Para os efeitos desta Lei, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, incluindo-se a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). (Ponta Grossa, 2025).

Sendo assim, como o número de alunos com diagnóstico de TEA são a grande maioria nesta instituição, pode-se concluir que não há auxiliares para acompanhar todos esses estudantes, apesar de ser direito do aluno e também do professor, ter o acompanhamento desse profissional para melhor atendimento a suas necessidades e ensino.

Com a ausência de auxiliares de inclusão ou profissionais de apoio escolar em algumas turmas, os docentes foram questionados a respeito da existência de orientações, informações ou suporte para a realização de um trabalho inclusivo, a fim de atender as necessidades de todos os estudantes PAEE. As respostas obtidas nesta questão, de número (12), foram expressas no gráfico 10 a seguir e como complemento no quadro 5 na sequência:

Gráfico 10: Índice da existência de suporte para a realização de um trabalho inclusivo.

12 - Você recebe orientações, informações ou suporte para realizar um trabalho inclusivo?
21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.
Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Como complemento a questão (12), para as respostas positivas foi questionado sobre quem fornece essas orientações e suporte:

Quadro 5: Orientações e suporte oferecidos no trabalho inclusivo.

Fonte/Origem de Orientações	Exemplos Citados
Equipe gestora / Coordenação / Direção	Equipe gestora, coordenação pedagógica, direção
Secretaria Municipal de Educação (SME)	SME
Professores especializados	Professora da Sala de Recursos, professora da multifuncional, professora da SRM
Profissionais de apoio pedagógico	Pedagoga, assessoria pedagógica
Estudos individuais	Estudos por conta própria, palestras, internet, conversas com outros professores
Situações em que não há apoio	“Não recebo” / “Isso só acontece quando pergunto a respeito”

Fonte: Organizado pela própria autora.
Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

A partir dos dados coletados representados no gráfico 10 e no quadro 5, já mencionados, constata-se que 67,9% dos docentes afirmam não receber orientações ou suporte para realizar um trabalho inclusivo, e 38,1% afirmam que recebem orientações e suporte de professores especializados, neste caso, da professora da Sala de Recursos Multifuncional. Alguns professores relatam que recebem apoio pedagógico através da pedagoga da escola ou da Assessora Pedagógica (AP) do município. Outros professores buscam suporte através de estudos individuais, como em palestras, conversas com outros professores e através da internet. Houve o relato

de professores que não recebem nenhum apoio ou que apenas o recebem quando perguntam a respeito para alguém da escola.

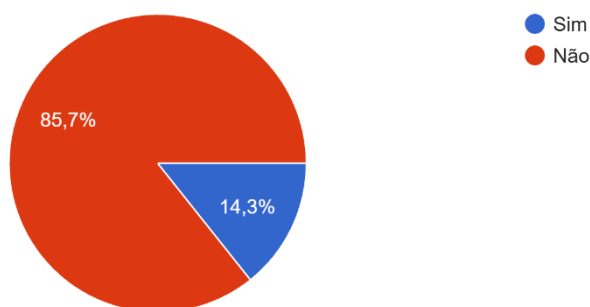
Nesse sentido torna-se importante destacar a presença do profissional da Educação Especial no âmbito escolar, o profissional AEE, que trabalha diretamente com o público alvo da educação especial na sala de recursos multifuncionais (SRM). Esse docente é o profissional que juntamente com a equipe pedagógica vai realizar junto ao professor regente e corregente o ensino colaborativo tão importante no processo de inclusão, pois segundo Ferreira (2007) o ensino colaborativo:

“[...] consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (Ferreira et al., 2007, p. 1).

Quando os docentes são questionados, na pergunta (13), se eles se sentem preparados para trabalhar com alunos PAEE, as respostas obtidas foram as seguintes expressas no gráfico 11:

Gráfico 11: Índice de preparo dos docentes no trabalho com alunos PAEE.

13 - Você se sente preparado para trabalhar com alunos Público Alvo da Educação Especial?
21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Os dados obtidos nesta questão mostram que 85,7% dos professores regentes e correcentes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental desta escola, não se sentem preparados para trabalhar com alunos PAEE, e apenas 14,3% sentem-se preparados para esse trabalho. A grande quantidade de docentes que se dizem despreparados para o trabalho inclusivo é preocupante, pois apesar dos cursos e formações oferecidas pelo município, e dos profissionais que buscam suporte por

conta própria, há muitos que não estão preparados para acolher e realizar um trabalho inclusivo com esses estudantes que representam um número significativo nas turmas desta escola.

Através destes dados surge uma questão importante a refletir, que aliás é uma das indagações problematizadas nesta pesquisa: Os cursos voltados para a educação inclusiva estão sendo suficientes para preparar os profissionais da educação? O que falta na formação docente, ou formação continuada, para que esses professores possam entrar em sala de aula e se sentirem preparados para desenvolver o seu trabalho com os estudantes PAEE? Professores que se sentem despreparados para trabalhar com a inclusão, conseguirão incluir esses estudantes? Essas são algumas das questões a se refletir para que a inclusão aconteça de fato nas escolas. Segundo afirma Gonçalves (2022):

Nesse contexto, o professor passa a ter novas demandas, necessitando estar preparado para os novos desafios, assim como a escola que precisa se adaptar para essa realidade. A escola deve propiciar amplas discussões com todos os envolvidos no processo pedagógico, na busca por oferecer oportunidades, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente da deficiência. Além disso, a escola tem o papel de formar cidadãos mais abertos à diferença, oportunizando às pessoas com deficiência a inserção no ambiente escolar e na sociedade como um todo. (Gonçalves, 2022, p 36).

Buscando investigar quais são os desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com os alunos PAEE, na questão (14) foi perguntado: *“Quais os desafios que você percebe na realização do trabalho com os alunos PAEE em sua escola? Comente.”*. As respostas obtidas foram:

- D1:** Inexperiência da auxiliar de inclusão e muitas vezes pouca vontade dessa profissional para trabalhar
- D2:** Avanços lentos, falta de responsabilidade da família no aprendizado.
- D3:** Como corregente, sinto falta de informações sobre os alunos inclusos, falta de profissionais atuantes juntos desses alunos, para um melhor desenvolvimento dos mesmos.
- D4:** Falta de suporte.
- D5:** É muito difícil fazer eles entenderem que nem sempre irão ganhar e que eles precisam esperar a vez deles
- D6:** Número excessivo de alunos laudados, além da turma já ser numerosa, dificultando um bom trabalho.
- D7:** A quantidade de alunos dentro da sala de aula
- D8:** Pouca relação com a família.
- D9:** Esses alunos nesta gestão estão sendo deixados de lado não há suporte por parte da gestão o professor que de conta as auxiliares não recebem orientações

D10: Salas com grande número de alunos, dificultando assim o atendimento individual

D11: Falta de qualificação e de espaço físico.

D12: Falta de formação continuada para os professores conseguirem lidar com as diferentes necessidades, a falta de apoio pedagógico, a ausência de um trabalho colaborativo, etc.

D13: Alunos na mesma sala com diagnósticos diferentes.

D14: A turma é numerosa, todos precisam de atenção, auxílio, tornando difícil o trabalho individualizado que estes alunos necessitam.

D15: A falta de tempo para com o aluno e de uma auxiliar pra ele.

D16: A família gera muitos problemas.

D17: Por mais que fiz pós para isso, não consigo, atender essas crianças de forma que adequada, pois com tantas crianças em sala é difícil atender essa criança da forma que ela necessita e precisa.

D18: Falta de pessoal, falta de informação e formação, espaços e mobílias inadequados

D19: Falta de apoio pedagógico. Profissionais despreparadas para auxiliar o professor a trabalhar com o PAEE.

D20: Não existe recurso, instrução nem preparo!

D21: Alguns alunos autistas não conseguem ser incluídos. (QUESTIONÁRIO A, 2024).

Contudo, para melhor analisar as respostas dos docentes, foram elencadas 5 categorias descritas no quadro 6:

Quadro 6: Desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com alunos PAEE na escola.

Categoria	Unidades de Registro
1. Formação e Capacitação Profissional	D1: “Inexperiência da auxiliar de inclusão e muitas vezes pouca vontade dessa profissional para trabalhar.” / D12: “Falta de formação continuada para os professores conseguirem lidar com as diferentes necessidades a falta de apoio pedagógico, a ausência de um trabalho colaborativo, etc.” / D15: “A falta de tempo para com o aluno e de uma auxiliar pra ele”. / D19: “Falta de apoio pedagógico, profissionais despreparados para auxiliar o professor a trabalhar com o PAEE.” / D20: “Não existe recurso, instrução nem preparo!” / D17: “Por mais que fiz pós para isso, não consigo atender essas crianças de forma adequada, pois com tantas crianças em sala é difícil atender essa criança da forma que ela necessita e precisa.”
2. Recursos e Estrutura Escolar	D4: “Falta de suporte.” / D11: “Falta de qualificação e de espaço físico.” / D18: “Falta de pessoal, falta de informação e formação, espaços e mobílias inadequados.” / D10: “Salas com grande número de alunos, dificultando assim o atendimento individual.”
3. Gestão e Organização Escolar quanto a quantidade de alunos	D9: “Esses alunos nesta gestão estão sendo deixados de lado, não há suporte por parte da gestão e o professor que dê conta, as auxiliares não recebem orientações.” / D3: “Como corregente, sinto falta de informações sobre os alunos inclusos falta de profissionais atuantes juntos desses alunos, para um melhor desenvolvimento dos mesmos.” / D6: “Número excessivo de alunos laudados, além da turma já ser numerosa, dificultando um bom trabalho.” / D14: “A turma é numerosa, todos precisam de atenção, auxílio, tornando difícil o trabalho individualizado que estes alunos necessitam.” / D7: “A quantidade de alunos dentro da sala de aula.”

Categoria	Unidades de Registro
4. Família e Responsabilidade Compartilhada	D2: “Avanços lentos, falta de responsabilidade da família no aprendizado.” / D8: “Pouca relação com a família.” / D16: “A família gera muitos problemas.”
5. Aspectos do Processo de Inclusão	D5: “É muito difícil fazer eles entenderem que nem sempre irão ganhar e que precisam esperar a vez deles.” / D13: “Alunos na mesma sala com diagnósticos diferentes.” / D21: “Alguns alunos autistas não conseguem ser incluídos.”

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Os maiores desafios enfrentados pelos docentes quando se fala em inclusão, reflete na falta de formação e capacitação profissional na área; ausência de recursos e estrutura escolar; salas de aula numerosas principalmente nas turmas com alunos PAEE; a falta de suporte da gestão escolar; a ausência de responsabilidade da família dos alunos; além dos aspectos relacionados ao processo de inclusão quanto a individualidade e variedade de diagnósticos na mesma sala de aula. Segundo Gonçalves (2022):

A formação de professores que já era complexa, com a perspectiva da educação inclusiva, passa a exigir não somente os conhecimentos pedagógicos, mas compreensão sobre as políticas voltadas para a inclusão, além de aprender a trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos. (Gonçalves, 2022, p. 49).

Compreende-se que boa parte desses desafios não existiriam se fossem cumpridas as políticas públicas voltadas para a inclusão, pois conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo o acesso de todos os estudantes, sua permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2007).

Diante dos desafios enfrentados pelos docentes quanto a educação inclusiva, na questão (15) foi perguntado aos professores: *“A quem você recorre, ou a quais meios você recorre, para sanar dúvidas em seu trabalho com os alunos PAEE?”*. No quadro 7 pode-se averiguar quais são as principais fontes de conhecimento e apoio a inclusão buscadas por esses profissionais:

Quadro 7: Principais fontes de conhecimento e apoio para inclusão relatadas docentes no trabalho com alunos PAEE na escola.

Categoria	Unidades de Registro
1. Formação Continuada e Autoformação	D3: “Procuro estar sempre atualizada, leio, faço formações sobre o assunto, estou em vários grupos sobre educação especial.” / D14: “Alguns conhecimentos adquiridos em leituras, cursos e na prática de sala de aula.” / D19: “Sozinha. Procuro aprender lendo, assistindo vídeos e palestras.” / D18: “Pessoas responsáveis, cursos e recursos didáticos, bem como literatura sobre.” / D10: “Artigos científicos.”
2. Equipe Gestora e Pedagógica	D1: “Cursos de formação e equipe gestora.” / D6: “Internet, equipe gestora.” / D7 e D8: “Equipe gestora.” / D21: “Equipe pedagógica.” / D17: “Equipe pedagógica, para que ela passe para equipe especializada da SME, mas muitas vezes nem sai da escola.” / D12: “A pedagoga, que muitas vezes também não sabe o que fazer.”
3. Professora de Atendimento Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncional (RSM)	D4: “A professora da sala multifuncional.” / D13: “À professora da multifuncional.” / D15: “Recorro à professora da multifuncional e busco de mim mesma formas dele aprender...” / D16: “Procuro orientação com profissionais da área. Professora AEE.”
4. Troca de Experiências e Rede de Apoio	D5: “Conversa entre amigos professores e internet.” / D9: “Troca de experiências com colegas.” / D20: “Professoras com mais tempo de sala.”
5. Recursos Online	D2: “Internet, professora da sala de recursos. Porque nem a pedagoga tem conhecimento sobre a questão da criança laudada” / D5: “Conversa entre amigos professores e internet.” / D6: “Internet, equipe gestora.” / D11: “Artigos e sites específicos de inclusão.”

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Os resultados afirmam que a formação continuada e a busca por informações a respeito do tema inclusão são uma das formas encontradas pelos professores para conhecimento e apoio ao trabalho inclusivo. Muitos desses profissionais veem na equipe gestora e no profissional do AEE uma das fontes de auxílio para o desenvolvimento do trabalho com alunos PAEE. A troca de experiência entre os colegas docentes com mais experiência em sala de aula e recursos online como internet são redes de apoio buscadas por esses profissionais para obter conhecimento e prática pedagógica inclusiva. Bernardelli (2021) destaca que:

[...] o risco de que o AEE venha a ser o único a atuar no avanço acadêmico de seus alunos tem sido remediado pela orientação de uma ação colaborativa suportada pelo PEI. Com essa ferramenta, ambos os professores podem traçar um objetivo em comum e, de acordo com a individualidade do aluno, guiar suas práticas. (Bernardelli, 2021, p. 27).

As trocas de experiências constantes entre os profissionais, sejam eles docentes da sala de aula do ensino regular ou profissionais do atendimento educacional especializado da sala de recursos multifuncional, requer que cada um tenha a clareza de seu papel neste processo para que não aconteça uma inversão de responsabilidades, pois o ensino colaborativo:

[...] surge como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). (Santos; Costa, 2020, p. 779)

Além da formação continuada, da troca de experiências e do ensino colaborativo, os docentes precisam de recursos que deem suporte e apoio a inclusão, sejam estes recursos físicos, tecnológicos ou humanos. Para saber quais são esses recursos disponíveis aos docentes da instituição campo de pesquisa, buscou-se na pergunta (16) questionar: *“Quais os tipos de recursos (físicos, tecnológicos, humanos) disponíveis na sua escola para dar suporte e apoio a inclusão? Comente.”*. As respostas obtidas estão no quadro 8 elencadas por categorias:

Quadro 8: Principais recursos disponíveis na escola para inclusão.

Categoria	Exemplos de Recursos	Exemplos de Falas
1. Recursos Físicos	Sala de Recursos Multifuncional (SRM), materiais adaptados, jogos pedagógicos, cadernos, cartazes, estrutura física acessível, cadeira de rodas.	D1: “Sala SRM” / D13: “Uma sala cheia com recursos diversos.” / D15: “Sala de Multifuncional.” / D12: “Recursos pedagógicos como jogos de alfabetização, caderno para desenho livre de autorregulação e cartaz de rotina.” / D9: “Na sala da SRM, mas os materiais já estão ultrapassados...” / D17: “Uma auxiliar de inclusão, sala de recursos multifuncionais, cadeira de rodas.” / D20: “Físicos pois a escola é adaptada.”
2. Recursos Tecnológicos	TV, notebook, recursos digitais (embora pouco utilizados)	D3: “Auxiliar, tv, notebook, sala de recursos.” / D11: “Tutores, Notebook, jogos etc.” / D18: “Pouco ou nenhum. Temos uma sala com recursos tecnológicos, mas que não é utilizada pelo PAEE.”
3. Recursos Humanos	Auxiliares de inclusão (alguns estagiários), tutores/cuidadoras, professoras da SRM, equipe pedagógica, pedagoga, assistentes.	D2: “Auxiliar (infelizmente nem todos têm), SRM.” / D5: “Tutoras, sem experiência. (Cuidadoras). Professora da sala de recursos.” / D6: “Pouquíssimos. É uma tutora para 2,3 crianças, e geralmente essa tutora é estagiária.” / D10:

Categoria	Exemplos de Recursos	Exemplos de Falas
		"Estagiárias auxiliam com as atividades, porém não há em todas as salas." / D8: "Equipe pedagógica." / D16: "Jogos pedagógicos, assistente de inclusão." / D14: "Auxiliar de inclusão e sala de recursos."

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Em relação a prática pedagógica inclusiva, na questão (17) foi perguntado aos docentes: *"As atividades e/ou estratégias elaboradas para a(s) turma(s) que você atua são oferecidas de forma diferenciadas para os alunos PAEE? Quais ações/adaptações você promove para que a inclusão aconteça em suas aulas? Comente."* Os resultados foram categorizados e organizados no quadro 9 a seguir:

Quadro 9: Atividades e/ou estratégias elaboradas pelos docentes para os alunos PAEE.

Categoria	Subcategoria / Tema	Frequência	Exemplos / Observações
1. Adaptação de atividades	Atividades concretas ou diferenciadas para compreensão	6	D1: "O aluno acompanha a turma, porém realizo atividades concretas"/ D11: "Material com atividades adaptadas. Auxílio individual e por grupos"/ D17: "Atividades diferenciadas"/ D18: "Sempre que possível são adaptadas as realidades dos alunos"/ D21: "Atividades diversificadas e adaptadas" / D2: "Atividades de acordo com a necessidade desses alunos"
2. Auxílio individual	Atendimento individual ou apoio em grupo	3	D6: "Atendimento individualizado com atividades mais adequadas ao aluno"/ D13: "A pessoa que fica com o aluno(a) auxilia nas atividades. Passo nas carteiras para auxiliá-los"/ D14: "Substituir alguns materiais escolares, oferecer atividades para auxiliar no desenvolvimento"
3. Ritmo e nível de desenvolvimento	Acompanhamento no tempo e ritmo de cada aluno	3	D5: "A maioria dos alunos faz as mesmas atividades, porém sempre no tempo deles"/ D12: "As atividades são adaptadas de acordo com ritmo e nível de desenvolvimento"/ D15: "Nem sempre. Faço com que ele realize da forma que consegue, mas mais explicada"
4. Estratégias pedagógicas e métodos	Uso de métodos variados, pesquisa e planejamento	3	D7: "Pesquisei atividades"/ D3: "Tento promover diversas atividades para que todos compreendam"/ D9: "Tento fazer da melhor forma possível integrando necessidades e promovendo avanços"
5. Comunicação e organização	Painel, combinados, agenda com família	1	D8: "Utilizo um painel com os combinados e uma agenda para comunicação com a família"

Categoria	Subcategoria / Tema	Frequência	Exemplos / Observações
6. Não aplicável / hipotético	Sem alunos PAEE ou organização via PEI	2	D19: "Não tenho alunos PAEE, mas se tivesse, me organizaria com o PEI"/ D20: Não tenho alunos PAEE"
7. Afirmação de adaptação	Adaptação confirmada	3	D16: "Sim. / D10: "Sim. Adaptando as atividades"/ D4: Realizo as adaptações necessárias.

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

O trabalho pedagógico tem exigido dos professores, na educação contemporânea, novas metodologias e estratégias de ensino, além de propostas curriculares que possam garantir o ensino e aprendizagem dos educandos de forma que atendam as particularidades e diferenças apresentadas por cada um, especificamente dos alunos PAEE.

Ao realizar seu trabalho o professor necessita de uma gama de conhecimentos. O saber docente interfere diretamente na qualidade do aprendizado do aluno. Muitas vezes o professor resume a sua ação educativa à simples reprodução ou transmissão de conhecimentos. Isso por vezes pode inviabilizar o aprendizado do aluno, inclusive do aluno PAEE. (Silva, 2022, p. 119).

As atividades e/ou estratégias elaboradas pelos docentes para os alunos PAEE, citadas nesta questão, compreendem atividades concretas ou diferenciadas, além do atendimento individual ou apoio em grupo, respeitando o tempo e ritmo de cada aluno. Os professores ressaltam que utilizam métodos variados, além da pesquisa e planejamento diferenciado. Foi citado por um dos docentes, de forma hipotética, a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), que pode ser entendido como uma: "[...] estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento." (Glat; Pletsch, 2013, p.18).

Desse modo, o PEI é considerado uma proposta de organização curricular que auxilia os educadores nas suas práticas pedagógicas inclusivas, além de proporcionar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades: "O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma." (Glat; Pletsch, 2013, p.21).

Compreendendo a importância da formação continuada como forma de atualização profissional, na questão (18) foi perguntado aos professores: "*Qual tipo de*

formação/curso você considera adequada ou eficiente para a atualização de seus conhecimentos na área de inclusão?”. As respostas registradas foram elencadas conforme a quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Formação/curso indicado pelos docentes como eficiente na área de inclusão.

Categoria	Subcategoria / Tema	Frequência	Exemplos / Observações
1. Formação acadêmica / especialização	Pós-graduação, especialização, licenciatura, cursos de atualização	9	D6: "Especialização em Educação Especial" / D8: "Pós graduação" / D9: "Pós graduação e formações continuadas" / D10: "Psicopedagogia" / D15: "Educação Especial" / D19: "Licenciatura em educação especial" / D20: "Formação de especialização e continuada". D16: "Formação em Neurossaber". D21: "Cursos de atualização".
2. Formação prática e aplicada	Práticas em sala, estudos de caso, oficinas, experiências reais	8	D1: "Formações contínuas mais práticas". / D2: "Só na prática" / D11: "Práticas. Onde realmente a inclusão aconteça" / D12: "Formações continuadas que envolvam estudos de caso, oficinas pedagógicas e troca de experiências". / D13: "Curso que o palestrante esteja atuando no momento com alunos que frequentam a multifuncional" / D14: "Palestras que instruem para a sala de aula trazendo estratégias e propostas adequadas". / D5: "Mês passado a prefeitura ofereceu formação sobre TEA... tudo muito lindo na teoria, mas na prática não conseguimos aplicar". D3: "Formação continuada... troca de experiências"
3. Educação inclusiva geral	Conhecimentos e cursos gerais sobre inclusão	3	D7: "Educação inclusiva" / D17: "Na área de educação especial/inclusiva" / D18: "Formações sobre identificação e desenvolvimento de atividades e formas de trabalho de acordo com as necessidades dos alunos inclusos"
4. Não soube informar / indefinido	Sem definição ou não sabe	1	D4: "Não sei informar"

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Conforme os dados obtidos, a pós-graduação, especialização, licenciatura e cursos de atualização, foram os mais citados sendo um número significativo de (9) docentes. Na sequência (8) professores afirmam que as práticas em sala, estudos de caso, oficinas e experiências reais são apontadas como adequadas e eficientes para sua formação na área de inclusão. Conhecimentos e cursos gerais sobre inclusão aparecem nas respostas de (3) profissionais da educação. E apenas (1) docente

informou não saber qual seria a formação/curso eficiente para a atualização de seus conhecimentos na área de inclusão.

Pode-se perceber na fala dos professores que o que mais necessitam são formações e práticas eficazes que levem a reflexão e à prática por meio cursos de pós graduação e especialização além de trocas de experiências e estudos de casos. Atualmente a maior preocupação dos professores é em como trabalhar na prática com os alunos PAEE em suas salas de aula. Pacheco afirma que:

As práticas pedagógicas numa escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (Pacheco, 2007, p. 15).

Apesar de muitos docentes relatarem proporcionar estratégias pedagógicas diferenciadas e atendimento individualizado para os alunos PAEE, ainda se percebe a necessidade de avaliações mais flexíveis às particularidades de cada estudante. Desde modo observa-se que há uma desarticulação da prática com as políticas de Educação Inclusiva vigentes. Sendo assim, a formação continuada dos docentes é uma das ferramentas importantes nesta questão, desde que ela seja vinculada a prática em sala de aula e realizada em colaboração com os demais profissionais do âmbito escolar.

Buscando investigar quais os fatores que possam facilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, foi solicitado aos docentes participantes que apontassem, na questão (19), quais seriam esses fatores. A partir dos resultados, foi elaborado o quadro 11 a seguir:

Quadro 11: Fatores facilitadores apontados pelos docentes para a realização de práticas inclusivas.

Categoria	Subcategoria / Tema	Frequência	Exemplos / Observações
1. Capacitação e formação profissional	Cursos, capacitação, experiência e conhecimento em educação especial	8	D1: "Empatia, respeito e muita capacitação" / D4: "Tutores realmente capacitados" / D5: "O apoio de tutores comprometidos" / D11: "Capacitação efetiva para que a escola trabalhe com inclusão" / D13: "Para ficar com os alunos inclusos deveria estar com professores experientes e formados" / D14: "Formação adequada aos auxiliares de inclusão" / D16: "Domínio do profissional" / D19: "Cursos e palestras que passem conhecimentos efetivos"

Categoria	Subcategoria / Tema	Frequência	Exemplos / Observações
2. Turmas menores / grupos reduzidos	Redução do número de alunos por sala	5	D2: "Grupo pequeno de alunos"/ D7: "Menores quantidade de alunos em sala" / D10: "Sala menos volumosa" / D14: "Diminuição de número de alunos por turma"/ D17: "Turmas menores, profissionais com experiência e formação"
3. Auxílio e suporte de profissionais	Auxiliares, tutores, estagiários, equipe multidisciplinar	5	D2: "Auxiliar preparada, diretora e pedagogas focadas em ajudar"/ D4: "Tutores realmente capacitados"/ D14: "Formação adequada aos auxiliares de inclusão" / D15: "Através de orientações, menos alunos em sala e uma auxiliar pra ele"/ D17: "Turmas menores, profissionais com experiência, com estagiários fica complicado"
4. Infraestrutura e recursos	Ambientes, mobília, recursos didáticos e tecnológicos	3	D12: "Planejamento pedagógico colaborativo, recursos didáticos acessíveis, infraestrutura adequada e gestão escolar comprometida"/ D18: "Locais adequados, mobília, pessoal qualificado e disponibilidade de recursos específicos" / D21: "Suporte da SME desde as avaliações externas adaptadas e contratações de professores especializados e recursos tecnológicos, bem como avaliação periódica da inclusão e acompanhamento para que as famílias consigam outros recursos para esse aluno."
5. Atitudes e valores do professor	Empatia, respeito, acreditar no potencial do aluno	3	D1: "Empatia, respeito e muita capacitação"/ D3: "Conhecimento, empatia, acolhimento, respeito com as diferenças de cada aluno"/ D9: "Acreditar no potencial desses alunos, estamos sempre aprendendo talvez não no mesmo nível, mas sempre aberto a ser desafiado cada avanço seja mínimo para eles fará toda a diferença."
6. Cumprimento de legislação e práticas efetivas	Aplicação da legislação e políticas públicas	2	D20: "Exercer o que está na legislação e colocar em prática" / D21: "Suporte da SME... avaliação periódica da inclusão e acompanhamento para famílias".

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Com base nos dados coletados, novamente a capacitação e formação profissional é a categoria mais citada pelos docentes, destacando a formação não apenas dos professores regentes e corregentes, mas também dos profissionais que atuam como auxiliares de inclusão.

Outra categoria que se destaca é a redução do número de alunos, pois segundo os docentes as turmas estão numerosas e isso onera o trabalho com os estudantes PAEE.

O auxílio e suporte de profissionais, sejam eles: auxiliares, tutores, estagiários ou equipe multidisciplinar, é outra categoria destacada pelos professores desde que sejam esses profissionais capacitados para o trabalho inclusivo.

A infraestrutura e recursos são citados pelos docentes ressaltando os ambientes, mobílias, recursos didáticos e tecnológicos, como facilitadores para práticas inclusivas.

Atitudes de valorização do estudante por parte do professor, como empatia, respeito, crença no potencial de cada aluno, foi apontado por alguns educadores como práticas atitudinais que podem levar a efetiva prática inclusiva.

Por fim, uma categoria importante indicada refere-se ao cumprimento da legislação através da aplicação das leis e políticas públicas de inclusão para práticas efetivas.

Nessa perspectiva, para a realização de um trabalho diversificado, flexível e colaborativo que possa atender as particularidades e singularidades dos alunos PAEE, considera-se uma das vertentes mais propícias para a construção dessa prática a partir da “*concepção de ensino e aprendizagem*” de Vygotsky (2022), na qual:

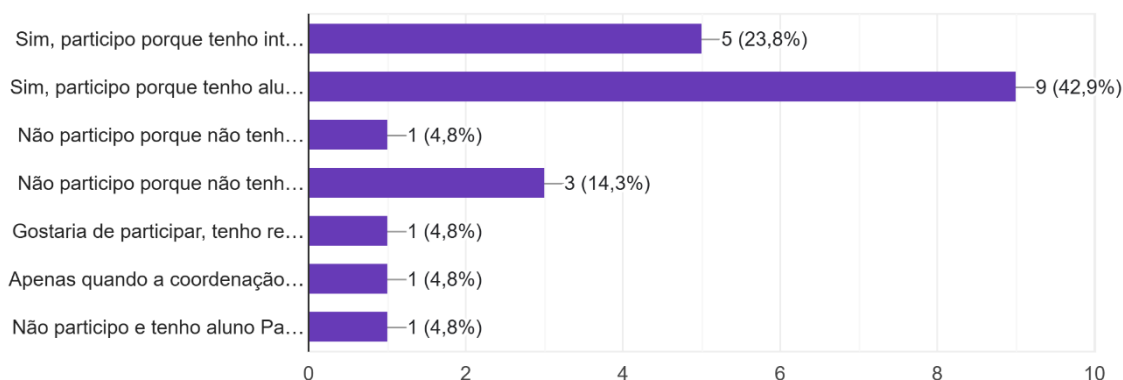
A ação de *mediação da aprendizagem* exercida sistematicamente pelo professor terá um papel fundamental, na medida em que este se torna o protagonista do processo de inclusão, e não mais o aluno ou suas limitações. Portanto, o caráter diferencial das práticas pedagógicas deverá partir da consciente modificação da ação docente, transformando a relação professor-aluno e definindo a qualidade da mediação para o aprendizado. (Silva; Cunha; Magalhães, 2013, p.35).

Os docentes reconhecem e destacam a importância da formação e qualificação profissional para práticas inclusivas mais efetivas. Desde modo, na questão (20) foram questionados sobre com que frequência participam de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Os resultados obtidos estão dispostos no gráfico 12:

Gráfico 12: Frequência de participação dos docentes em formações oferecidas pela SME

20 - Você participa de formações sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação?

21 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Com base nos dados obtidos, constata-se que 42,9% dos docentes participam dessas formações porque tem aluno PAEE em sua turma. Enquanto 23,8% participam porque tem interesse na área. Um percentual de 14,3% afirma não participar por não ter interesse na área. Cerca de 4,8% é a quantidade de docentes que afirma não participar de tais formações porque não possuem alunos PAEE, outros 4,8% gostariam de participar, mas tem receio de começar e não conseguir concluir por falta de tempo. Os que participam apenas quando a coordenação indica para participar é de 4,8% e outros 4,8% não participa mesmo tendo alunos PAEE.

Diante do exposto, pode-se concluir que grande parte dos professores participam das formações oferecidas pela SME/PG porque possuem alunos PAEE em suas turmas ou porque tem interesse na área de educação inclusiva, reafirmando a importância da formação para sua prática docente. Conforme Menezes e Cruz (2013):

[...] a participação efetiva dos professores é fundamental para que uma proposta de formação continuada contribua no aprimoramento de suas intervenções profissionais. Entretanto, muitas vezes, os programas de formação vêm carregados de objetivos e exigências externos, desprovidos de significado para os docentes, resultando em desinteresse e absenteísmo ou, então, num sentimento de futilidade. (Menezes; Cruz, 2013, p.136)

A formação continuada deve ser pensada com o professor e não para ele, pois é um momento reflexivo e participativo no qual a experiência prática e a teoria devem

caminhar juntas para que a ideia de inclusão escolar possa trazer benefícios para os estudantes.

É importante repensar os modelos de formação profissional, especialmente no campo da educação, diante as demandas da diversidade presente na sociedade. Investir em novos modelos de formação significa proporcionar aos profissionais da educação experiências formativas que não se limitem apenas ao conhecimento teórico, mas que também incluam vivências práticas e reflexivas, relacionadas às diferentes realidades sociais, culturais e educacionais.

Dessa forma, ao longo de seu processo formativo, os professores podem construir conhecimentos, valores e estratégias pedagógicas que os preparem para promover a inclusão de todos os alunos, PAEE ou não, de maneira sensível e competente abrangendo a diversidade no contexto educacional. Esse preparo contribui para o desenvolvimento de práticas docentes mais inclusivas, críticas e alinhadas aos desafios contemporâneos, favorecendo uma educação que reconheça e valorize as diferenças presentes no ambiente escolar. Segundo Zerbato e Mendes (2021):

[...] a necessidade de investimento em novos modelos de formação que permitam aos profissionais a vivência desses aspectos durante seu processo formativo, a fim de que tenham um arcabouço que sustente o desenvolvimento de ações docentes mais condizentes com os desafios que a diversidade implica. (Zerbato; Mendes, 2021, p.16)

Para finalizar os questionamentos destinados aos docentes, regentes e corretores, a questão (21) de caráter subjetivo, ficou a critério livre para resposta, não era uma questão obrigatória, porém, uma oportunidade para que os docentes pudessem acrescentar possibilidades ou fragilidades além de sugestões a respeito do tema inclusão, pois o maior objetivo desta questão aberta é obter o olhar docente sobre o tema. Dos 21 participantes apenas 13 trouxeram suas contribuições conforme as respostas a seguir:

D1: Acredito que para mudar, cada um tem que fazer sua parte. Não adianta empurrar a culpa para os outros. Fazer o pouco que podemos sempre, muda a vida de um indivíduo.

D2: Falta profissionais para atender fono, neuropsiquiatra, psicólogo neuropsicopedagoga, para atender a grande demanda gritante de alunos, fornecidos pela própria SME, pois pelo SUS, é um desrespeito a criança pela demora ao atendimento especializado.

D3: É importante lembrar que a inclusão vai além da escola, faltam profissionais como terapeutas, psicólogos, neuropediatra, fonoaudiólogos, e tantos outros que podem ajudar na promoção e no desenvolvimento de cada aluno.

D4: Se queremos um ensino de qualidade, não podemos deixar de pensar nos demais alunos que também precisam da atenção do professor, e principalmente pensar no professor, que acaba ficando sobrecarregado com tantas responsabilidades.

D5: Que o profissional de inclusão seja mais valorizado, esta será uma demanda que estará aumentando cada mais e mais na educação.

D6: Profissionais valorizados trabalham com dignidade e diminuir o número de alunos nas salas que estão cada vez mais cheias.

D7: Sugestão: minha professora fez isso e deu certo. Ela tinha um aluno com paralisia cerebral. A mãe da criança perguntou o que fazer. A Profa. orientou a colocar a criança meio período na escola especial e meio período na escola normal. A criança desenvolveu bastante. Sugestão 2: alunos severos deveriam frequentar a escola especial, pois o atendimento é diferenciado e surte mais efeito evitando assim o atraso da criança.

D8: Não.

D9: A inclusão muitas vezes é feita somente em receber alunos e não na forma de trabalhar com ele e respeitar suas diferenças.

D10: Nada a declarar.

D11: Muitas vezes a inclusão não acontece, pois o aluno não consegue se adaptar à realidade escolar e acaba privado de se desenvolver, pois o ambiente não é propício

D12: O olhar sobre o PAEE ainda é muito preconceituoso. Tem profissionais que chegam ao cúmulo de questionar a presença de um PAEE na educação regular. Devíamos ter formações, cursos e palestras mensais sobre este tema, destes parâmetros legais até os pedagógicos. É certo que as políticas administrativas pouco fazem, porém, se como linha de frente ainda mantivermos a venda do preconceito nos olhos, o futuro das próximas gerações está absolutamente comprometido. Vem aí um novo mundo, precisamos nos adaptar a ele para que a humanidade se torne mais digna.

D13: Falta vontade das equipes gestoras em fazer acontecer, as mesmas acabam amarrando os professores impossibilitado por vezes o andamento do trabalho docente com os alunos PAEE. (QUESTIONÁRIO A, 2024).

Partindo das contribuições dos docentes, foram elencadas categorias 6 categorias conforme organizadas no quadro 12:

Quadro 12: Possibilidades ou fragilidades a respeito do tema inclusão destacadas pelos docentes.

Categoria	Subcategoria / Tema	Exemplos / Observações
1. Falta de profissionais especializados	Profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, neuropediatras, neuropsicopedagogos	D2: "Falta profissionais para atender fono, neuropediatra, psicólogo..." / D3: "É importante lembrar que a inclusão vai além da escola, faltam profissionais como terapeutas, psicólogos..." / D7: "Sugestão 2: alunos severos deveriam frequentar a escola especial, pois o atendimento é diferenciado".
2. Valorização e apoio ao professor/profissional de inclusão	Reconhecimento, sobrecarga, importância de valorização	D4: "Se queremos um ensino de qualidade, não podemos deixar de pensar nos demais alunos... pensando no professor que acaba sobrecarregado" / D5: "Que o profissional de inclusão seja mais valorizado..."

Categoria	Subcategoria / Tema	Exemplos / Observações
		profissionais valorizados trabalham com dignidade" / D6 : "Profissionais valorizados trabalham com dignidade e diminuir o número de alunos nas salas que estão cada vez mais cheias. D13 : "Falta vontade das equipes gestoras em fazer acontecer..."
3. Dificuldades e limitações da inclusão atual	Inclusão feita de forma limitada, alunos não se adaptam, preconceito	D9 : "A inclusão muitas vezes é feita somente em receber alunos e não na forma de trabalhar com ele" / D11 : "Muitas vezes a inclusão não acontece, pois o aluno não consegue se adaptar" / D12 : "O olhar sobre o PAEE ainda é muito preconceituoso".
4. Sugestões/práticas	Experiências práticas	D7 : "Sugestão: minha professora fez isso e deu certo... colocar a criança meio período na escola especial e meio período na escola normal. A criança desenvolveu bastante"
5. Atitudes e responsabilidade individual	Fazer sua parte, empatia e ação individual	D1 : "Acredito que para mudar, cada um tem que fazer sua parte. Fazer o pouco que podemos sempre, muda a vida de um indivíduo"
6. Crítica às políticas e gestão	Políticas administrativas insuficientes, necessidade de formação contínua	D12 : "É certo que as políticas administrativas pouco fazem, porém... se mantivermos o preconceito nos olhos, o futuro das próximas gerações está comprometido. Devíamos ter formações, cursos e palestras mensais sobre este tema"

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Tendo em vista a percepção dos docentes sobre a inclusão, percebe-se a importância da formação continuada e do trabalho colaborativo. A falta de profissionais especializados como fonoaudiólogos, psicólogos, neuropediatras, neuropsicopedagogos no âmbito escolar é mencionada pelos docentes que compreendem que a inclusão vai além da escola.

A valorização e apoio ao professor e ao profissional de inclusão (AEE) são indispensáveis para que estes não se sintam sobrecarregados e desmotivados. Lembrando que o professor é o mediador do aprendizado e é ele um dos principais responsáveis pela efetiva inclusão em sua sala de aula.

Os dados obtidos na pesquisa, mostram que quando o aluno PAEE é acolhido na sala de forma limitada e preconceituosa, torna-se uma grande barreira que não permite que a inclusão de fato aconteça, como expresso na fala do docente D9: "A inclusão muitas vezes é feita somente em receber alunos e não na forma de trabalhar com ele". (QUESTIONÁRIO A, 2024).

Fica clara na fala de alguns docentes a concepção de integração quando dizem: “**D11** _ *Muitas vezes a inclusão não acontece, pois o aluno não consegue se adaptar*” ou “**D7** _ *Sugestão: minha professora fez isso e deu certo... colocar a criança meio período na escola especial e meio período na escola normal. A criança desenvolveu bastante*”. Ainda existe uma certa confusão de conceitos por parte de alguns professores em relação a inclusão, pois carregam em suas falas conceitos de integração e segregação. Acreditar que de acordo com a deficiência ou com o nível apresentado, os estudantes deveriam ou não estar na sala de aula regular. Essa separação/segregação que por muito tempo aconteceu na história da Educação Especial ainda está enraizada no pensamento de alguns docentes.

Outro destaque se dá na fala dos professores refere-se as atitudes de responsabilidade individual, na qual cada um faz sua parte, estabelecendo empatia em suas ações individuais e em colaboração com os demais envolvidos no processo inclusivo.

Há de se refletir sobre a crítica trazida pelos docentes quanto as políticas e gestão, na qual considera-se as políticas administrativas insuficientes e a necessidade de formação continuada, pois atribuem essa questão à sua formação, que consideram insuficiente, diante das necessidades peculiares ao processo inclusivo.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva traz um importante diferencial em seu conceito que é o de incluir a todos sem distinção. Apesar de haver amparo legal, pode-se perceber que ainda existem desafios em sua implementação na realidade escolar:

Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criar mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, mas necessária e possível! (Carvalho, 2000, p. 158)

Deste modo, a implantação de uma proposta pedagógica inclusiva requer mudanças no processo de gestão, formação de professores, metodologias, entre outras ações que devem ser compartilhadas e por meio de práticas colaborativas que atendam as necessidades de todos os alunos (Heredero, 2010).

A educação inclusiva exige a superação de modelos padronizados de ensino, reconhecendo que os alunos possuem diferentes necessidades, ritmos e formas de aprender; nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem que orienta os educadores na construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e diversificadas, capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Conforme Zerbato e Mendes (2018):

Não há uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos os alunos - afinal isso implicaria na homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar. Há vários elementos importantes e diversificados que podem ajudar os educadores a elaborar e conseguirem uma aprendizagem mais eficaz em escolas que pretendem se tornar inclusivas, sendo que tais elementos são encontrados num ensino que se embasa na estrutura proposta pelo DUA. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 152).

Como a inclusão é um processo que não acontece sozinho, é necessário que todos os envolvidos no ambiente escolar estejam em colaboração, torna-se importante uma reflexão acerca da perspectiva docente sob o olhar da equipe gestora.

5.1.2 Perspectiva Docente Sob Olhar Da Gestão

Sabendo da importância que os docentes que fazem parte da equipe gestora tem em relação a inclusão, nesta subseção apresenta-se a perspectiva docente sob o olhar da gestão. Com a intenção de compreender as questões relacionadas à prática da gestão escolar mediante o processo inclusivo dos estudantes público alvo da educação especial.

A equipe gestora é a principal responsável por orientar os professores, acompanhar o planejamento e desenvolvimento das aulas, além de oferecer uma formação continuada para os docentes de sua unidade escolar. A equipe gestora deve ser capaz de poder enxergar as fragilidades do currículo escolar, em especial, as possíveis razões pelas quais os professores desenvolvem, ou não, ações inclusivas.

Quem conduzirá o professor a refletir sobre as ações planejadas e executadas é o docente pertencente a gestão escolar, pois essas reflexões precisam partir do contexto real dentro da própria escola e podem servir como uma das alternativas para as formações continuadas dos profissionais para a atuação com a educação inclusiva.

Considerando a relevância da perspectiva dos profissionais da equipe gestora sobre a inclusão e as barreiras encontradas neste processo, buscou-se investigar a percepção desses profissionais que atuam diretamente com esses alunos PAEE através da coordenação pedagógica. Nesse sentido buscou-se verificar quais os desafios, as fragilidades e as possibilidades vivenciadas por esses profissionais da educação e comparar com o que têm sido abordado pela literatura no que diz respeito a inclusão, desde o “acolher” o estudante e sua família até a inclusão de fato.

Conforme já mencionado, esta pesquisadora pertence ao quadro de funcionários efetivos nesta instituição, por isso como instrumento para coleta de dados foi escolhido o questionário online. Para tanto, durante a elaboração do instrumento de pesquisa, optou-se pela *não coleta de e-mails*, para que desta forma os participantes se mantivessem no anonimato e pudessem ter maior liberdade de expressão em suas respostas. Na escola pesquisada houve participação de 100% dos docentes pertencentes a equipe gestora.

A primeira seção do questionário apresenta o perfil profissional dos docentes gestores, com base na *Formação e Experiência*, abordadas nas questões (1) à (5), seguindo as ordens das questões: (1) faixa etária dos sujeitos da pesquisa; (2) formação em nível médio; (3) formação em nível superior; (4) possuir pós-graduação; (5) formação na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na seção seguinte cuja questão (6) refere-se ao *Tempo de Experiência Profissional na Educação*. A questão (7) à (19) contemplam a *Atuação Profissional* e suas percepções sobre o tema abordado.

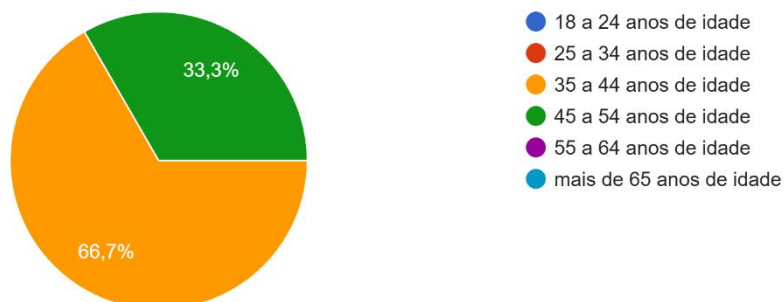
Considerando a importância do perfil profissional dos docentes pertencentes a equipe gestora como influente na organização de sua prática pedagógica, buscou-se apresentar o perfil profissional da equipe gestora atuante na instituição de ensino pesquisada, sendo esta equipe composta pela diretora e duas pedagogas. Levando em consideração a formação e experiência na educação.

A primeira questão refere-se a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, conforme representado no gráfico 13:

Gráfico 13 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa _ Equipe Gestora.

1 - Qual sua faixa etária?

3 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

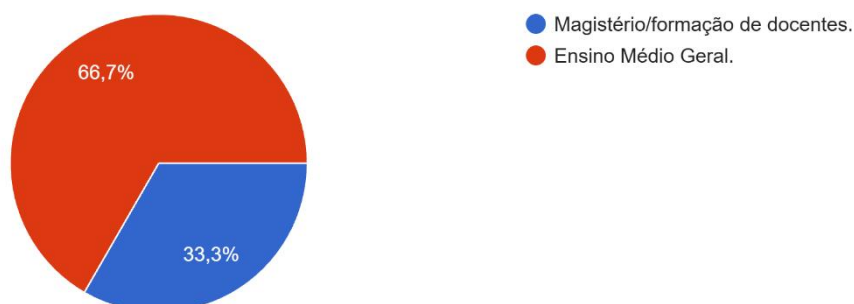
A faixa etária dos sujeitos da pesquisa da equipe gestora compreendem 66,7% com idade de 35 a 44 anos e 33,3% com idade de 45 a 54 anos.

Quanto a formação em nível médio compreendendo o Magistério/formação de docentes e Ensino Médio Geral, pode-se perceber no gráfico 14:

Gráfico 14 – Formação em nível médio dos docentes da equipe gestora.

2 – Qual sua formação em nível médio?

3 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Diferente da predominância do Magistério/formação de docentes no gráfico 2 no questionário destinado aos professores. Para os docentes da equipe gestora a predominância, mostrada no gráfico 14, foi de 66,7% para o Ensino Médio Geral, e de 33,3% para formação em Magistério.

Quanto a formação em Nível Superior (Graduação), esse índice modifica, pois 100% dos docentes da equipe gestora possuem graduação em Pedagogia.

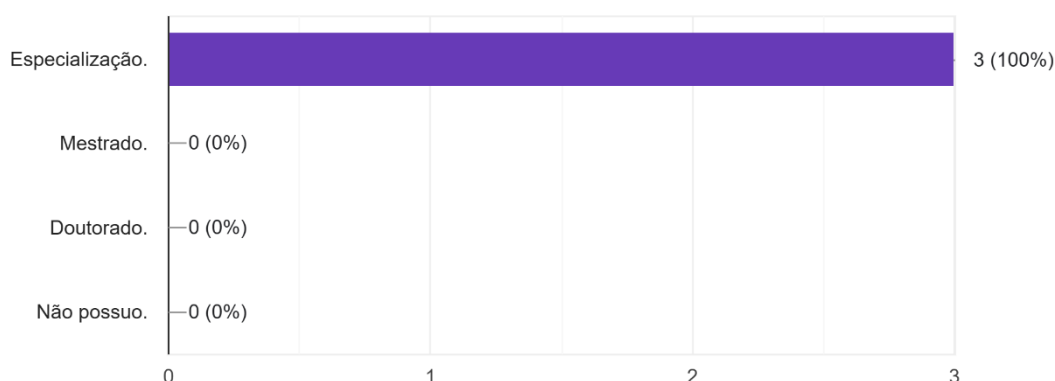
Como complemento a questão foi solicitado que indicassem qual seria a graduação que possuem e a resposta foi: “Pedagogia”, por parte de todos os participantes, até porque para que se possa assumir o cargo na equipe gestora das escolas municipais o mínimo de formação exigida é a graduação em Pedagogia.

Quanto a formação em nível de pós-graduação, a equipe gestora apresentou um índice de 100%, ou seja, todos os profissionais que compõem a gestão da escola possuem pós-graduação apenas em nível de especialização (Lato Sensu) conforme o gráfico 15 a seguir:

Gráfico 15 – Formação em nível de Pós-Graduação dos docentes da equipe gestora.

4 - Possui Pós-graduação? Caso possua mais de uma, favor indicar quais:

3 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Os gestores, quando questionados sobre quais áreas possuem especialização, as respostas obtidas foram: “Psicopedagogia; Gestão Educacional UEPG; Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa, Alfabetização e Letramento.” (QUESTIONÁRIO B, 2024).

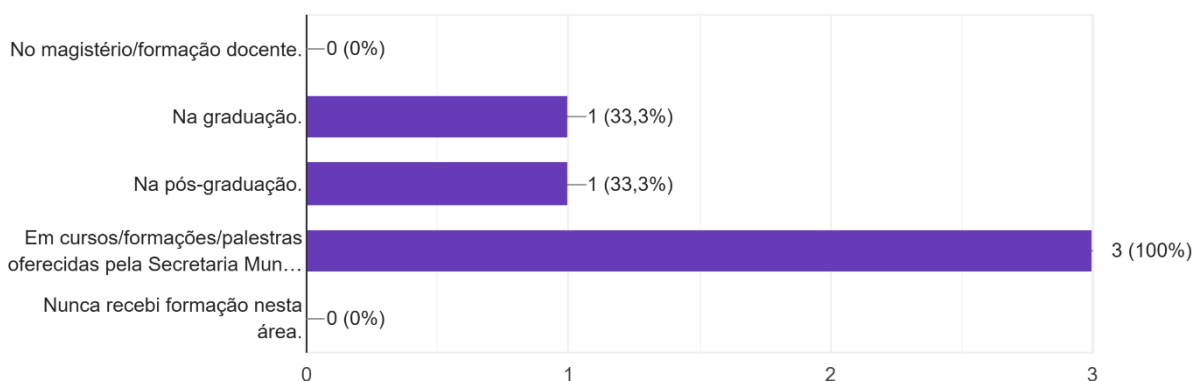
Como pode-se observar, os sujeitos da pesquisa da gestão escolar possuem formação em várias e diversas áreas da educação, porém nenhum com especialização na área de Educação Especial ou Educação Inclusiva de forma direta ou específica. Quando a pós-graduação a nível de Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu), não houve ocorrências para essa formação.

Sabe-se da importância de se obter conhecimento na área de educação especial e educação inclusiva, para atuar na educação contemporânea, sendo assim, na questão (5) os docentes da equipe gestora foram indagados se em algum momento ao longo do seu percurso acadêmico/profissional receberam alguma formação voltada para essas áreas. No gráfico 16 pode-se observar as respostas obtidas:

Gráfico 16 – Formação na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva dos docentes da equipe gestora.

5 - Ao longo de seu percurso acadêmico/profissional qual(uais) formação(ões) recebeu na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? *Marque mais de uma caso se aplique.

3 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Nesta questão os participantes poderiam marcar mais de uma opção como resposta. Os dados coletados apontam que a maioria (100%) dos profissionais da educação pertencentes a equipe gestora tiveram contato com formações sobre Educação Especial e Inclusiva em cursos e palestras oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), enquanto apenas 33,3% obtiveram alguma formação para esta área na graduação, neste caso, na Pedagogia, ou na pós-graduação (especialização).

Essas informações destacam o quão importante é a formação continuada para atualização e aquisição de conhecimentos, pois segundo Silva (2022):

[...] formação continuada de professores precisa estar relacionada com as questões da educação e da diversidade, que exige a oportunização de interações com campos que dialogam com a Educação, sendo necessário trazer à tona à formação continuada docente problematizações que circundem o papel social da escola e a inclusão dos alunos que compõem o

PAEE, proporcionado um análise pedagógica e social que possa fomentar reflexões sobre a implementação das políticas públicas, sobre papel do Estado, das funções do sistema escolar, e do paradigma da inclusão social e educacional. (Silva, 2022, p.57).

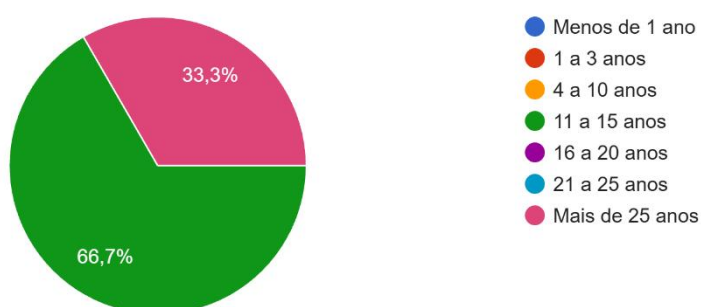
A responsabilidade do professor em sala de aula com a inclusão é grande, mas a responsabilidade e o comprometimento da equipe gestora é maior ainda, pois é a partir da gestão escolar que se articulará o planejamento, as orientações e as ações a serem desenvolvidas pelo educador em relação aos seus alunos, principalmente com os alunos PAEE.

Considerando a relevância do tempo de experiência profissional na educação, na questão (6) os docentes da equipe gestora responderam, conforme o gráfico 17:

Gráfico 17 – Tempo de experiência profissional na educação _ Equipe Gestora.

6 - Tempo de experiência profissional na educação?

3 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Os docentes da equipe gestora que possuem de 11 a 15 anos de experiência na educação correspondem a 66,7%, enquanto 33,3% tem mais de 25 anos de experiência profissional na educação.

A maioria dos professores que compõe a gestão iniciaram seus trabalhos docentes em um período em que a inclusão escolar estava passando por um momento crítico de discussão, em especial no estado do Paraná, em que as instituições voltadas para a Educação Especial poderiam ter suas portas fechadas caso não houvesse a “regularização” ou “transformação” dessas instituições em escolas de ensino na modalidade da Educação Especial, havendo a necessidade da elaboração de um

Projeto Político Pedagógico (PPP) contemplando o ensino pedagógico e não apenas o desenvolvimento de Atividades de Vida Diária (AVDs), como desempenhavam.

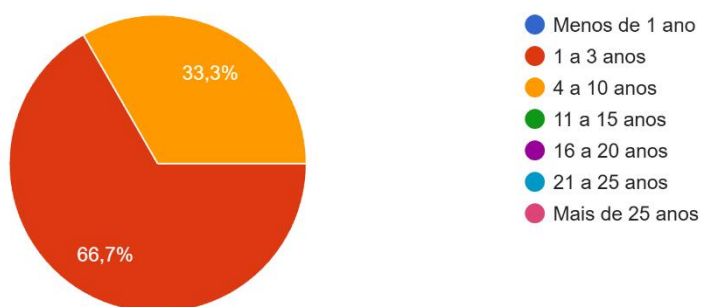
Essas mudanças na educação trouxeram muitos alunos PAEE para as escolas de ensino comum. Então pode-se concluir que boa parte da equipe gestora vivenciou na prática essas transições e implementações da inclusão nas escolas.

Para melhor compreender a prática pedagógica dos docentes quanto ao tempo de atuação profissional na função da gestão escolar, foi questionado na questão (7) e demonstrado no gráfico 18, conforme segue:

Gráfico 18 – Atuação profissional na equipe gestora.

7 - Tempo de atuação profissional na equipe gestora?

3 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Mediante os dados obtidos 66,7% dos membros da equipe gestora atuam nesta função de 1 a 3 anos, enquanto 33,3% de 4 a 10 anos. Pode-se perceber que é recente a atuação desses docentes na gestão escolar, sendo assim, são profissionais que saíram das salas de aula a pouco tempo para assumir a função de gestão, e que pode ser um ponto positivo para a elaboração conjunta de práticas inclusivas mais efetivas.

Buscando a perspectiva docente sob o olhar da equipe gestora, a questão (8) foi direcionada da seguinte forma: *“Para você gestor(a), o que é inclusão? Descreva em poucas palavras”*. As respostas obtidas foram:

DEG1: É proporcionar a todos um ambiente de respeito e valorização.

DEG2: Alunos especiais com atendimento especial que necessitam, mas com uma inclusão também, ou seja, se sintam como outros alunos fazendo atividades iguais ou parecidas dos outros colegas da turma.

DEG3: É garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, valorizando a diversidade e respeitando as necessidades individuais de cada um. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Conforme as respostas obtidas para esta questão, pode-se destacar a compreensão da inclusão a partir da valorização da diversidade, com respeito, propiciando o acesso a aprendizagem com equidade nas práticas pedagógicas. Para Mantoan (2003) a escola é um ambiente que deve ser pensado para todos e nessa perspectiva ela salienta que:

Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (Mantoan, 2003, p.8).

Em uma escola realmente inclusiva são necessárias atitudes e ações inclusivas. Como todo o processo tem suas vantagens e desvantagens, na questão (9) foi buscado, do ponto de vista da gestão, saber quais seriam as principais vantagens e desvantagens na inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular em sua escola. Os docentes da equipe gestora responderam:

DEG1: Vantagens- interação das crianças. Desvantagens-conflito e despreparo dos profissionais.

DEG2: Vantagem a inclusão, desvantagem incluírem TODOS sendo que não temos (estagiários, professores e gestores) formação suficiente para atender alunos de casos graves. Na verdade, acho que ninguém tem, porque isso é muito novo e tem muito o que ser estudado. Exemplo: Tea.

DEG3: Vantagens da inclusão de alunos PAEE no ensino regular: convivência e respeito à diversidade, formação de uma escola mais democrática, relações interpessoais mais ricas e desenvolvimento global do aluno PAEE. Desvantagens da inclusão de alunos PAEE no ensino regular: falta de formação dos professores, sobrecarga dos professores e principalmente dos auxiliares de inclusão, possível exclusão dentro da inclusão, pois se não for bem planejada, a inclusão pode se tornar apenas física, sem a real participação do aluno PAEE nas atividades pedagógicas e sociais, o que o mantém isolado dentro da própria escola. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Para melhor expressar os dados obtidos nesta questão foi organizado o quadro 13 da seguinte forma:

Quadro 13: Vantagens e desvantagens da inclusão destacadas pelos docentes da equipe gestora.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
1. Interação entre as crianças – Promove socialização, empatia e convivência. (DEG1)	1. Conflitos e despreparo dos profissionais – Dificuldade para lidar com situações da inclusão. (DEG1)
2. Inclusão como princípio educativo – Reconhecida como valor e direito. (DEG2)	2. Falta de formação específica – Profissionais (professores, estagiários, gestores) não se sentem capacitados. (DEG2, DEG3)
3. Respeito à diversidade e escola democrática – Amplia valores humanos e cidadania. (DEG3)	3. Sobrecarga de trabalho – Professores e auxiliares sofrem com demandas além do esperado. (DEG3)
4. Desenvolvimento global do aluno PAEE – Avanço pedagógico, social e emocional. (DEG3)	4. Dificuldade com casos complexos (ex: TEA) – Falta de preparo para lidar com deficiências com maiores desafios. (DEG2)
	5. Inclusão excludente (simbólica) – Aluno está fisicamente presente, mas não participa das atividades. (DEG3)

Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Percebe-se do ponto de vista da gestão mais desvantagens do que vantagens na inclusão de alunos PAEE. As vantagens foram categorizadas em: Interação entre as crianças; Inclusão como princípio educativo; Respeito à diversidade e escola democrática; Desenvolvimento global do aluno PAEE. As desvantagens apontadas foram: Conflitos e despreparo dos profissionais; Falta de formação específica; Sobrecarga de trabalho; Dificuldade com casos complexos; Inclusão excludente (simbólica).

A inclusão escolar pode proporcionar aos educandos a interação e a convivência com as diferenças, e desta forma auxilia no desenvolvimento dos alunos PAEE. Para Vigotski (2022):

[...] o processo ocorre aproximadamente da seguinte maneira: devido a algum defeito, aparece, na criança, uma série de peculiaridades que impedem o desenvolvimento normal da relação coletiva, da colaboração e da interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam. Sua ausência do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, condiciona o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, que, no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente devido ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança. (Vigotski, 2022, p. 296).

As desvantagens apontam para a necessidade de formação e preparo dos profissionais da educação para atuar com alunos PAEE, além da dificuldade de trabalhar com casos mais complexos que necessitam de uma equipe multidisciplinar para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades desses alunos:

[...] não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula. (Heredero, 2010, p 196)

Para que aconteçam melhorias na escola quanto a educação inclusiva, na questão (10) os docentes da equipe gestora foram questionados: “*Enquanto profissional da educação, quais os fatores que podem facilitar a realização de práticas inclusivas com estudantes PAEE?*”. Para esta questão as respostas foram:

DEG1: Implementar metodologias ativas que incentivem a participação de todos os alunos, respeitando a diversidade de cada um.

DEG2: Formações e materiais

DEG3: Profissionais comprometidos, parceria com a família, adaptação curricular e formação continuada dos professores e auxiliares de inclusão. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Conforme as respostas obtidas, a formação dos profissionais e metodologia ativas são destaques nas falas desses gestores. Proporcionar a formação continuada de professores e de auxiliares de inclusão além de auxiliar na elaboração de metodologias educativas eficientes, é uma das funções da equipe gestora para que práticas inclusivas sejam desenvolvidas na escola com os alunos PAEE. Heredero (2010, p. 197) afirma:

Assim, a implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Buscando investigar quais as ações realizadas pela equipe gestora para auxiliar seus professores na realização do trabalho inclusivo, na questão (11) foram questionados da seguinte forma: “*Sendo membro da equipe gestora, como faz para dar orientações, formações ou suporte para seus professores na realização do trabalho com os alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE)?*” Conforme as respostas dos gestores eles afirmam que realizam:

DEG1: Através de reuniões e encontros ofertados pela secretaria municipal de educação.

DEG2: Busco livros e em materiais recebidos da Rede.

DEG3: Como membro da equipe gestora, ofereço suporte aos professores por meio de orientações pedagógicas individualizadas ou em grupo, incentivo ao planejamento colaborativo com o AEE. Promovo momentos de escuta, reflexão e troca de experiências, sempre buscando garantir condições para uma prática inclusiva efetiva e o apoio da família dos alunos PAEE. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Através da fala dos docentes da equipe gestora pode-se perceber que a busca por orientações e informações partem em sua maioria da SME, seja na modalidade de formação, cursos, encontros, reuniões e até materiais recebidos. Um dos membros da equipe afirma oferecer suporte aos seus professores e incentiva o planejamento colaborativo com o AEE promovendo reflexões e trocas de experiências, além da busca pelo apoio dos familiares dos alunos PAEE.

Contudo, pode-se observar que ainda falta por parte da equipe gestora proporcionar momentos para “formação continuada em serviço”, que possam possibilitar aos docentes o conhecimento referente ao seu grupo de alunos, partindo da realidade dos professores, elaborando juntos estratégias de ensino colaborativos que sejam eficazes para a prática inclusiva.

As práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva, são formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado. Entretanto, a inclusão escolar não se reduz às atividades escolares da sala de aula realizadas pelo professor de ensino comum. Elas são somente um dos elementos que devem estar assegurados no Projeto Político Pedagógico e currículo escolar que visam uma boa escolarização para todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

Na questão (12) foi perguntado aos gestores quanto aos recursos disponíveis na escola para a inclusão: “*Quais os tipos de recursos (físicos, tecnológicos, humanos) disponíveis na escola para dar suporte e apoio à inclusão? Comente.*”. Para esta questão as respostas foram:

DEG1: Jogos; computadores; sala de recurso; auxiliar de inclusão, entre outros.

DEG2: Sala SRM, materiais, estagiários.

DEG3: Sala de Recursos Multifuncionais, banheiros adaptamos e rampas. Professor da Sala de Recursos, auxiliares de inclusão e a própria equipe pedagógica, que está sempre orientando e dando suporte aos alunos e professores. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Pode-se destacar na fala dos gestores que a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) foi a mais citada, pois esta escola é uma das poucas no município que possui uma sala específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro destaque nas respostas dos docentes gestores é a presença de auxiliares de inclusão (estagiários) para acompanhar os alunos PAEE em sala de aula junto ao professor regente e corregente. Entretanto, sabe-se que não são todas as turmas que dispõem desse auxílio, conforme os dados obtidos anteriormente no questionário A destinados aos professores, no qual alguns relatam não haver em suas turmas auxiliar de inclusão. Heredero (2010) faz um alerta quanto as SRMs:

[...] embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais, sua presença nesse contexto não garante que, mesmo com apoios e serviços especializados, não se configure uma situação de “segregação” física e/ou simbólica. Assim, as práticas de trabalho no contraturno de matrícula do aluno em escolas regulares pode ser uma prática muito segregadora, se não se trabalham de forma efetiva estratégias inclusivas e desenvolvimento pessoal de aluno dentro da sua turma. Da mesma forma que os trabalhos pedagógicos realizados em escolas especiais, ou em salas de recursos, ou salas especiais nas escolas regulares têm o mesmo risco. Tanto as escolas especiais, quanto as escolas comuns, podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática. (Heredero, 2010, p.199).

Por isso é importante estar atendo como está sendo realizado o trabalho com as SRMs no município, elas estão sendo mesmo espaços de inclusão ou de exclusão (segregação)? Cabe a equipe gestora fiscalizar e organizar a utilização desses espaços, promovendo discussões e problematizações quanto a concepção de sujeito e suas formas de aprendizagem.

Na questão (13) os DEG foram questionados quanto ao seu preparo para articular o processo de inclusão dos alunos PAEE.

Com base nos dados 100% dos membros da equipe gestora se sentem preparados para articular processos de inclusão de alunos PAEE na escola pesquisada.

Sendo assim, na questão (14) foram questionados da seguinte forma: *“Quais os desafios que você percebe, enquanto equipe gestora, na realização do trabalho com os alunos PAEE em sua escola? Comente.”* Os desafios elencados pelos DEG foram os seguintes:

DEG1: Falta de profissionais para um trabalho mais direcionado com a necessidade de cada aluno.

DEG2: Pais que não colaboram, não medicam e acham que a escola faz milagres

DEG3: Falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos humanos e especializados, necessidade de maior articulação com as famílias, resistência de alguns profissionais em adotar práticas inclusivas, além disso, dificuldade de acesso aos serviços de saúde, inclusive para o diagnóstico. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Os desafios apontados novamente expressam a necessidade de “formação”, sejam dos profissionais da educação, sejam dos auxiliares de inclusão. A falta de formação e de profissionais preparados para atuar com esses alunos é destacado nas falas dos gestores, além da participação e colaboração da família desses alunos quanto ao tratamento e aos serviços de saúde especializados. Um detalhe importante na fala de um dos membros da equipe gestora seria a: “resistência de alguns profissionais em adotar práticas inclusivas” (DEG3). Muitas vezes uma das maiores barreiras da inclusão não está na ausência de recursos materiais, físicos, tecnológicos, arquitetônicos, mas sim na existência de uma barreira atitudinal que impede o educando de conquistar o seu direito a educação de qualidade.

Na questão (15) buscou-se conhecer quais as ações que a equipe gestora promove para que a inclusão dos alunos PAEE aconteça na escola. As respostas obtidas foram:

DEG1: Acolhimento com a família e a criança; Perfil da professora regente da turma do aluno; Aquisição de materiais.

DEG2: Reuniões, auxílio a professores e estagiários. Distribuição de material.

DEG3: Mantém diálogo constante com as famílias, acompanhamento do planejamento e do desenvolvimento dos alunos. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

As respostas evidenciam três categorias importantes. A primeira refere-se à: *‘Relação com a família e com o aluno’*, destacada pelo DEG1 ao mencionar o acolhimento que é realizado tanto com a criança, quanto com a família dela. Reforçando essa ação o DEG3 salienta a importância do diálogo constante com as famílias, afirmando que a comunicação e a parceria de ambos são elementos essenciais neste processo educativo e inclusivo.

A segunda categoria refere-se ao: *‘Apoio pedagógico e acompanhamento docente’*, conforme o DGE2 enfatiza reuniões e auxílio direto aos professores e estagiários. Para o DEG3 o acompanhamento do planejamento e do desenvolvimento

dos alunos são ações necessárias, e revelam a preocupação da equipe gestora com a prática pedagógica docente e a qualidade de ensino.

E a terceira categoria: '*Gestão de recursos materiais*', conforme o DEG 1 destaca a aquisição de materiais e o DEG2 menciona a distribuição de material. Ambos os docentes ressaltam a organização e fornecimento de recursos materiais como suporte no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.

Ao que se percebe através das falas dos docentes da equipe gestora, existe uma preocupação da gestão escolar em buscar um equilíbrio entre o cuidado com o aluno e sua família na questão de acolhimento e diálogo, o suporte direto ao trabalho pedagógico e também a garantia de condições materiais para o desempenho das atividades inclusivas.

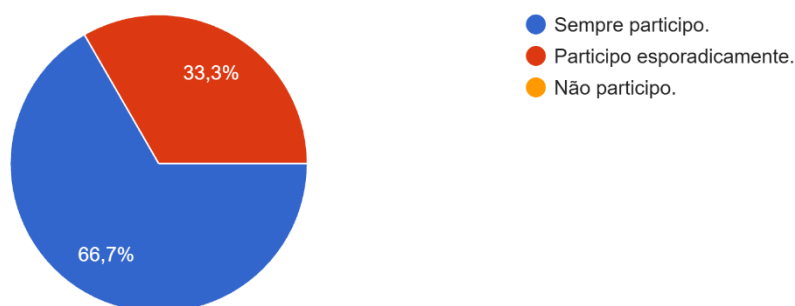
Sendo assim, a gestão escolar mostra uma visão voltada para o acolhimento, ressaltando o aspecto organizacional e formativo junto aos docentes, focando no diálogo com as famílias no decorrer do processo educativo, construindo deste modo uma rede de apoio ao aluno e à escola, fundamental para a inclusão e qualidade de ensino. Conforme Mantoan (2003, p. 16): "As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades". Nesse sentido, as práticas destacadas pela equipe gestora apontam para movimentos de construção de uma escola que, ao valorizar o acolhimento, o acompanhamento pedagógico e o suporte material, caminha em direção à inclusão efetiva e ao fortalecimento de vínculos entre famílias, professores e alunos.

Buscando averiguar com que frequência os DEG participam das palestras/formações sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva oferecidas pela SME, na questão (16), de caráter objetivo, obteve-se as seguintes respostas organizadas no gráfico 19 a seguir:

Gráfico 19 – Índice de participação em palestras/formações da equipe gestora sobre educação especial na perspectiva inclusiva oferecidas pela SME.

16 - Você participa de palestras/formações sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação?

3 respostas



Fonte: Organizado pela própria autora.

Nota: os dados foram coletados durante do 2º semestre de 2024.

Os dados coletados evidenciam nesta questão que entre os três participantes 66,7% sempre participam dessas formações, sendo assim a maioria, enquanto 33,3% relatam participar apenas esporadicamente. E nenhum dos participantes indicou não participar das formações e palestras sobre educação especial na perspectiva inclusiva oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

As respostas coletadas demonstram que todos os participantes em algum momento conseguem ter contato com formações inclusivas. Neste sentido pode-se organizar duas categorias: A primeira seria a '*participação contínua*', na qual a maioria dos docentes da equipe gestora busca estar presente nas formações demonstrando comprometimento com o processo formativo e sua atualização pedagógica para melhor auxiliar seus professores e alunos. A segunda categoria refere-se a '*participação esporádica*', sendo a minoria dos sujeitos da pesquisa que mesmo estando envolvidos no processo inclusivo, não conseguem participar das formações por algum motivo, ou não priorizam estar presentes em todos os momentos formativos oferecidos pela SME.

Percebe-se que a maioria dos docentes da equipe gestora reconhecem a importância da formação continuada em educação inclusiva e buscam participar com frequência. No entanto, a eventual participação de alguns docentes aponta para uma possível barreira, que pode ser de ordem organizacional da escola, ou relacionada a falta de tempo. Os resultados indicam que a rede de ensino apresenta uma iniciativa

positiva de ação para a construção de uma escola inclusiva, propiciando momentos de formação na área para que os profissionais da educação possam aprimorar suas práticas. Para Mittler (2003, p. 189) “assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito em longo prazo”. E ressalta que: “até que os professores recentemente qualificados de hoje se aposentem nos anos de 2040, todos os professores devem ser completamente preparados para ensinar todos os alunos” (Mittler, 2003, p. 203).

Deste modo, a participação nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação contribui para o fortalecimento de políticas de inclusão no ambiente escolar, visando ampliar a oferta de formação de forma que possa garantir a participação integral de todos os docentes.

Levando em consideração a relevância da formação, na questão (17) foi realizada a seguinte pergunta aos sujeitos participantes: *“Qual tipo de formação/curso você considera adequada ou eficiente para a atualização de conhecimentos e preparo dos professores de sua escola na área de inclusão?”*. As contribuições recebidas foram:

DEG1: Técnicas de trabalho com os diferentes tipos de inclusão.

DEG2: Com médicos da área.

DEG3: Oficinas e práticas com estratégias de ensino, muitos jogos e atividades para serem trabalhados, com os alunos alvos da Educação Especial. Estudos de casos em grupos e compartilhamento de experiências. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Conforme os resultados apontam há necessidade de conhecimentos técnicos além da valorização de práticas pedagógicas e experiências compartilhadas. Deste modo destacam-se três categorias. A primeira corresponde aos: *‘aspectos técnicos de trabalho’*, conforme destaca DEG1 a importância da obtenção de técnicas relacionadas à inclusão, indicando a necessidade de metodologias que possam orientar a prática pedagógica docente em sala de aula. A segunda refere-se ao *‘apoio interdisciplinar’*, sendo enfatizado pelo DEG2 a necessidade da participação de médicos da área, buscando uma articulação entre educação e saúde para que haja um atendimento integral desses alunos. E a terceira categoria seriam as: *‘estratégias práticas e colaborativas’*, conforme DEG3, a importância do desenvolvimento de oficinas com atividades práticas e concretas como jogos, além do estudo de caso em

grupos, reforçando o papel da troca de experiências e a importância do ensino colaborativo para a aprendizagem de ambos os profissionais.

Percebe-se na fala dos docentes da equipe gestora que consideram fundamental unir a técnica, o apoio multiprofissional (profissionais da saúde) e as práticas colaborativas (experiências exitosas) para o desenvolvimento efetivo de uma educação inclusiva de qualidade.

Para tanto, a formação continuada é vista não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de diálogo e troca de experiências reais, aproximando teoria e prática. Como afirmam Stainback & Stainback (1999):

Quando os educadores tem alguma experiência e prática no planejamento e nas adaptações curriculares que incluam e desafiem todos os alunos, é bem mais fácil e natural para o professor, em colaboração com colegas, especialistas, alunos e pais, desenvolver procedimentos ou acomodações curriculares contínuas. Entretanto, de início, é provável que os professores precisem de ajuda de uma equipe para aprender como oferecer experiências de aprendizagem adequadas para os diferentes alunos de suas turmas. (Stainback & Stainback, 1999, p. 209).

Dessa forma, pode-se perceber que o desenvolvimento de práticas inclusivas deve passar por experiências técnicas pedagógicas, fortalecendo parcerias interdisciplinares, além de espaços de formação colaborativa, construindo uma rede de apoio que é fundamental para atender a demanda da diversidade de alunos existentes na escola.

O trabalho conjunto entre a família e a escola fornecerá condições adequadas para que o ensino-aprendizagem e a inclusão escolar possam acontecer. Estreitar vínculos com a família do educando facilita a confiança, o conhecimento e a parceria no processo inclusivo. Para tanto, na pergunta (18) os gestores foram questionados da seguinte forma: *“Você considera que a articulação entre escola/família dos alunos PAEE é importante? Este contato é feito com regularidade? Como a equipe gestora articula isso?”*. As respostas para esta questão foram:

DEG1: Muito, realizando conversas com as famílias, de forma que as mesmas tenham ciência do desenvolvimento de seu filho.

DEG2: Feito sempre através de reuniões e conversas.

DEG3: Extremamente importante, contato feito com regularidade em reuniões envolvendo todos os pais e em casos de necessidade reuniões individuais, este último feito com maior frequência. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Conforme as respostas obtidas pode-se perceber que existe um consenso quanto a importância dessa articulação entre a escola e a família dos alunos PAEE.

Sendo assim, a equipe gestora, aponta diferentes formas de realização desse contato, através de conversas, reuniões coletivas e individuais quando necessárias. Para esta questão destacam-se três categorias.

A primeira corresponde ao: *‘reconhecimento da importância da parceria’*: Nas falas do DEG1 e DEG3 ficam claras a ênfase na relevância da relação escola-família, sendo utilizados os termos *“muito”* e *“extremamente importante”*, demonstrando o entendimento de que esse vínculo é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos PAEE no ambiente escolar.

A segunda refere-se às: *‘formas de articulação’*, conforme DEG1 menciona que as conversas com as famílias são regulares para que haja um acompanhamento por parte dos familiares e melhor desenvolvimento dos alunos; o DEG2 comenta que este contato ocorre por meio de reuniões e diálogos de forma contínua; e o DEG3 enfatiza que articula esse contato com os familiares dos alunos PAEE através de reuniões coletivas e individuais que são realizados com maior frequência quando necessário.

A terceira categoria seria a: *‘regularidade do contato’*: a ideia de constância no relacionamento com as famílias aparece em todas as respostas dos doentes da equipe gestora, reforçando assim o acompanhamento e a corresponsabilidade entre a escola e a família neste processo inclusivo.

Percebe-se que a equipe gestora busca o que se pode chamar de mediação pedagógica ativa, assegurando que a comunicação com as famílias aconteça de forma contínua e significativa, sendo um espaço de diálogo, corresponsabilidade e acompanhamento do processo inclusivo e educativo dos alunos PAEE. Segundo Boschetti e Bonfin (2022):

Afinal, a família deve ser parceira, aliada à escola e aos professores, para juntos oferecerem um trabalho de envolvimento, cumplicidade e qualidade nos assuntos relacionados à criança e sua educação, para que ela saiba que tanto escola como família são espaços de educação e que devem saber seus papéis auxiliares na vida dos alunos da Educação Especial, para superar qualquer dificuldade encontrada e proporcionar um ensino inclusivo de qualidade. (Boschetti; Bonfin, 2022, p.13).

A articulação entre família e escola na educação inclusiva, torna-se um pilar fundamental para garantir o acompanhamento e a efetiva inclusão desses estudantes. Sendo assim, com base nos dados analisados demonstram que a gestão escolar valoriza a participação das famílias e busca formas de promover uma articulação frequente e diversificada com os familiares, reconhecendo a relevância desse vínculo

para o sucesso da inclusão escolar e para o desenvolvimento integral dos alunos PAEE desta escola.

Para finalizar os questionamentos destinados aos docentes da equipe gestora, a questão (19) de caráter subjetivo, ficou a critério livre para resposta, não era uma questão obrigatória, porém, uma oportunidade para que os docentes atuantes na gestão da escola pudessem acrescentar possibilidades ou fragilidades além de sugestões a respeito do tema inclusão, pois o maior objetivo desta questão aberta é obter o olhar docente sob a perspectiva da equipe gestora sobre o tema. Dos 3 participantes, apenas 1 trouxe sua contribuição conforme a resposta a seguir:

DEG1: Não.

DEG2: Falta de um órgão que exija dos pais que façam tratamento que o médico receitou. E uma análise muito minuciosa de cada caso, pois algumas crianças precisam de escola especializada onde há pessoas com formação específica para atendê-los. (QUESTIONÁRIO B, 2024).

Tendo como base as respostas obtidas nesta questão, observa-se que o DEG1 não acrescenta observações, enquanto o DEG2 traz apontamentos críticos quanto a responsabilidade dos familiares, o apoio médico e o atendimento especializado. Para esta questão é possível destacar duas categorias: A primeira seria a: *‘ausência de contribuição’*, quando o DEG1 opta por não acrescentar nada, podendo indicar concordância com as questões já tratadas anteriormente ou uma percepção de não haver pontos a destacar.

A segunda refere-se a: *‘fragilidades apontadas’*, conforme o DEG2 evidencia duas fragilidades principais que seriam a *responsabilidade familiar* sob a percepção de que os pais muitas vezes não seguem o tratamento médico prescrito ou orientado, e isso compromete o processo inclusivo. Outro aspecto a destacar seria a ênfase na *necessidade de atendimento especializado*, defendendo a importância de uma análise detalhada de cada caso, considerando que algumas crianças necessitam de escolas especializadas que tenham profissionais formados especificamente para atender suas demandas específicas.

Conforme os dados analisados, pode-se perceber que, embora exista um movimento em direção à inclusão, ainda persistem alguns desafios importantes relacionados ao comprometimento da família do aluno PAEE e a estrutura de atendimento especializado.

Na fala do DEG2, traz a reflexão sobre: o ideal da escola comum para todos e em contraponto a necessidade de serviços especializados para determinados casos. Essa afirmação vem dialogar com a fala de Mantoan (2006, p.193), que aponta que:

Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças, e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do comodismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta.

Sendo assim, nas palavras do DEG2 expõe uma fragilidade sentida pela equipe gestora na prática docente, como a insuficiência de recursos e a ausência de articulação entre família, saúde e escola para sustentar a inclusão de forma plena.

Embora existam avanços e o reconhecimento da importância da inclusão dos alunos PAEE na escola, ainda persistem desafios estruturais e sociais que precisam ser enfrentados para que o processo inclusivo seja efetivo.

A educação inclusiva não pode se concretizar apenas em boas intenções ou através de um discurso político inclusivo. Para incluir é necessário responsabilidade e acima de tudo comprometimento coletivo da comunidade escolar. Segundo Gonçalves (2022):

A concretização da educação inclusiva ocorrerá, quando além de boa vontade, houver o comprometimento de toda a escola e a efetivação de ações e políticas que garantam os direitos dos educandos à educação inclusiva, com escolas realmente preparadas, com formações para o desenvolvimento dos docentes, com profissionais habilitados, tanto do ponto de vista técnico quanto psicológico, assim como gestores comprometidos com a qualidade do ensino e no cumprimento dos direitos dos profissionais e dos estudantes com deficiência. A inclusão é um sonho possível. (Gonçalves, 2022, p. 37).

A inclusão exige esforço mútuo, acompanhado de políticas públicas eficientes, superação de barreiras atitudinais, formações contínuas para a quebra de paradigmas antigos baseados na concepção de integração do sujeito e suporte técnico especializado para auxiliar no desenvolvimento do educando.

A verdadeira inclusão demanda escolas preparadas, professores capacitados, equipes multidisciplinares e gestores conscientes de seu papel para então garantir com que o direito a educação seja realmente cumprido:

Uma escola inclusiva requer ainda a participação de toda equipe escolar – gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral – na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154).

Quem sabe assim, a inclusão poderá deixar de ser uma ‘utopia’ e se tornar realidade nas escolas, desde que hajam ações concretas, responsabilidades compartilhadas e investimentos reais para uma educação de qualidade com equidade para todos.

5.2 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional proposto caracteriza-se como material textual, em forma de E-BOOK, composto por conceitos sobre as características do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que possam estar presentes nas salas de aulas do ensino regular e sugestões de atividades para auxiliar os docentes proporcionando o conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva.

Uma das primeiras instituições na qual o indivíduo é inserido, após a instituição familiar, é a instituição escolar na qual recebe a educação formal. A escola tem funções que promovem a educação e proporciona o conhecimento. Através deste pensamento surge a problemática da pesquisa: como a criança com necessidades específicas está sendo inserida no âmbito escolar de modo que receba o atendimento adequado que auxilie em seu processo de ensino e aprendizagem? Outro aspecto importante a ser refletido é sobre a perspectiva do professor e da equipe gestora sobre a inclusão desses alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e qual seu preparo e formação, para receber e realizar um trabalho com práticas inclusivas com esses estudantes?

Muitas vezes a falta de orientação por parte da escola ou equipe gestora deixa o professor inseguro no trabalho com as crianças com necessidades específicas. Quando o professor e a escola não estão preparados para receber e atender as necessidades desses alunos, a inclusão não acontece de fato com qualidade, equidade e responsabilidade, de modo que aluno receba o atendimento adequado e

o processo de ensino e aprendizagem se efetive como deve ser perante as leis e políticas públicas educacionais.

A inclusão sendo uma realidade e um direito de todos os indivíduos presente nas leis, leva-nos a refletir que toda a criança tem o direito de aprender, de estudar, de conviver. Mas, infelizmente, muitas famílias sofrem para conquistar esse direito, pois ainda existem muitas barreiras principalmente atitudinais que impedem que as necessidades específicas dessas crianças sejam atendidas no ensino regular. Por esses motivos, o principal objetivo desta pesquisa baseia-se em analisar a inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular, considerando a perspectiva dos docentes, sua formação e preparo para a educação inclusiva em uma instituição pública municipal.

Com o intuito de auxiliar neste processo de inclusão surgiu a necessidade de confeccionar um material que pudesse trazer contribuições para esse processo, então optou-se pela organização de um material textual e acessível, neste caso um e-book, que possa trazer as informações importantes para o conhecimento desses profissionais da educação com sugestões de algumas práticas como ponto de partida para a inclusão escolar desses estudantes PAEE, buscando desenvolver suas potencialidades e realizar um trabalho de qualidade, promovendo a equidade entre os estudantes.

O objetivo da inclusão escolar é garantir que todas as crianças participem de todas as oportunidades ofertadas pela escola, pois esta seria uma forma de impedir o isolamento e a segregação (MITTLER, 2003).

Para que essa realidade seja vivida adequadamente é preciso responsabilidade, comprometimento e mudanças de paradigmas, além de adaptações curriculares, estruturais e atitudinais.

Para Serra (2004), um dos maiores objetivos da educação especial e da inclusão da criança no âmbito da escola, é diminuir as barreiras que impedem a criança de realizar atividades e participar na sociedade em que está situada. A inclusão reformula os sistemas de ensino regular, para que ocorra um ensino de qualidade, e modifica os olhares a respeito da deficiência, quebrando paradigmas.

Apesar de muitos avanços em termos legislativos, a inclusão ainda não acontece em muitas instituições como deveria acontecer, “[...] isso acontece porque ainda se faz necessário transpor os conhecimentos teóricos encontrados nas

normativas em práticas pedagógicas inclusivas que garantam a participação e o aprendizado do aluno PAEE.” (SILVA, 2022).

Conhecer melhor o aluno, saber quais são suas dificuldades e também quais são suas potencialidades é dever do professor e de toda a sua equipe pedagógica. Quando o professor tem um olhar inclusivo, ele não dirige seu foco para o que o aluno não consegue fazer ou acompanhar, e sim para o que o aluno tem potencial de alcançar e desta forma reformula sua prática docente, buscando incluir este aluno nas atividades desenvolvidas pela turma como um todo, e isso é inclusão.

No contexto atual, a partir da pesquisa de campo realizada em uma instituição pública municipal que abrange desde a Educação Infantil (4 e 5 anos) até o 5º ano do Ensino Fundamental, buscou-se elaborar este material partindo da realidade desses docentes. A pesquisa envolveu os professores (docentes regentes e corregentes) e a equipe gestora (pedagogas e diretora).

Este recurso educacional foi elaborado e direcionado aos docentes desta unidade escolar da pesquisa, pensando nas necessidades apresentadas por esses profissionais da educação, com a finalidade de auxiliar esses docentes no processo de inclusão, buscando atender as necessidades apresentadas na pesquisa, através da confecção de um material que possa trazer contribuições para esse processo de forma acessível, neste caso um e-book.

Esse material textual poderá fornecer informações importantes para o conhecimento desses profissionais da educação quanto aos conceitos sobre as características do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que estão presentes nas suas salas de aulas.

Com este recurso os docentes terão acesso as informações e sugestões que possam auxiliá-los, proporcionando o conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, como ponto de partida para a inclusão escolar desses estudantes PAEE, buscando desenvolver suas potencialidades e orientar esses profissionais da educação para um trabalho conjunto no qual todos possam acolher e incluir sem distinção, com qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a ocorrência da inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular, bem como compreender a perspectiva dos docentes acerca da inclusão, sua formação e preparo para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em uma instituição pública municipal de Ponta Grossa/PR.

Durante a realização deste trabalho de pesquisa e estudos pôde-se perceber a complexidade do tema e a responsabilidade em estar pesquisando uma questão de grande importância e influência na educação.

O pensar contemporâneo sobre a educação, sobre o ensino e a aprendizagem, de um modo geral, tem assumido cada vez mais uma concepção integral do ser humano. Superar as teorias e posturas que privilegiam apenas o racional, não é uma tarefa fácil em meio a uma sociedade que prioriza somente a dimensão cognitiva compreendida no ser humano, ignorando outras dimensões, como, por exemplo, emocional, social, psicológica, afetiva, espiritual, ética, entre outras, que também são de grande importância para o desenvolvimento da criança e para a construção de seu conhecimento.

A partir do percurso teórico, foi possível compreender que a Educação Especial, é historicamente marcada por práticas segregadoras, passou por transformações significativas ao longo do tempo, sobretudo com o avanço das políticas públicas que asseguram o direito à educação para todos. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como um paradigma que rompe com a lógica da exclusão, propondo a valorização da diversidade e a participação efetiva de todos os estudantes no ensino regular.

A escola precisa quebrar paradigmas, rompendo com os limites que restringem a inclusão, a educação, o ensino, em meras repetições de conteúdos existentes em livros didáticos e apostilas, além de mudanças atitudinais mediante a essas diversidades presentes nas escolas. É preciso inovar, romper paradigmas tradicionais de ensino e buscar novas tecnologias e metodologias que possam auxiliar na aprendizagem dos estudantes. A tarefa pedagógica fundamental da escola é aprender e ensinar.

O papel da escola na educação é de ensinar, auxiliar, mediar, e não tomar para si toda a responsabilidade na formação do indivíduo. O conhecimento e a

inclusão não se constroem por si só, é necessária a interação, a intervenção, para que esse conhecimento seja sistematizado, tornando-se um saber apreendido, e a inclusão seja compreendida como uma realidade já presente em nosso dia-a-dia, necessitando de professores capacitados e recursos didático pedagógicos e tecnológicos que atendam as necessidades específicas desses educandos.

Com o presente trabalho apresentou-se subsídios que refletissem sobre a importância de se conhecer os conceitos e características da inclusão, apresentando a necessidade de capacitação dos profissionais da educação, adaptações e utilização de recursos pedagógicos, além do atendimento educacional especializado, com a finalidade de incluir e proporcionar o acesso as atividades do cotidiano escolar dos alunos PAEE.

Para esta pesquisa empírica foi realizado previamente um retrospecto históricos e políticos da Educação Especial até o período da inclusão, tendo como embasamento principal as leis que regem o país, a educação, e principalmente a modalidade de Educação Especial, visando compreender as bases teóricas e legais que fundamentam a educação inclusiva em seu contexto histórico.

Por meio de uma reflexão sobre as concepções e características historicamente e socialmente construídas em relação à pessoa com necessidades especiais, percebeu-se o quanto a sociedade marginalizou essas pessoas por apresentarem alguma deficiência ou transtorno e também a luta incessante de muitos para que a inclusão acontecesse nas escolas e nos diversos ambientes sociais. Houveram muitos progressos mediante leis e políticas públicas na busca pela igualdade de direitos e equidade no ensino.

Mediante a pesquisa de campo, pôde-se analisar a perspectiva dos docentes sobre a inclusão e as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE, constatando-se que ainda existe uma concepção de segregação incutida na fala e nas ações dos docentes, e que essas barreiras muitas vezes são atitudinais, além da falta de conhecimento em relação ao do público-alvo da educação especial, em como intervir nas diversas situações e principalmente quanto ao ensinar na diversidade. A falta de auxílio e apoio por parte da escola ficou clara nos relatos dos docentes, mostrando que a prática inclusiva precisa ser repensada pela escola como um todo para que se efetive de fato.

Entretanto, os resultados da pesquisa evidenciam que, embora haja avanços no campo legal e nas diretrizes educacionais, ainda persistem desafios significativos

no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a insuficiência de formação continuada dos docentes, a falta de orientações claras por parte da equipe gestora, a escassez de recursos pedagógicos adequados e as dificuldades na realização de adaptações curriculares que atendam às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Constatou-se ainda que há necessidade de formação continuada e principalmente voltada para a formação em serviço, que seria um estudo direcionado para a organização do trabalho pedagógico mediante as diversidades existentes no ambiente escolar.

Para tanto, ao analisar a ocorrência da inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular e a perspectiva dos docentes sobre a inclusão, constatou-se que a formação e preparo dos docentes no que se refere a educação especial na perspectiva da educação inclusiva caminha com passos lentos. Há muito para se aprender e praticar no que se refere a prática pedagógica na diversidade.

Sendo assim, fica nítida a necessidade de mudanças de paradigmas na educação para que se concretize a inclusão nas escolas de ensino comum e a segregação seja extinguida dando espaço a educação inclusiva de todo cidadão como é de direito por lei.

A análise da perspectiva docente revelou que muitos professores reconhecem a importância da inclusão, porém se sentem inseguros e despreparados para atuar de forma efetiva com esses estudantes. Tal realidade evidencia a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como no fortalecimento de políticas públicas que garantam suporte pedagógico e estrutural às escolas.

Com este trabalho, pode-se concluir que é de suma importância que haja uma parceria entre a família e a escola, a fim de superar os desafios de uma educação e inclusão com novos paradigmas.

Em relação ao tema proposto e pesquisado neste trabalho, acredita-se na conscientização que a educação inclusiva não acontece sozinha. Cada instituição (família, escola e comunidade) tem sua importância e sua função distinta que deve ser assumida com comprometimento e responsabilidade para a efetivação da inclusão.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância da parceria entre escola e família, considerada elemento fundamental para o desenvolvimento do

processo inclusivo. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda o envolvimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, por meio de ações colaborativas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, constatou-se que a efetivação da inclusão escolar não depende apenas de adaptações físicas ou curriculares, mas, sobretudo, de mudanças atitudinais. Romper com paradigmas tradicionais e práticas excludentes constitui um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino, exigindo uma postura ética, sensível e comprometida por parte dos profissionais da educação.

Nesse sentido, o recurso educacional desenvolvido no formato de e-book apresenta-se como uma contribuição prática desta pesquisa, oferecendo orientações, sugestões e estratégias que podem auxiliar docentes e gestores na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Espera-se que esse material possa servir como instrumento de apoio no cotidiano escolar, favorecendo a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas.

Através desse trabalho acredita-se que há necessidade de conscientização e comprometimento por parte de todos (sociedade, escola, professores e família) em uma parceria que auxilie o atendimento e inclusão do aluno PAEE, visando atender as suas necessidades específicas mediante o processo de ensino e aprendizagem, em busca de mudanças de paradigmas, nas quais a inclusão seja uma realidade nas escolas, pois a inclusão e o acesso à escola são direitos de igualdade.

Nesse sentido, deve-se assegurar as condições de acessibilidade aos recursos pedagógicos, tecnológicos, os meios de locomoção, comunicação e de inclusão. Entretanto não se pode esquecer que a responsabilidade no processo de inclusão é dos educadores, gestores e familiares, pois estes devem criar as condições necessárias para a concretização do direito de inclusão e educação.

Espera-se que as reflexões apresentadas nessa pesquisa sejam um “despertar” para discussões, estudos e aprofundamentos entre os docentes, para efetivação de práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, podendo ser analisado tanto o processo de construção dessas práticas quanto as possibilidades de trabalho baseadas nos princípios do DUA. Além disso, espera-se que essa pesquisa propicie a análise e reflexão por parte dos docentes e da Secretaria de Educação Municipal de Ponta Grossa (SME/PG) sobre as propostas de inclusão presentes nas escolas de ensino comum, assim como contribua para a melhoria de

formações continuadas ofertadas pelo município para atender a demanda dos docentes para que a prática pedagógica seja desenvolvida na perspectiva inclusiva, oferecendo meios alternativos e viáveis para que ocorra a inclusão de alunos PAEE nas escolas de ensino comum.

É importante destacar que a proposta do DUA não é direcionada exclusivamente ao ensino dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), mas busca, sobretudo, aprimorar a qualidade do ensino oferecido a todos os estudantes.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar é um processo em construção, que exige esforços contínuos, investimentos e compromisso coletivo. Apesar dos desafios identificados, acredita-se que, por meio da formação adequada, do acesso ao conhecimento científico e da adoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, é possível avançar na construção de uma escola que acolha, respeite e valorize as diferenças.

Portanto, embora tenha-se realizado este trabalho com qualidade, há o entendimento e a consciência de que apesar de todo o estudo, pesquisa e reflexão para a realização do mesmo, certamente surgirão novas hipóteses e novos encaminhamentos em relação a este tema pesquisado, que com sua complexidade, envolve muitas reflexões e ações a serem realizadas. Sabe-se que esse tema é de grandes desafios, pois torna-se um novo paradigma para a sociedade, os quais deverão continuar a serem pesquisados, estudados e refletidos para a obtenção de práticas inclusivas exitosas.

Por fim, destaca-se a relevância desta pesquisa ao contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a educação inclusiva, especialmente no contexto da rede pública municipal investigada. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar futuras pesquisas e práticas educativas, colaborando para a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. *Conhecendo a Deficiência*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. *Revista Educar*, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRAGA, N. *A avaliação educacional do deficiente visual*. In: Encontro de Educação Especial. São Paulo: FEUSP, 1976.
- BERNARDELLI, A. J. *Mobilizações e recuos na atuação de professores do ensino comum em interface com a educação inclusiva*. 19/12/2021 undefined f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em 13 de jun. 2024.
- BEZERRA, G. F. *Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas*. *Marx e o Marxismo*, v.4, n.6, jan/jun 2016.
Disponível: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/131/117>. Acesso em 08 mai. 2025.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSCHETTI, L. & BONFIN, L. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. Curitiba, Paraná, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/884>. Acesso em 15 ago. 2025.
- BRASIL. *Constituição Federal Brasileira de 1988*: coletânea de legislação administrativa/organizadora Odete Medauar. 2ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.
- BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Darcy Ribeiro*: fundamentos legais/organizadores Valentina Ljubstchenko, Nelson Valente. 1ª ed. São Paulo: EDICON, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. Brasília: SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 03 mai. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em ago. 2025.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*: livro 1. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 03 mar. 2025.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Erenice Natália Soares. *Educação Especial – Deficiência Mental*. Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas 3).

CECÍLIO, S.; CASTRO, R.A. Análise de dados não estruturados: Mineração de Textos. *Empoderamento do Pesquisador nas Ciências da Saúde* (pp.79-98). Edição 1. Editora: FALE/UFGM, 2015

CIBEC/MEC. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v. 5, n. 1 (jan/jul). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

CIBEC/MEC. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v. 5, n. 2 (jul/dez). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

DOMINGUES, C. dos A. et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual _ baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

DOTA, F. P. *Educação Especial no Brasil: Uma análise histórica*. *Revista Científica de Psicologia*. São Paulo, ano V, nº 8, maio de 2007.

FACION, J. R. *Inclusão Escolar e suas Implicações*. 2ª Ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

FERREIRA, B. C. et al. “Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial”. *Revista Educação Especial*, 2007, n. 29. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em abr. 2025.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, p. 101-107, 1992.

FONSECA, M. *Proteção Jurídica dos Portadores de Deficiência* — In: IBAP — Instituto Brasileiro de Advocacia Pública & Editora Esplanada ADCOAS, São Paulo, dezembro de 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N. (orgs.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, M. (org.). *Deficiência Visual*. Brasília: MEC _ Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, M. & PLETSCHE, D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades Especiais* (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em 29 de jul. 2018.

GONÇALVES, C. R. da S. *Educação inclusiva no ensino regular: desafios aos docentes que atuam junto a estudantes com deficiência*. 24/08/2022 121 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Do Extremo Sul Catarinense, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em 12 jun. 2024.

HEREDERO, E. S; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13514. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 21 ago. 2025.

HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mai. 2024.

HEREDERO, E. S. *Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)*. 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jun. 2024.

ISAAC, M. J. P. (tradutora). *As Deficiências Visuais – Deficiências e Adaptações*. São Paulo: Ed. Manole, 1989.

KLEINA, C. *Ao receber um aluno com deficiência*. Educação e Cidadania. Paraná: Editora Opet, ano II, n. 3, p. 14-16, 2007.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, A. F. de.: Concepções de professores a respeito da deficiência mental e da educação inclusiva. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L; MELO, F. R. L. V de; SILVA, L. G. dos S. (orgs). *Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas*. Editora UFPB, 2010, p. 229-242.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. [Reimpr.] São Paulo: E.P.U, 2012.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M. da.; SILVA, S. E. da. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, M. & PLETSCHE, D. (Org). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades Especiais* (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 33-48.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MANZATO, A. J. e SANTOS, A. B. *A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa*. IBILCE – UNESP. São Paulo. (2012). Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_quantitativa.pdf. Acesso em 12 ago. de 2025.

MASINI, E. F. S. *O Perceber e o Relacionar-se com o Deficiente Visual*. Brasília: Corde, 1994.

MENEZES, A. & CRUZ, G. de C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, M. & PLETSCHE, D. (Org). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 127-142.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*; trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, M. M. do. *Inclusão Social: primeiros passos*. Arujá _ SP: Giracor, 1ª edição, fev. 2009.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTO, M.H.S. (2000). A miséria do mundo no terceiro mundo. In: Patto, M.H.S. (org.). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker/EDUSP.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. *Documento Subsidiário à política de inclusão*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2005.

PAVEZI, M.; & MAINARDES, J. (2018). *Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015)*. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em 05 out. 2024.

PONTA GROSSA. *Estatuto Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Ponta Grossa, Lei nº 14.497, de 28 de dezembro de 2022*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2022/1450/14497/lei-ordinaria-n-14497-2022-institui-o-estatuto-municipal-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-de-ponta-grossa?q=Lei%20n%BA%2014.497%2C%20de%2028%2F12%2F2022>. Acesso em 14 ago. 2025.

PONTA GROSSA. *Lei Nº 15.443, de 30 de abril de 2025*. Disponível em: <https://leggicomunali.it/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2025/1545/15443/lei-ordinaria-n-15443-2025-promove-alteracoes-na-lei-n-14497-de-28-12-2022-conforme-especifica>. Acesso em 14 ago. 2025.

RABELLO, O. C. P. O deficiente visual e a Biblioteca Pública Estadual “Luiz de Bessa”. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo horizonte, v. 18, nº. 1, p. 39-60, mar. 1989.

RIBEIRO, E. N., SIMÕES, J. L., & PAIVA, F. da S. (2017). Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 5(2), 210-226. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.669>

RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROTH, B. W. et al. *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva _ direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SÁ, E. D de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. *Atendimento Educacional Especializado _ Deficiência Visual. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão*. São Paulo: SESP/SEED/MEC, 2007.

SANTOS, C.E.M. dos & COSTA, L. K da. O Que É Ensino Colaborativo? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.26, n.4, p.779-778, out.-dez., 2020.

SAVIANI, D. *A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional*. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre/MG. v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017.

SERRA, D. C. G. *A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UERJ, 2004.

SILVA, I. A. A. da. *Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial: análise a partir das percepções dos professores*. 06/12/2022 192 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho Biblioteca Depositária. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12142491 . Acesso em 11 jun. 2024.

SISSON, Daya. A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Bioética*, [S. l.], v. 5, n. 1-4, p. 48–62, 2009. DOI: 10.26512/rbb.v5i1-4.8159. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/8159>. Acesso em 10 mai. 2025.

STAINBACK S.; STAINBACK W. *Inclusão: Um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TIMBOLA, I. M. (org.). *Pessoa portadora de deficiência: integrar é o primeiro passo*. Curitiba: SEED, 1998.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial*. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível

em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2025.

VENTORINI, S. E.; FREITAS, M. I. C. de; BORGES, J. A. S.; TAKANO, D. F. *A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual*. São Paulo: [s.n.], 2005-2006.

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

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em 14 jan. 2026.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar 1. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, p. 147-155 Universidade do Vale do Rio dos Sinos. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611004>. Acesso em 22 nov. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Prezado(a) participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A inclusão escolar e o olhar docente: desafios e mudanças de paradigmas na perspectiva da educação inclusiva**, realizada pela mestranda Maria dos Santos Stadler, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação do Prof. Dr. Everson Manjinski. Esta pesquisa objetiva analisar a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular, considerando a perspectiva dos docentes sobre a inclusão, sua formação e preparo para a educação inclusiva em uma instituição pública municipal.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você terá que responder a um questionário por meio do *Google Forms* que será encaminhado via e-mail, o qual está organizado em questões fechadas e questões abertas.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Os benefícios que esperamos como estudo é propor práticas pedagógicas aos professores para potencializar os conteúdos e conhecimentos da área da Educação Inclusiva.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (033) 3255-1234 ou ainda, com a mestranda Maria dos Santos Stadler (033) 3255-1234 correio eletrônico: maria.stadler@uepg.br e orientador Prof. Dr. Everson Manjinski, correio eletrônico: everson.manjinski@uepg.br

Para tanto, convidamos V. S.ª a participar da pesquisa como colaborador da mesma. Aos colaboradores do estudo é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa. A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



colaborar com prática e formação de professores na área da Educação Inclusiva. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Atenciosamente,

Pesquisadora Marla dos Santos Stadler

[Assinatura manuscrita]

Declarante:

Eu, _____ inscrito(a) no CPF, sob o n.º _____, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. O pesquisador me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

Ponta Grossa, ____/____/____

Assinatura do Participante

nº documento de identidade

Assinatura do Pesquisador

nº documento de identidade

Assinatura do orientador

nº documento de identidade

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A (DOCENTES)

21/09/2025, 19:44

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E). PESQUISAS COM SERES HUMANOS.

Caro(a)
professor(a) você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: "**A inclusão escolar e o olhar docente: desafios e mudanças de paradigmas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**", realizada pela mestrande Marla dos Santos Stadler, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), linha de pesquisa I: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sob a orientação do Prof. Dr. Everson

Manjinski. Esta pesquisa objetiva analisar a inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular, considerando a perspectiva dos docentes sobre a inclusão, sua formação e preparo para a educação inclusiva em uma instituição pública municipal. Ao responder este questionário, você autoriza a pesquisadora a utilizá-lo para o levantamento de dados para a pesquisa já mencionada. Aos colaboradores do estudo é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa. **A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato**, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com prática e formação de professores na área da Educação Inclusiva. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição. Declaro conhecer e cumprir com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura e garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente: Pesquisadora Marla dos Santos Stadler

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Declarante:

*

Eu, participante da pesquisa, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. O pesquisador me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico que recebi uma cópia deste Termo [TCLE](#), tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

OBS: Caso não concorde em participar da pesquisa basta fechar este formulário.

Marcar apenas uma oval.

☐ Aceito participar da pesquisa

Pular para a pergunta 2

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA:

2. 1 - Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 18 a 24 anos de idade
- ☐ 25 a 34 anos de idade
- ☐ 35 a 44 anos de idade
- ☐ 45 a 54 anos de idade
- ☐ 55 a 64 anos de idade
- ☐ mais de 65 anos de idade

3. 2 - Qual sua formação em nível médio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Magistério/Formação docente.
- ☐ Ensino Médio Geral.

21/09/2025, 19:44

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

4. **3 - Possui formação em nível superior (Graduação)? ****Marcar apenas uma oval.*☐ Não.☐ Sim.5. ***Caso sua resposta seja sim na questão anterior, favor indicar qual graduação possui:**

6. **4 - Possui Pós-graduação? Caso possua mais de uma, favor indicar quais: ****Marque todas que se aplicam.*☐ Especialização.☐ Mestrado.☐ Doutorado.☐ Não possuo.7. ***Caso tenha assinalado na questão anterior alguma opção, favor indicar qual possui:**

21/09/2025, 19:44

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

8. **5 - Ao longo de seu percurso acadêmico/profissional qual(uais) formação(ões) recebeu na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?** *

***Marque mais de uma caso se aplique.**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ No magistério/formação docente.
☐ Na graduação.
☐ Na pós-graduação.
☐ Em cursos/formações/palestras oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.
☐ Nunca recebi formação nesta área.

Pular para a pergunta 9

TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO:

9. **6 - Tempo de experiência profissional na educação? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 3 anos
☐ 4 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos
☐ 16 a 20 anos
☐ 21 a 25 anos
☐ Mais de 25 anos

Pular para a pergunta 10

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

10. **7 - Qual sua área de atuação profissional? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor referência do ensino regular (regente)
☐ Professor de área do ensino regular (corregente)

21/09/2025, 19:44

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

11. **8 - Para você professor(a), o que é inclusão? Descreva em poucas palavras:** *

12. **9 - Quais as principais vantagens e desvantagens que você percebe na inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular em sua escola? Comente.** *

13. **10 - Na(s) turma(s) em que você atua, têm alunos PAEE? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

14. *** Em caso afirmativo na questão anterior, qual o diagnóstico deste(s) estudante(s)?**

21/09/2025, 19:44

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

15. **11 - Na(s) turma(s) em que você atua há profissional de apoio escolar ou auxiliar de inclusão?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

16. **12 - Você recebe orientações, informações ou suporte para realizar um trabalho inclusivo?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

17. ***Em caso afirmativo na questão anterior, quem fornece essas orientações e suporte? Comente.**

18. **13 - Você se sente preparado para trabalhar com alunos Público Alvo da Educação Especial?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21/09/2025, 19:44

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

19. **14 - Quais os desafios que você percebe na realização do trabalho com os alunos PAEE em sua escola? Comente:** *

20. **15 - A quem você recorre, ou a quais meios você recorre, para sanar dúvidas em seu trabalho com os alunos PAEE?** *

21. **16 - Quais os tipos de recursos (físicos, tecnológicos, humanos) disponíveis na sua escola para dar suporte e apoio a inclusão? Comente:** *

22. **17 - As atividades e/ou estratégias elaboradas para a(s) turma(s) que você atua são oferecidas de forma diferenciadas para os alunos PAEE? Quais ações/adaptações você promove para que a inclusão aconteça em suas aulas? Comente.** *

21/09/2025, 19:44

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

23. **18 - Qual tipo de formação/curso você considera adequada ou eficiente para a atualização de seus conhecimentos na área de inclusão?** *

24. **19 - Enquanto profissional da educação, quais os fatores que podem facilitar a realização de práticas inclusivas com estudantes PAEE?** *

25. **20 - Você participa de formações sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação?** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim, participo porque tenho interesse na área.
- ☐ Sim, participo porque tenho aluno PAEE.
- ☐ Não participo porque não tenho aluno PAEE.
- ☐ Não participo porque não tenho interesse na área.
- ☐ Outro: _____

21/09/2025, 19:44

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (DOCENTES)

26. **21 - Algo mais que queira acrescentar, possibilidades ou fragilidades, sugestões a respeito do tema inclusão? Fique à vontade, seu olhar docente é muito importante nesta pesquisa!**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO B (EQUIPE GESTORA)

21/09/2025, 19:45

PESQUISA DE Mestrado_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

PESQUISA DE Mestrado_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E). PESQUISAS COM SERES HUMANOS.

Caro(a) professor(a) você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **"A inclusão escolar e o olhar docente: desafios e mudanças de paradigmas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva"**, realizada pela mestrande Marla dos Santos Stadler, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), linha de pesquisa I: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sob a orientação do Prof. Dr. Everson Manjinski. Esta pesquisa objetiva analisar a inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular, considerando a perspectiva dos docentes sobre a inclusão, sua formação e preparo para a educação inclusiva em uma instituição pública municipal. Ao responder este questionário, você autoriza a pesquisadora a utilizá-lo para o levantamento de dados para a pesquisa já mencionada. Aos colaboradores do estudo é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa. **A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato**, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com prática e formação de professores na área da Educação Inclusiva. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição. Declaro conhecer e cumprir com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura e garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente: Pesquisadora Marla dos Santos Stadler.

* Indica uma pergunta obrigatória

21/09/2025, 19:45

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

1. Declarante: *

Eu, participante da pesquisa, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. O pesquisador me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico que recebi uma cópia deste Termo [TCLE](#), tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

OBS: Caso não concorde em participar da pesquisa basta fechar este formulário.

Marcar apenas uma oval.

☐ Aceito participar da pesquisa

Pular para a pergunta 2

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA:

2. 1 - Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 18 a 24 anos de idade
- ☐ 25 a 34 anos de idade
- ☐ 35 a 44 anos de idade
- ☐ 45 a 54 anos de idade
- ☐ 55 a 64 anos de idade
- ☐ mais de 65 anos de idade

3. 2 – Qual sua formação em nível médio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Magistério/formação de docentes.
- ☐ Ensino Médio Geral.

21/09/2025, 19:45

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

4. **3 - Possui formação em nível Superior (Graduação)? ****Marcar apenas uma oval.*☐ Não.☐ Sim.5. ***Caso sua resposta seja sim na questão anterior, favor indicar qual graduação possui:**

6. **4 - Possui Pós-graduação? Caso possua mais de uma, favor indicar quais: ****Marque todas que se aplicam.*☐ Especialização.☐ Mestrado.☐ Doutorado.☐ Não possuo.7. ***Caso tenha assinalado na questão anterior alguma opção, favor indicar qual possui:**

21/09/2025, 19:45

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

8. **5 - Ao longo de seu percurso acadêmico/profissional qual(uais) formação(ões) recebeu na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?** *

***Marque mais de uma caso se aplique.**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ No magistério/formação docente.
☐ Na graduação.
☐ Na pós-graduação.
☐ Em cursos/formações/palestras oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.
☐ Nunca recebi formação nesta área.

Pular para a pergunta 9

TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO:

9. **6 - Tempo de experiência profissional na educação? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 3 anos
☐ 4 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos
☐ 16 a 20 anos
☐ 21 a 25 anos
☐ Mais de 25 anos

Pular para a pergunta 10

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

21/09/2025, 19:45

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

10. **7 - Tempo de atuação profissional na equipe gestora? ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

11. **8 - Para você gestor(a), o que é inclusão? Descreva em poucas palavras: ***

12. **9 - Quais as principais vantagens e desvantagens que você percebe na inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular em sua escola? Comente. ***

21/09/2025, 19:45

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

13. **10 - Enquanto profissional da educação, quais os fatores que podem facilitar a realização de práticas inclusivas com estudantes PAEE?** *

14. **11 - Sendo membro da equipe gestora, como faz para dar orientações, formações ou suporte para seus professores na realização do trabalho com os alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE)?** *

15. **12 - Quais os tipos de recursos (físicos, tecnológicos, humanos) disponíveis na escola para dar suporte e apoio à inclusão? Comente:** *

16. **13 - Como membro da equipe gestora você se sente preparado para articular o processo de inclusão dos alunos PAEE de sua escola?** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21/09/2025, 19:45

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

17. **14 - Quais os desafios que você percebe, enquanto equipe gestora, na realização do trabalho com os alunos PAEE em sua escola? Comente:** *

18. **15 - Quais ações a equipe gestora promove para que a inclusão dos alunos PAEE aconteça em sua escola?** *

19. **16 - Você participa de palestras/formações sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre participo.
- ☐ Participo esporadicamente.
- ☐ Não participo.
- ☐ Outro: _____

21/09/2025, 19:45

PESQUISA DE MESTRADO_PROFEI/UEPG (GESTÃO)

20. **17 - Qual tipo de formação/curso você considera adequada ou eficiente para a atualização de conhecimentos e preparo dos professores de sua escola na área de inclusão?** *

21. **18 - Você considera que a articulação entre escola/família dos alunos PAEE é importante? Este contato é feito com regularidade? Como a equipe gestora articula isso?** *

22. **19 - Algo mais que queira acrescentar, possibilidades ou fragilidades, sugestões a respeito do tema inclusão? Fique à vontade, seu olhar docente é muito importante nesta pesquisa!**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO ESCOLAR E O OLHAR DOCENTE: desafios e mudanças de paradigmas na perspectiva da educação inclusiva.

Pesquisador: MARLA DOS SANTOS STADLER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83340224.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.089.637

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A INCLUSÃO ESCOLAR E O OLHAR DOCENTE: desafios e mudanças de paradigmas na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa proposta será exploratória, de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), de natureza teórica, documental e bibliográfica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular, considerando a perspectiva dos docentes, sua formação e preparo para a educação inclusiva em uma instituição pública municipal.

Objetivo Secundário:

Conhecer os aspectos históricos e políticos que fundamentaram a educação especial até o período da inclusão; Refletir sobre as concepções e características historicamente e socialmente construídas sobre as pessoas com necessidades especiais; Analisar a perspectiva docente sobre a inclusão e identificar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.089.637

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados;
medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas.

Benefícios:

Os benefícios que esperamos como estudo é propor práticas pedagógicas aos professores para potencializar os conteúdos e conhecimentos da área da Educação Inclusiva, através de sugestões, procedimentos, cuidados e adaptações para o atendimento e inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, necessárias para a mudança de paradigmas na sociedade e no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa visa analisar a ocorrência da inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular e a perspectiva dos docentes sobre a inclusão, sua formação e preparo no que se refere a educação inclusiva em uma instituição pública municipal. Especificamente busca-se conhecer os aspectos históricos e políticos que nortearam a Educação Especial até o período da inclusão; refletindo sobre as concepções e características historicamente e socialmente construídas em relação à pessoa com necessidades especiais; analisar a perspectiva dos docentes sobre a inclusão e as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidade especiais. O estudo será realizado em uma escola municipal que abrange da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Todos os professores e gestores da instituição serão convidados a contribuir. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), de natureza teórica, documental e bibliográfica. Os instrumentos de coleta de dados serão através do questionário com perguntas fechadas e abertas, a ser aplicado pelo Google Forms via e-mail e levantamento bibliográfico de dissertações, teses, artigos e documentos de políticas públicas internacionais, nacionais e municipais. A análise dos dados será feita por triangulação. Os principais autores que nortearão

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.089.637

são: Bernardelli (2021), Freitas (2010), Gonçalves (2022), Heredero (2010), Silva (2022), entre outros. Com este estudo espera-se analisar como a escola e seus docentes concebem e efetivam a inclusão, assegurando condições de acessibilidade aos recursos pedagógicos, meios de locomoção, comunicação e inclusão escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No campos Riscos deve considerar que: As resoluções 466/2012 e 510/2016 informam que toda pesquisa em seres humanos apresentam um potencial risco, nesse caso, as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes. Todos os dados dos protocolos de pesquisa em análise devem estar sob sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade, respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução CNS nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013. Sigilo das informações: Dando atendimento a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018 Art. 13.

Recomendações:

No campos Riscos deve considerar que: As resoluções 466/2012 e 510/2016 informam que toda pesquisa em seres humanos apresentam um potencial risco, nesse caso, as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes. Todos os dados dos protocolos de pesquisa em análise devem estar sob sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade, respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução CNS nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013. Sigilo das informações: Dando atendimento a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018 Art. 13.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No campos Riscos deve considerar que: As resoluções 466/2012 e 510/2016 informam que toda pesquisa em seres humanos apresentam um potencial risco, nesse caso, as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes. Todos os dados dos protocolos de pesquisa em análise devem estar sob sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade, respeito à

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 7.089.637

proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução CNS nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013. Sigilo das informações: Dando atendimento a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018 Art. 13.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2404027.pdf	05/09/2024 11:06:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_Marla_Stadler.pdf	05/09/2024 10:56:12	MARLA DOS SANTOS STADLER	Aceito
Outros	anuencia_autorizacao_instituicao.pdf	05/09/2024 10:36:49	MARLA DOS SANTOS STADLER	Aceito
Outros	Modelo_questionario_gestores.pdf	05/09/2024 10:34:23	MARLA DOS SANTOS STADLER	Aceito
Outros	Modelo_questionario_professores.pdf	05/09/2024 10:32:22	MARLA DOS SANTOS STADLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Marla_Stadler.pdf	05/09/2024 10:25:45	MARLA DOS SANTOS STADLER	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/09/2024 09:50:44	MARLA DOS SANTOS STADLER	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_MARLA_STADLERassinado.pdf	05/09/2024 09:46:57	MARLA DOS SANTOS STADLER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.089.637

PONTA GROSSA, 20 de Setembro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvararanas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B - ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO DO(A) DIRETOR(A) RESPONSÁVEL DA INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Prezada Senhora,

Claudia Cabral de Mattos, diretora responsável pela Escola Municipal Doutor Raul Pinheiro Machado.

Eu, Maria dos Santos Stadler, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob a orientação do Prof. Dr. Everson Manjinski, solicito autorização para realização de uma pesquisa integrante ao projeto de Dissertação de Mestrado intitulado: **"A inclusão escolar e o olhar docente: desafios e mudanças de paradigmas na perspectiva da educação inclusiva."** Esta pesquisa tem como objetivo analisar a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular, considerando a perspectiva dos docentes sobre a inclusão, sua formação e preparo para a educação inclusiva em uma instituição pública municipal.

A coleta de dados será feita por meio de um questionário do Google Forms que será encaminhado aos participantes da pesquisa via e-mail, o qual está organizado em questões fechadas e questões abertas, destinadas aos professores e gestores lotados na Escola Municipal Doutor Raul Pinheiro Machado, pertencente a rede de ensino do Município de Ponta Grossa.

Informo que para iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com a prática e formação de professores na área da Educação Inclusiva. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Caso necessário, como Instituição participante da pesquisa, fica garantida a liberdade de revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição.

Declaro não ter pago qualquer valor por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Agradeço a atenção e me coloco ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.

Pesquisadora Maria dos Santos Stadler

Ponta Grossa, 04 de setembro de 2024.

Maria dos Santos Stadler

Pesquisadora Maria dos Santos Stadler

Documento assinado digitalmente
gov.br
EVERSON MANJINSKI
Data: 04/09/2024 10:33:33-0300
Verifique em <https://verificar.dig.br>

Professor Orientador: Dr. Everson Manjinski

Claudia Cabral de Mattos

Diretora Escolar: Claudia Cabral de Mattos
(Assinatura e carimbo)

Claudia Cabral de Mattos
Diretora
PORTARIA N° 22.144/2022

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Rua Valério Ronchi, n.º 55 – Uvaranas – Ponta Grossa – Paraná
CEP: 84030-320 - Telefone: (042) 3220-3130

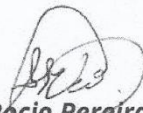
TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **SIMONE DO ROCIO PEREIRA NEVES**, ocupante do emprego público de Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada "*A inclusão escolar e o olhar docente: desafios e mudanças de paradigmas na perspectiva da educação inclusiva*", integrante do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação Inclusiva, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a ser realizada pelas pesquisadoras **Marla dos Santos Stadler** e **prof. Dr. Everson Manjinski**, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

LOCAL A SER REALIZADA A PESQUISA: Escola Municipal Dr. Raul Pinheiro Machado

Ponta Grossa, 12 de Novembro de 2024.


Prof.ª Simone do Rocio Pereira Neves

Secretária Municipal da Educação
Decreto nº 18.211 de 1º/01/2021